



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIAS BATISTA DOS SANTOS

O PROFESSOR EM SITUAÇÃO SOCIAL DE APRENDIZAGEM:  
AUTOCTONIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Brasília  
2013

ELIAS BATISTA DOS SANTOS

O PROFESSOR EM SITUAÇÃO SOCIAL DE APRENDIZAGEM:  
AUTOCTONIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Vilela Rosa Tacca**

Brasília  
2013

Santos, Elias Batista dos.

O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente / Elias Batista dos Santos. Brasília (2013).

xviii. 250 f.: il.; 29,7 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2013.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

1. Formação Docente. 2. Autoctonia. 3. Subjetividade. 4. Sentimento de pertencimento. I. Tacca, Maria Carmen Villela Rosa. II. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente.

CDU

ELIAS BATISTA DOS SANTOS

O PROFESSOR EM SITUAÇÃO SOCIAL DE APRENDIZAGEM:  
AUTOCTONIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Villela Rosa Tacca (PPGE/UnB – DF)  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Agustina Rosa Echeverría  
(Examinadora Externa – UFG/GO)

---

Prof. Dr. Ricardo Gauche  
(Examinador Externo – PPGEC/UnB – DF)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
(Examinadora Interna – PPGE/UnB – DF)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas  
(Examinadora Interna – PPGE/UnB – DF)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho  
(Examinadora Suplente – FE/UnB –DF)

*PARA...*

***YHWH, AUTOR E MANTENEDOR DA VIDA.***

*DANIELA, MULHER VIRTUOSA QUE SABIAMENTE EDIFICA SUA CASA.*

*RUTH, SAMUEL E DANIEL, HERANÇAS DO SENHOR.*

*MARIA JOSÉ, SIMPLEMENTE MÃE.*

*ELIEZER, IN MEMORIAN.*

## **AGRADECIMENTOS**

A MINHA ESPOSA AMADA, PRESENTE DE DEUS PARA MIM E LEITORA CRÍTICA DOS MEUS TEXTOS.

A MEU IRMÃO, PELA PRESTEZA EM SUPRIR MINHAS AUSÊNCIAS DURANTE OS ESTUDOS E ATENÇÃO EM LER OS PRIMEIROS RASCUNHOS.

A MINHA ORIENTADORA, PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA CARMEN VILELLA ROSA TACCA, INCANSÁVEL AMIGA E COLABORADORA, QUE ACREDITOU EM MIM QUANDO EU MESMO NÃO ACREDITAVA.

AOS PROFESSORES RICARDO GAUCHE E ROBERTO RIBEIRO DA SILVA, INCANSÁVEIS COLABORADORES NA MINHA FORMAÇÃO CONTÍNUA.

A PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA HELENA DA SILVA CARNEIRO PELAS CONTRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS DURANTE O PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO.

ÀS PROFESSORAS AGUSTINA ROSA ECHEVERRÍA, KATIA AUGUSTO CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA, BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS E CRISTINA MASSOT MADEIRA COELHO POR PARTICIPAREM DA BANCA EXAMINADORA.

AOS IRMÃOS DA PROVIDÊNCIA, PELAS CONSTANTES INTERCESSÕES.

Aos amigos Paulo, Joesse, Roberto, Wanessa, Adelmo e Sabrina, PELA PRECIOSA COLABORAÇÃO E “SOCORROS” NOS DESAFIOS DA INFORMÁTICA.

Aos amigos Pedro Calebe, Eduardo e Gabriela, PELA AJUDA NOS DESAFIOS DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.

AO AMIGO E IRMÃO FRANCLIN, PELA AJUDA PRESENTE NA HORA CERTA.

A AMIGA E IRMÃ CÁSSIA, PELA COLABORAÇÃO NAS TRANSCRIÇÕES.

AOS AMIGOS ADOLFINA, MARLÚCIA, ANA MARIA, LEONOR, NELMA, VERÔNICA, FERNANDES, GILMAR E ANTONIO (*IN MEMORIAM*) PELO COMPARTILHAR RECONFORTANTE.

A MAISA PELA POSTURA PROFISSIONAL, COMPETÊNCIA E PALAVRAS AMIGAS NA HORA DA REVISÃO DO TEXTO FINAL.

A TODOS OS PROFESSORES DO PPGE/UNB QUE AJUDARAM NOSSA TURMA NA TRILHA DO SABER.

A TODOS OS PROFESSORES DAS ESCOLAS EM QUE FOI REALIZADA A PESQUISA DE CAMPO, PELA DEDICAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO.

À DIREÇÃO E AOS COLEGAS DO CEP-SAÚDE, PELA COMPREENSÃO E CARINHO.

À SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, PELA OPORTUNIDADE DE CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL.

*Tornai-vos, pois, praticantes da palavra, e não somente ouvintes, enganando-vos a vós mesmos.*

*S. Tiago 1:22*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender, no contexto da formação docente – sobretudo na formação continuada –, como o sujeito docente produz o sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado e como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano. Assim, podemos dizer que a simples participação do docente em grupo não garante que essa participação terá valor subjetivo para ele, uma vez que é o próprio docente-aprendiz que produz esse sentimento. Nesse sentido, analisa-se o processo de produção do sentimento de pertencimento de docentes integrantes de dois grupos que se reúnem voluntária e periodicamente para (re)organizar o trabalho pedagógico, na perspectiva da produção intelectual intrínseca à atividade docente e à qualificação profissional. Sendo assim, analisa-se também a possibilidade da formação contínua no exercício colaborativo de reflexão crítica e conjunta sobre a própria prática pedagógica, na constituição da autonomia e na possibilidade de autotransformação. Para se ter visão holística e processual do fenômeno estudado, o corpo teórico não foi definido por completo *a priori*. Dessa forma, os conceitos iniciais foram sendo paulatinamente construídos e reconstruídos, à medida que as demandas da pesquisa exigiam e, por sua vez, as ações investigativas eram reorientadas conforme o corpo teórico ia sendo delineado, em um movimento contínuo e dialético. Para isso, foram utilizados os princípios norteadores da perspectiva histórico-cultural da subjetividade desenvolvida por González Rey. Ademais, desenvolvemos uma jornada metodológica qualitativa em linha com a Epistemologia Qualitativa. A fim de ganhar subsídios empíricos para ancorar nossa tese, estudamos dois grupos de docentes, em duas escolas públicas diferentes, fazendo uso de alguns instrumentos para ajudar na produção de informações, tais como: completamento de frases, jogo da livre associação, produção de texto em conjunto, imagem e formação, observação participante, conversas informais e entrevista reflexiva para ajudar os participantes na produção de informações. A análise construtivo-interpretativa desenvolvida nos permitiu fundamentar a tese de que, no contexto da formação docente, a produção pelo docente-aprendiz do sentimento de pertencimento ou não em relação ao trabalho conjunto está imbricada com o exercício da autonomia, a constituição do sujeito e pode, de maneira dialética e recursiva, alavancar a possibilidade de um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao focar nossa atenção no processo de produção do sentimento de pertencimento pelo sujeito docente foi possível superar a aparente dicotomia entre formação no local de trabalho e formação fora do local de trabalho, pois o docente pode ou não produzir um sentimento de pertencimento tanto em relação à formação que acontece no interior da escola quanto àquela que acontece fora do ambiente escolar, já que esta produção é complexa, subjetiva e multideterminada. Dessa forma, os conhecimentos gerados em nossa pesquisa podem ajudar na compreensão do papel do sujeito, do contexto e do trabalho pedagógico no processo de qualificação profissional do docente.

Palavras-chave: Formação docente. Autoctonia. Subjetividade. Sentimento de pertencimento.

## ABSTRACT

This work has as main objective to understand, in the context of teachers' formation - especially in continuing education – how learners produce the feeling of belonging to the process of joint (re)organization of teaching practice, related to the context where the pedagogical work is planned and carried out, and how it arises in the context of professional formation and human development. This is because the mere participation of teachers in a group does not guarantee that such participation will have a subjective value to him, since it is his teacher-learner situation that produces that feeling. Accordingly, we analyze the process of production of the feeling of belonging in a group of teachers who meet regularly and voluntarily to (re)organize the pedagogical work from the perspective of intellectual production intrinsic to teaching and vocational qualification. Thus, we also analyze the possibility of continuous formation in a critical and collaborative reflection on one's own pedagogical practice, in the constitution of autonomy and possibility of self-transformation. In order to accomplish a holistic and procedural view of the phenomenon under study, the theoretical body was not completely defined a priori. Thus, the initial concepts were gradually (re)constructed, as demanded by the research and required actions (re)oriented as the theoretical body was delineated in a continuous and dialectical movement. In order to do so, we used as guiding principles the cultural-historical perspective of subjectivity developed by Gonzalez Rey. Moreover, we develop a qualitative methodological journey according to Qualitative Epistemology. In order to illustrate our theories, we conducted two studies with the use of some instruments, such as: filling in the blanks, free association games, joint text production, image and formation, participant observation, informal conversations and reflexive interview to help participants produce information. The constructive-interpretative analysis developed allowed us to justify the thesis that, in the context of teachers' formation, the production, by the teacher-learner, of the sense of belonging, related to group work, is embedded in the exercise of autonomy, the constitution of the person and may, in dialectical and recursive manner, leverage the possibility of a transformative and self transformative process of personal and professional development. By focusing our attention on the production process of the sense of belonging by a learner, it was possible to overcome the apparent dichotomy between formation in the workplace and formation outside the workplace, because a teacher may or may not produce a feeling of belonging in relation to both types of training – the one that takes place within the school and the one that happens outside the school environment –, since this production is complex, subjective and multifactorial. Thus, the knowledge generated in our research may help in understanding the role of a person, of the context and of pedagogical work in the process of teachers' qualification.

Keywords: Teachers' formation. Autochthony. Subjectivity. Sense of belonging.

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el contexto de la formación de los docentes, y se centra sobre todo en la posibilidad de seguir una formación continua que es el resultado de un ejercicio permanente de cooperación de la reflexión crítica sobre mi propia práctica pedagógica y su transformación electoral, la autonomía y la auto. El origen enfoque está en mi formación personal y hace uso de las capacidades institucionales del espacio-tiempo de la Coordinación Pedagógica de la Enseñanza Pública en el Distrito Federal. Este trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de producir el sentimiento de pertenencia por parte de los profesores que integran un grupo que se reúne periódicamente y de forma voluntaria a (re) organizar el trabajo pedagógico en sí, desde el punto de vista de la producción intelectual intrínseco a la actividad docente y los profesores formación. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue comprender el complejo proceso de formación de un grupo de enseñanza significan los distintos elementos y componentes de la organización social del trabajo pedagógico de este grupo y cómo surge en el contexto de la formación profesional y el desarrollo humano. Para obtener una visión integral del fenómeno estudiado y de procedimiento, no completamente definido un cuerpo teórico a priori. Así, los conceptos iniciales fueron gradualmente (re) construcción, en la medida en que las exigencias de la investigación y las acciones requeridas, (re) orientadas como la teórica, se delinearon en un movimiento continuo y dialéctica. Por lo tanto, hemos utilizado los principios rectores de la perspectiva histórico-cultural de la subjetividad desarrollada por González Rey y desarrolló un camino metodológico cualitativo en línea con la epistemología cualitativa. Hemos llevado a cabo dos estudios de caso haciendo uso de herramientas tales como completar frases, juego de la libre asociación, la producción de un texto conjunto, la imagen y la capacitación, la observación participante, entrevista informal y reflexivo converse para ayudar a los participantes en la producción de información. El análisis constructivo-interpretativo que hemos desarrollado nos ha permitido corroborar la tesis de que en el contexto de la formación del profesorado en el tipo de producción que se entera de un sentimiento de pertenencia en relación con el proceso de (re) organización del trabajo pedagógico común y en relación con el contexto en el que Este trabajo educativo se realiza can-planeada, por lo dialéctico y recursivo, aprovechando un proceso de transformación y autotransformador de desarrollo personal y profesional. Al centrar nuestra atención en el proceso de producción del sentido de pertenencia por parte del sujeto se entera de que es posible superar la aparente dicotomía entre la formación en el lugar de trabajo-formación fuera del lugar de trabajo en el contexto de la formación del profesorado, ya que los profesores pueden o no producir un sentimiento de no pertenencia, tanto en relación a la formación que se da dentro de la escuela como la que ocurre fuera de la escuela, ya que esta producción es complejo, subjetivo y multiderminada. Este fue el conocimiento que se genera en nuestra investigación puede ayudar a comprender el trabajo de la asignatura papel, el contexto y pedagógica en el proceso de capacitación de los docentes.

Palabras-clave: Formación de profesores, Autoctonía, Subjetividad, Sentimiento de pertenencia.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1 – A GÊNESE DO FOCO DE INTERESSE .....	17
1.1 UM POUCO SOBRE MINHA HISTÓRIA – MEMORIAL.....	17
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
1.3 OBJETIVO GERAL .....	34
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	34
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A CULTURA ESCOLAR.....	35
2.1.1 A psicologia histórico-cultural.....	41
2.1.2 A constituição do sujeito pelo trabalho .....	45
2.2 O SENTIDO SUBJETIVO E O SUJEITO DOCENTE .....	50
2.3 A CULTURA ESCOLAR E A AÇÃO DOCENTE .....	63
2.4 O COTIDIANO ESCOLAR .....	71
2.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	74
2.6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	78
2.7 AUTONOMIA E A AUTOCTONIA FORMATIVA .....	87
CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....	104
3.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	113
3.2 OS INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES .....	115
CAPÍTULO 4 - OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES .....	126
4.1 ANÁLISE DA GÊNESE DOS GRUPOS: ASPECTOS CONTEXTUAIS E RELACIONAIS.....	128
4.1.1 A Escola-A .....	128
4.1.2 A Escola-B .....	141
4.2 ANÁLISE DOS GRUPOS A PARTIR DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE SEUS PROTAGONISTAS: ENCONTROS, DESENCONTROS E PERTENCIMENTO.....	155
4.2.1 O Grupo da “Construção Civil” na perspectiva da produção e expressão do sentimento de pertencimento pelo sujeito.....	156
4.2.2 O Grupo da “Gincana do Conhecimento” na perspectiva da produção e expressão do sentimento de pertencimento pelo sujeito.....	170
4.2.3 Como se configurou as relações estabelecidas pelos atores protagonistas.....	183
4.3 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOS GRUPOS: SUJEITOS, CONTEXTOS E AUTOCTONIA .....	187
4.3.1 O Grupo da “Construção Civil” na perspectiva da condução e desenvolvimento das atividades realizadas .....	189
4.3.2 O Grupo da “Gincana do Conhecimento” na perspectiva da condução e desenvolvimento das atividades realizadas .....	203
4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS E POSSÍVEIS CONCLUSÕES .....	227
4.4.1 A configuração da produção e expressão do sentimento de pertencimento .....	230
4.4.2 A configuração da autoctonia formativa .....	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	241

REFERÊNCIAS.....	249
APÊNDICE A – COMPLEMENTO DE FRASE I.....	267
APÊNDICE B – JOGO DA LIVRE ASSOCIAÇÃO ENTRE SENTIMENTOS E SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS .....	272
APÊNDICE C – TEXTO COLABORATIVO .....	275
APÊNDICE D – IMAGEM E FORMAÇÃO.....	279
APÊNDICE E – CONFLITO DE DIÁLOGOS.....	280
APÊNDICE F – COMPLEMENTO DE FRASE II.....	282
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	285

## INTRODUÇÃO

Nesta introdução, tentamos reconstituir brevemente a trajetória que originou, desenvolveu e culminou neste trabalho de pesquisa. É uma trajetória que faz sentido, a partir das indagações resultantes da nossa inserção na carreira do magistério, dos embates entre as demandas burocráticas e as necessidades de melhor qualificação profissional e, principalmente, da pouca utilização do espaço-tempo escolar para aprendizagem docente. Essas indagações iniciais foram discutidas em nossa dissertação de mestrado “Formação contínua do professor de Ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva” (SANTOS, 2006). Pela investigação das dificuldades da docência, compreendemos melhor a nossa própria formação, pois os momentos de diálogos com os sujeitos envolvidos na pesquisa se constituíram em rica produção de sentidos e significados compartilhados a respeito da formação docente, especialmente da formação contínua<sup>1</sup> desenvolvida naquela ocasião. Desses tempos anteriores, o que mais chamava a atenção era a constatação de que a formação profissional do docente era feita com base em conteúdos extrínsecos ao contexto escolar e o quefazer diário pouco ou quase nunca era considerado no processo formativo, aspectos discutidos no capítulo 1.

Na escolha do objeto de pesquisa, outro aspecto importante a ser considerado refere-se ao fato de a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal conferir aos professores de Ensino Médio espaço privilegiado para a atividade docente, individual e coletiva: a coordenação pedagógica. Na estrutura organizacional das escolas de nível médio, o docente que trabalha quarenta horas semanais, no regime de “jornada ampliada”, tem dez horas destinadas à coordenação pedagógica. Em nossa vivência no magistério e nas conversas informais com outros docentes e gestores da Rede Pública, foi possível perceber que esse espaço-tempo de Coordenação Pedagógica tem sido, na maioria das vezes, subutilizado. Poucos docentes conseguem desenvolver melhorias na

---

<sup>1</sup> Optamos pelo termo formação contínua, tal e qual Pimenta (2005), Munhoz (1998), Belintane (2002, 2003) e Cachapuz (2003), por entendermos que esse processo acontece em todo o tempo da existência humana (de maneira consciente ou não) e que a reflexividade é característica intrínseca ao ser humano, segundo Pimenta (2002).

qualidade de seu trabalho pedagógico e usar racional, sistemático e continuamente o horário de Coordenação Pedagógica.

Normalmente, o tempo destinado à coordenação pedagógica é preenchido com atividades repetitivas e burocráticas, o que inviabiliza a otimização de seu desenvolvimento em função de uma ênfase alienante que compreende como unidades estanques os pares dialéticos aprendizagem e desenvolvimento, teoria e prática. A partir dos estudos que realizamos em nossa pesquisa de mestrado, entendemos que uma organização do trabalho pedagógico baseada no diálogo, na reflexão e na construção coletiva pode ajudar na superação dessa ênfase alienante e otimizar a utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógica (SANTOS, 2006). Ao final daquele período de estudos, tínhamos clareza sobre a natureza coletiva e contínua da formação docente, conforme Ferreira (2007, p. 219, grifo nosso) evidenciou ao escrever que “os professores são profissionais cujas condições de produção diferenciam-se das demais práticas produtivas, pois, pela educação, estes seres agem e, ao mesmo tempo, se constituem como trabalhadores, indefinidamente, em um movimento contínuo”. Entretanto, ainda nos incomoda a possibilidade de compreender melhor esse processo contínuo de constituição do grupo docente e do sujeito docente no contexto das relações interpessoais. Abria-se, então, a perspectiva da busca de um referencial teórico que ajudasse a compreender os processos subjetivos que constituiriam o processo autotransformador.

Foi nessa busca que nos aproximamos das ideias de Gonzalez Rey (2006c) em relação ao sujeito que aprende. Este autor defende que a aprendizagem tem sido reduzida à dimensão cognitivo-reprodutiva e que esse entendimento limitado do processo de aprendizagem fortalece e sustenta a dissociação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Gonzalez Rey (2006c, p. 31) afirma ainda ser “muito importante superar a idéia do conhecimento como algo despersonalizado” sendo “necessário integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto” (GONZALEZ REY, 2006c, p. 33). Para fundamentar essa ideia, Gonzalez Rey considera que

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida. Daí a importância de considerar o sujeito que aprende

na complexidade de sua organização subjetiva. (GONZALEZ REY, 2006c, p. 34).

Sendo assim, cada sujeito se constitui sujeito da própria aprendizagem, quando gera sentidos subjetivos em relação ao que aprende. Na verdade, ao se assumir como sujeito em um dado contexto social, o docente se constitui como protagonista de sua formação e de seu desenvolvimento humano e profissional, conforme destaca González Rey (2004a, p. 157), “o sujeito sempre se assume com posições próprias nos vários espaços sociais que enfrenta. A negação do pensar e do atuar diante do estabelecido é a negação do sujeito”. Assim, o sujeito docente pode produzir um sentimento de pertença em relação aos espaços sociais em que está inserido, pois todo trabalho pedagógico é subjetivado e quando se despreza essa perspectiva subjetiva na formação do sujeito, cria-se uma visão dicotômica em relação ao processo de aprendizagem docente.

Isso favorece o processo de alienação dos docentes em relação ao seu processo contínuo e autóctone de formação, uma vez que seu trabalho pedagógico é reduzido a uma perspectiva reprodutivista. González Rey (2004a, p. 68) indica que esse processo de alienação acontece com o “enfraquecimento da subjetividade individual nas estruturas totalitárias”. Já Ferreira (2011, p. 76) considera que “se o trabalho é a dimensão ontológica que constitui os seres humanos, o cumprimento de tarefas é seu antagonismo e nessa ação repetitiva e geradora de sofrimento os professores [...] acabam por desumanamente apenas ‘aguentar’ os dias de trabalho”. Essa alienação docente, embora não seja a única razão, favorece a prevalência da racionalidade técnica na organização do trabalho pedagógico e o estranhamento do docente em relação ao trabalho pedagógico realizado na escola em que atua, o que pode contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar baseada no sentimento de indiferença, isolamento e individualismo, conforme assinalado por Fullan e Hargreaves (2000).

Nesse caso, a cultura escolar precisa ser considerada em qualquer tentativa de entendimento desse complexo e contínuo processo de formação docente. Assim, a nossa opção em estudar o contexto escolar se deve à compreensão de que é possível qualificar o docente com base no ritual da própria organização interna do trabalho pedagógico, pois este ritual configura uma subjetividade social e individual plurideterminada, a qual é constituída por rotinas, usos e costumes, saberes e

valores, cadeias de comando e disputas de poder, que participam do processo constitutivo do sujeito docente, podendo ou não se constituir como um lugar para esse docente. Portanto, o nosso principal eixo de análise será o perscrutar do universo cultural de uma escola, na perspectiva da autoctonia formativa, para investigar a possibilidade de formação contínua em um grupo de docentes a partir da compreensão do processo de construção do sentimento de pertencimento. Esse assunto será mais detalhado no capítulo 2.

Investigar o desenvolvimento de sentidos de pertencimento por parte dos docentes exige uma metodologia que alcance além das evidências objetivas e que desvele as nuances da constituição do sujeito e do contexto cultural escolar. Assim, a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey (1997b) fornece os elementos teórico-metodológicos necessários para fundamentar esta pesquisa. Os aportes teóricos, caminhos metodológicos e análises iniciais são explicitados no capítulo 3.

As análises das informações produzidas e a consolidação da tese central desta pesquisa estão explanadas no capítulo 4.

Pela natureza do trabalho, fica claro não ser possível esgotar o assunto ou propor solução definitiva para a temática. O que se pretende é tornar inteligível o caminho percorrido pelo sujeito docente na produção do sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado e como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano.

## CAPÍTULO 1 – A GÊNESE DO FOCO DE INTERESSE

Nesse breve memorial<sup>2</sup> será feita uma releitura do e ampliação do texto de Santos (2006), a fim de explicitar a gênese de nosso foco, nesta pesquisa.

### 1.1 UM POUCO SOBRE A MINHA HISTÓRIA – MEMORIAL

Os primeiros contatos com a escola se constituíram em dias importantes para mim. Aprendi a gostar da escola, do ambiente que se formava com os colegas, dos processos de aprendizagens, das oportunidades de interação. Aprendi a valorizar os professores, os colegas e, principalmente, o saber.

Naquela ocasião, a postura diferenciada de alguns professores em relação ao processo ensino-aprendizagem me desafiava, porém as respostas que apareciam em minha mente tinham relação com a utilização de uma determinada técnica, pois considerava que a técnica era responsável pelo modo de agir dos professores. Hoje, revisitando os meus pensamentos e explicações para minhas indagações, percebo a influência que a racionalidade técnica exerceu em minha própria formação. Gonzalez Rey (2006c, p. 30) enxerga bem essa influência da racionalidade técnica, especialmente no final do século XIX e início do século XX, ao escrever que “o positivismo também defendeu uma visão instrumental do processo de construção do conhecimento”, e “o aprender que a ciência implica foi considerado como resultado da coleção de evidências por meio dos métodos empregados”.

Convencido, naquele momento, de que uma boa técnica era responsável pela qualidade das aulas dos professores, fiquei muito animado para fazer o curso superior e dominar as técnicas disponíveis para uma ação pedagógica de qualidade.

Foi muito bom fazer o curso superior. No começo pensei que finalmente acharia as respostas para minhas perguntas iniciais. Entretanto, apesar de os professores dominarem bem as técnicas e o conteúdo, o relacionamento professor-aluno, na faculdade, era muito distanciado e estéril. Comecei a desconfiar de que somente o domínio da técnica não seria suficiente para lidar com a realidade de sala de aula. Isso porque, quando conversava com os colegas, percebia que nossa aprendizagem se devia muito mais aos encontros de estudos do que aos momentos

---

<sup>2</sup> Utilizaremos, a seguir, propositadamente, a primeira pessoa do singular, para retratarmos nossa trajetória pessoal.

em sala de aula. Como poderia ser isto? Os professores não dominavam bem a técnica e o conteúdo? Por que tínhamos aquela sensação de que faltava alguma coisa?

Certa vez, conversando com amigos, chegamos a pensar e discutir a questão do ambiente da sala de aula. Pensávamos que aquele relacionamento distante entre professores e alunos poderia ter relação com as dificuldades enfrentadas pela turma, mas naquele momento não tínhamos referencial teórico, nem pessoas que apoiassem e ampliassem essa ideia. Assim, deixamos de lado a questão do relacionamento e voltamos a nos debater sobre a técnica de ensino.

Hoje, revisitando esse episódio, entendo melhor a importância que Vigotski<sup>3</sup> (1995) atribuía as relações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Percebo, ainda, que – apesar da desconfiança que tínhamos em relação à supremacia da técnica – não havia, naquele momento, um apoio para que a ênfase na dimensão da técnica fosse superada. Vigotski (1995) destaca a importância do outro mais experiente para que o sujeito aprenda e promova seu desenvolvimento. Para o autor, “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI, 1995, p. 151, tradução livre), entretanto, não eram esses os princípios que nos guiavam naquela época.

Nos anos da formação acadêmica, assumi a técnica como ferramenta essencial no quefazer pedagógico. Em março de 1986, ingressei profissionalmente na Fundação Educacional do Distrito Federal (atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) para lecionar Ciências para cento e vinte alunos de três turmas de quinta série (atual sexto ano com faixa etária entre dez a quinze anos). Não tinha dúvidas: queria encontrar a técnica perfeita que possibilitasse a aprendizagem de todos da mesma maneira e no mesmo ritmo. Penso que isso se relacionava com o que Tacca e González Rey (2008) defendem. Para esses autores, a escola que baseia sua ação pedagógica em uma perspectiva técnica e adota uma forma única de lidar com a diversidade e singularidade do sujeito que aprende, constrói “um perfil com forte tendência para a padronização, formalização e hierarquização”. (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 140).

---

<sup>3</sup> Fizemos opção pela grafia do nome tal qual aparece em Prestes (2010). Porém, conservamos as grafias que apresentam originalmente nos textos citados.

Assim, apesar dos desencontros iniciais, continuei buscando respostas para as questões que me angustiavam... Por que os alunos não tinham o desempenho que eu esperava? Por que eu não conseguia prender a atenção deles? Por que o uso da técnica não era suficiente para dar conta das especificidades do processo de aprendizagem? Foram perguntas que me angustiaram durante muito tempo e, ainda hoje, rondam minha mente.

Eu levava esses questionamentos para os encontros de coordenação pedagógica. Entretanto, havia sempre algum documento urgente para ser lido, um diário para ser preenchido, um colega que não estava a fim de conversar sobre isso. Assim, quase nunca “sobrava” tempo para trocar ideias e discutir temas de caráter pedagógico e de formação docente no horário destinado à coordenação pedagógica. O que para mim parecia ser uma incoerência, pois um dos objetivos daquele espaço-tempo era justamente favorecer a qualificação profissional do docente.

Os cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação para aperfeiçoamento dos professores atendiam aos objetivos de conteúdos programáticos e aos de promoção funcional. No entanto, na maioria das vezes, os programas e os conteúdos eram definidos *a priori* e não respondiam às necessidades específicas da sala de aula ou da comunidade escolar. Como bem observou Enguita (1993, p. 236), nessa situação, o docente “aprende assim a ignorar o conteúdo de seu trabalho, primeiro escolar e depois profissional, sob um sistema extrínseco de recompensas”. Ao ignorar o “conteúdo do seu trabalho” em seu processo formativo, o professor acaba induzido a acreditar que os cursos *ad hoc* só podem satisfazer as necessidades extrínsecas ao trabalho cotidiano, o que conseqüentemente desenvolve um sentido de dicotomia entre a teoria pedagógica e a cotidiano escolar.

Eu participava assiduamente das coordenações pedagógicas na escola e fazia, sempre que possível, os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Apesar disso, persistia aquele sentido de não pertencimento em relação ao que fazer pedagógico. Parecia que minhas ações pedagógicas eram mecanizadas e desconectadas da realidade que eu enxergava. Essa aparente separação entre teoria e trabalho docente me inquietava, pois sabia que não estava ali apenas para cumprir determinações burocráticas. Ao mesmo tempo, não me percebia como sujeito das ações pedagógicas realizadas na escola. Como o espaço-tempo das coordenações era utilizado, na maioria das

vezes, para suprir questões burocráticas, eu não encontrava apoio para uma ação diferenciada, e isso muito me angustiava.

Foi quando, a partir de 1989, comecei a participar de congressos e de encontros de professores de ciências. Ali encontrei professores que questionavam a qualidade de ensino, sem querer encontrar e crucificar culpados, mas para compartilhar caminhos possíveis e soluções. Nesse mesmo período, começou a ser formado um grupo de estudos na escola em que eu lecionava para discutir e melhorar a prática pedagógica. O grupo se encontrava, voluntaria e independentemente das demandas burocráticas; muitas vezes, as reuniões aconteciam em dias e horários que não constavam no calendário escolar. Outra característica do grupo era que os assuntos a serem discutidos estavam sempre relacionados com nossa prática de sala de aula. Dessa forma, o estudo teórico era orientado por uma demanda real do que fazer pedagógico e a participação no grupo de estudos era voluntária. Assim estávamos desenvolvendo uma formação docente que nascia das necessidades locais, mas não se restringia à busca de soluções apenas no contexto da escola, pois a participação no grupo de estudos teve impacto no meu desenvolvimento profissional.

Para ampliar as discussões e a problematização, contávamos com o apoio de pesquisadores da Universidade de Brasília que nos colocavam em contato com teorias e perspectivas pedagógicas que podiam orientar nossa prática. Naquela vivência, ficava claro para mim que o conhecimento dos professores a respeito de sua realidade é essencial na constituição de um processo formativo. Porém, essa realidade local precisava ser investigada e problematizada à luz de uma teoria. Essa parceria entre pesquisador e professores é a base da pesquisa colaborativa, como defende Pimenta (2005), e essa parceria se constituiu também a base de nossa pesquisa de mestrado (SANTOS, 2006).

Entretanto, ainda me inquietava entender como se dá essa contínua constituição do grupo e do sujeito docente no contexto das relações interpessoais que se estabelecem no âmbito escolar. Que referenciais teóricos me ajudariam a entender esse processo em uma perspectiva subjetiva? Ao concluir aquela fase da pesquisa, imediatamente se abriu uma nova perspectiva de análise que poderia ajudar a tornar mais inteligíveis os processos subjetivos e intersubjetivos que se constituem nesse complexo processo autotransformador de formação docente.

Repensando, nessas poucas linhas, parte de minha história, percebo que alguns questionamentos de outrora foram problematizados, e possíveis soluções foram/estão sendo encaminhadas. Outros questionamentos, entretanto, continuam sem respostas. Assim, juntando-se a novos problemas que emergem naturalmente da atividade pedagógica, sinto-me desafiado a permanecer nessa aprendizagem constante que caracteriza a formação contínua.

Esse breve memorial fornece alguns elementos para que se entenda por que o foco de minha atenção nessa pesquisa é investigar a possibilidade de formação contínua em um grupo de professores a partir da compreensão do processo de construção de sentidos subjetivos de pertencimento pelos docentes. Pelo valor que dou à formação contínua, o foco da pesquisa se confunde com minha própria história docente, principalmente no que se refere ao desafio de se ter, na escola, uma ação pedagógica crítica, coletiva e autotransformadora<sup>4</sup>.

## 1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

Nos estudos de mestrado, trabalhamos colaborativamente na construção e consolidação de um lócus privilegiado de formação docente na coordenação pedagógica de uma escola pública do Distrito Federal. Nas considerações finais indicamos como possibilidade de formação docente a utilização da própria ambiência<sup>5</sup> escolar a partir do exercício coletivo da reflexividade, pois “na medida em que o exercício coletivo da reflexividade se fortalece no contexto específico da escola, o docente/grupo, ao (re)definir objetivos, ações, metodologias e avaliações, constitui sua autonomia” (SANTOS, 2006, p. 148). Entretanto, uma nova questão já se abria naquele momento: como se dá essa relação individual e social (representada pelo par docente-grupo de docentes) no contexto do exercício coletivo da reflexividade?<sup>6</sup> Ou, dito de outra forma, como a produção de um sentimento de pertencimento em relação ao grupo em que está inserido pode impactar o processo de constituição desse sujeito docente? Assim, concluídos os estudos do mestrado,

<sup>4</sup> Para abordar o desenvolvimento do problema de pesquisa retorno a regência do texto para a primeira pessoa do plural.

<sup>5</sup> Adotamos o termo ambiência para ressaltar o seu constitutivo, ou seja, a ambiência é constituída pelos sujeitos e ajuda a constituir os que se relacionam naquele ambiente, tal qual entende Belintane (2002).

<sup>6</sup> Naqueles dias não conhecíamos a teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997), que assume a relação individual e social como sendo uma unidade constitutiva do sujeito.

começamos a buscar respostas para essa nova indagação, pois entendemos que o processo formativo docente não se restringe ao cumprimento de etapas estanques e sucessivas, mas se constitui em processo contínuo (SANTOS, 2006).

A ênfase na visão dicotômica entre teoria-prática, entre o individual-social e entre formação no local de trabalho-formação e fora do local de trabalho tem contribuído para que a formação docente assuma um caráter cognitivista e estanque que se expressa de forma descritivo-reprodutiva ao considerar o docente como sujeito passivo, que somente executa as ações pedagógicas planejadas por outrem. Para Moura (2009a, p. 160), a formação docente que se expressa de forma descritivo-reprodutiva, inclusive a chamada formação em serviço, é marcada pela “homogeneização das condutas dos professores, produzindo um ambiente que impossibilita aos professores escaparem às formas de dominação e submissão presentes nas relações de trabalho na escola”. No lugar dessa ênfase descritivo-reprodutiva, estamos pensando em uma formação docente que se expressa de forma construtivo-autóctone. Nesse sentido, o docente, no contexto escolar em que está inserido, é um sujeito ativo que “elabora representações do espaço escolar pelas quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos e exerce intencionalmente sua ação educativa” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 77). Esse caráter construtivo-autóctone na formação docente procura romper com a possibilidade da formação fragmentada, descontextualizada e centrada apenas em aspectos cognitivos, bem como com propostas de formação que privilegiam um aspecto da formação em detrimento de outros, como ressalta González Rey (2009).

Vários estudos buscam compreender a unidade entre teoria e prática (ENGUITA, 2003; FERREIRA, 2003; GARCIA, 1999; HERNECK; MIZUKAMI, 2002; IMBERNÓN, 2000); e a unidade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2006a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008; TUNES; BARTHOLO, 2006; WENGER, 2000). Com base nesses estudos, compreendemos que a formação docente está imbricada com a capacidade de refletir, inerente ao ser humano. Em termos da reflexividade na formação docente, os estudos de Schön (1983, 1987) trouxeram contribuições significativas quanto ao resgate do contexto escolar para as questões da formação docente. Entretanto, apesar dessas contribuições, especialmente em relação à valorização da prática pedagógica e ao desenvolvimento de pesquisas centradas no protagonismo do docente (PIMENTA, 2002), ainda há muito a se compreender para que haja superação da perspectiva

descritivo-reprodutiva. Por exemplo, pesquisas como Pimenta (2002), Liston e Zeichner (1993) e Duarte (2006) apontam limitações no conceito de professor reflexivo instituído por Schön (1983, 1987) e destacam que essas limitações estão na ênfase em profissionais individuais e nas mudanças restritas ao contexto de sala de aula.

Na visão de Liston e Zeichner (1993, p. 85), Schön ignorou o contexto institucional e social em suas análises, além de não questionar “as crenças e as suposições dos professores em relação às condições sociais da escola”. Apoiados em Tacca (2006), acreditamos que as crenças e valores que o docente constrói ao longo de sua carreira são participantes ativos na postura que desenvolve em relação ao trabalho pedagógico, pois essas concepções sobre “educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades é sem dúvida um grande balizador da forma como as relações são constituídas com eles e de como e por que objetivos, conteúdos e métodos são selecionados” (TACCA, 2006, p. 47).

Para Moura (2009a, p. 165), o ambiente em que o docente exerce seu trabalho é “duplamente infiel. Seja porque – por um lado – é impossível uma padronização absoluta; seja porque – por outro – ele próprio é incapaz de predeterminar inteiramente sua atividade. Essas duas infidelidades alimentam-se reciprocamente”. Para Halbwachs (2006, p. 159), quando inserido em um ambiente, “um grupo o molda à sua imagem”. Assim, prossegue o autor: “cada aspecto, cada detalhe do lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo” (p. 160). Vemos a dinamicidade e a recursividade da relação entre o grupo e o ambiente em que está inserido, bem como o destaque que Halbwachs (2006, p. 159) dá ao grupo nesse processo, pois não é o sujeito de forma isolada que participa dessa relação, mas sim “o indivíduo enquanto membro do grupo, é o grupo em si que, dessa maneira, permanece sujeito à influência da natureza material e participa de seu equilíbrio”.

Esse desprezo da unidade tempo-lugar pode ser entendido também, a partir, da consideração de González Rey (1997) sobre a influência positivista no campo das ciências naturais. Os positivistas, segundo González Rey (1997, p. 17), omitiram o sujeito dos processos psíquicos e simplificaram a “complexa relação entre o individual e o social, restringindo a compreensão da dimensão social ao conjunto de contingências pelas quais atravessa o indivíduo em cada momento concreto”. Por um lado, na perspectiva da subjetividade, não há relação direta entre a atividade

realizada pelo docente e seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, “toda atividade humana tem um momento subjetivo que não pode ser ignorado” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 73). Entendemos que essa relação não é linear, porque é o sujeito concreto que dá sentido à atividade e ao contexto em que ela está sendo realizada. Essa produção de sentido é plurideterminada, pois os sentidos subjetivos, conforme destaca González Rey (2006c, p. 35), “são expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas”.

Assim, cada sujeito dará um sentido próprio ao processo de ação-reflexão-ação, não sendo, pois, possível estabelecer *a priori* quais contribuições que essa atividade trará para o desenvolvimento profissional do sujeito. Diante dessas críticas, são necessárias pesquisas que avancem na perspectiva da consolidação do trabalho pedagógico no contexto escolar (IMBERNÓN, 2004). Nessa mesma direção, Borko (2004) – que mapeou o campo de pesquisa sobre formação de professores e investigou programas de desenvolvimento profissional e seu impacto na aprendizagem do docente – afirma que o desenvolvimento profissional é situacional e que os resultados desses programas são influenciados pelos processos pessoais e grupais.

Fica assim evidente a necessidade de pesquisas que se dediquem ao desenvolvimento do sujeito na dinamicidade de sua constituição e qualificação profissional. Isso porque o trabalho docente se desenvolve na complexidade dialógica em que, ao mesmo tempo, o docente é constituído no e constitui o contexto escolar. Assim, o estudo de uma situação social de aprendizagem nos permite pensar a constituição do sujeito docente e sua qualificação profissional como um processo contínuo de produção que envolve, de forma recursiva e interdependente, o sujeito e seu mundo social numa interação constante.

Segundo Borko (2004), ocorre desenvolvimento profissional quando o docente participa como protagonista em atividades socialmente organizadas, especialmente no contexto escolar. Como a intenção dessa pesquisa foi investigar a (re)organização conjunta do trabalho pedagógico de um grupo de docentes, na perspectiva da autoctonia formativa, e, ao mesmo tempo, acompanhar os movimentos da subjetividade na produção do sentimento de pertencimento pelo sujeito inserido nesse grupo, nos aproximamos também das ideias de Lave y

Wenger (1991) e Wenger (2000), que desenvolveram o conceito de comunidade de prática.

Wenger (2000) discute o conceito de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991) e – apesar de não criticar diretamente Schön, nem citá-lo em seus trabalhos – apresenta uma possibilidade de aprendizagem que se contrapõe à perspectiva de aprendizagem na qual predomina a cognição. Para Wenger (2000), a aprendizagem é atividade intrinsecamente ligada ao contexto onde ocorre e tem característica fundamental na participação ativa do indivíduo. A aprendizagem é, pois, social e histórico-cultural, já que envolve o indivíduo em sua totalidade, ou seja, nas relações que ele estabelece com a comunidade em que está inserido, e não como um ser que se assujeita como receptáculo passivo diante de um corpo de conhecimento qualquer.

Wenger (2006, p. 1, tradução livre) conceitua comunidades de prática como sendo constituídas por indivíduos que se envolvem em um processo de aprendizagem conjunta em certo contexto social, ou seja, “são grupos de pessoas que compartilham uma necessidade ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor relacionando-se umas com as outras”. Dessa forma, uma comunidade de prática pode existir dentro de uma organização maior, o que foi essencial para que pudéssemos concentrar nosso olhar em um grupo menor de docentes que atuassem em uma escola pública do Distrito Federal.

Para Wenger (2000), comunidade de prática pode ser constituída por médicos, dentistas, professores, engraxates, feirantes ou qualquer outro grupo que se junte para aprender praticando e praticar aprendendo. Esse conceito já foi utilizado em pesquisas no campo da formação de professores, no contexto nacional: encontramos cinco trabalhos<sup>7</sup> que utilizaram o conceito de Wenger (2000) para fundamentar suas ideias no campo da formação docente.

Em um deles, Gonçalves Júnior e Buriasco (2006) investigaram a inserção de uma professora em comunidade de prática e destacaram que as tarefas realizadas por ela eram condicionadas pela possibilidade de (re)construção subjetiva dos conteúdos matemáticos em objetos de ensino-aprendizagem. Apesar do enfoque

---

<sup>7</sup> Fizemos essa investigação usando como descritores: formação docente, comunidade de prática e desenvolvimento profissional e tomando como base os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>), do Repositório Institucional da Universidade de Brasília (Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br>>) e do Banco de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília (Disponível em: <<http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/index.php>>).

inicial em temas da subjetividade, os autores apresentam nas considerações finais apenas as contribuições objetivas que uma comunidade de prática pode evidenciar, tais como o livro didático, o programa de conteúdos anuais, seus alunos e as regras da instituição.

Por sua vez, Rocha (2008) estudou a implementação de uma comunidade de prática por parte dos docentes que atuavam com estudantes matriculados em regime de *e-learning*. Durante a análise das informações produzidas, foi possível evidenciar que somente os docentes envolvidos diretamente com a implementação da comunidade demonstraram mudanças significativas ao migrarem das práticas pedagógicas individualizadas para as mais colaborativas.

No terceiro estudo que encontramos, Pamplona e Carvalho (2009) utilizaram os conceitos de Wenger (2000) para discutir a formação de professores de matemática e estatística. No final de seus estudos afirmaram que a participação na comunidade de prática foi decisiva para o desenvolvimento profissional dos docentes, destacando as questões teóricas e conceituais envolvidas nesse processo.

Por sua vez, Hamido (2010) enfatiza que, no contexto da formação docente, o processo de supervisão e de investigação sobre a própria ação é um processo de interação entre pessoas e que o processo de negociação intersubjetiva é fundamental, pois o sujeito constrói seu saber em colaboração implícita ou explícita com outros sujeitos.

No campo internacional, encontramos oito artigos<sup>8</sup> que utilizam o conceito de Wenger (2000) para fundamentar suas ideias em relação à formação de professores.

Nos estudos de Ten Dam e Blom (2006) e Glazera e Hannafin (2006) foi utilizado o conceito de Lave e Wenger (1991) para criar uma comunidade de prática baseada no desenvolvimento profissional do docente em formação inicial. Glazera e Hannafin (2006) constituíram uma comunidade a partir de docentes considerados exemplares pela comunidade. Durante a pesquisa, esses docentes mais experientes deveriam apoiar os docentes em formação. Já Ten Dam e Blom (2006) estavam interessados em investigar se em uma comunidade prática havia um contexto estimulante para que os docentes novatos se desenvolvessem profissionalmente. As

---

<sup>8</sup> Fizemos essa investigação usando como descritores: teachers, community of practice e Professional development e tomando como base os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>).

duas pesquisas – apesar de realizadas em situações diferentes – indicam que os docentes em formação se sentiram fortalecidos e mais identificados com a profissão. Além disso, houve destaque ao contexto em que ocorre o desenvolvimento profissional.

Sim (2006) também estudou o processo de inserção de docentes novatos na vida profissional a partir da participação em comunidade de prática específica para trocas de experiências profissionais com docentes mais experientes. Este autor considerou que a participação nessas comunidades de prática foi fundamental para que os novos docentes obtivessem sucesso em suas carreiras profissionais.

Rodríguez e Maldonado (2008) estudaram uma comunidade de prática formada por estudantes concluintes de um curso de Bacharelado em Educação Primária (Ensino Básico) e professores experientes no processo de implementação de um programa do Governo Mexicano, após os processos investigativos, como considerações finais, os autores apontaram que as reformas educacionais são interpretadas e aplicadas a partir das experiências, tradições, crenças, valores e normas existentes nas escolas, além disso, destacaram que os elementos culturais envolvidos nesse processo se juntam às situações particulares vividas nas escolas e pelos professores para caracterizar um processo único de mudança. Por fim, Rodríguez e Maldonado (2008) recomendam que qualquer reforma que deseje alcançar sucesso deve acontecer por meio de processos de negociação de sentido por parte dos professores e outros sujeitos participantes da comunidade escolar. Recomendam também, que mais estudos sejam realizados para melhorar o entendimento a respeito desses processos de negociação que acontecem no interior da escola.

Garii e Silverman (2009) estudaram um grupo formado por seis professores que participaram de um projeto de desenvolvimento profissional durante uma semana, ao final dessa semana os pesquisadores sugeriram que o docente necessita de encorajamento e apoio para desenvolver suas atividades de sala de aula de forma contextualizada e crítica. Não indicam, entretanto, como foram produzidos, no contexto do grupo, esse encorajamento e apoio.

Lambson (2010) estudou a inserção de três docentes novatos em uma comunidade de prática formada por docentes mais experientes que se reuniam quinzenalmente para estudar e discutir questões relacionadas ao quefazer pedagógico. O objetivo principal da pesquisa foi compreender o impacto na

participação em grupo de estudos dos três docentes no primeiro ano de magistério. Lambson (2010) identificou, em seu estudo, mudança significativa na participação destes docentes no grupo de estudo e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

Brody e Hadar (2010) estudaram a possibilidade de mudança educacional junto a docentes de uma Faculdade Comunitária. Para essa investigação, eles acompanharam os docentes que participavam de uma comunidade de prática com o objetivo de qualificação profissional. As informações produzidas durante a pesquisa permitiram aos autores identificar um processo de ruptura do isolamento acadêmico para um processo de colaboração entre os docentes que participavam da comunidade de prática. Na conclusão dos estudos, Brody e Hadar (2010) afirmaram que a quebra do isolamento pessoal e profissional por parte dos integrantes da comunidade de prática estudada se tornou a força motriz para a realização de mudanças pedagógicas nesses docentes. Além disso, os autores destacam que as mudanças só foram possíveis porque se criou entre os participantes um ambiente seguro, no qual a partilha, a ousadia e o apoio se tornaram comuns.

Tytler *et al.* (2011) estudaram um grupo de docentes em escolas rurais na Austrália e levantaram desafios para o desenvolvimento profissional desses docentes, especialmente no que se refere à necessidade de que os programas de desenvolvimento profissional sejam mais vinculados ao contexto em que eles trabalham. Os autores também concluíram que a participação dos docentes em comunidades de prática é essencial para haver desenvolvimento profissional de qualidade. Ademais, é imprescindível que essas comunidades sejam organizadas no contexto da escola onde os docentes atuam.

Gallagher *et al.* (2011) estudaram, em uma Faculdade de Educação, o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes que fizeram parte de uma comunidade de prática com professores mais experientes para fins de autoestudo. O encontro iniciava-se com uma discussão sobre a possibilidade de o grupo estudar por conta própria. Depois, era apresentado um exemplo prático de como os iniciantes poderiam – por meio do convívio na comunidade – promover sua qualificação profissional. Por fim, os autores concluíram que a criação e manutenção de comunidades de prática é um caminho para melhorar a prática de docentes que trabalham na formação de professores. Admitiram, ainda, a importância do sentimento de pertencimento para a manutenção da comunidade, contribuição importante para o entendimento da produção e expressão do sentimento de

pertencimento no contexto da (re)organização conjunta do trabalho pedagógico autóctone.

Em outra pesquisa, Brody e Hadar (2011), a partir do estudo de um grupo de docentes que se formou por meio de adesão voluntária visando a qualificação profissional dos participantes, identificaram estreita ligação entre os processos pessoais e profissionais. Identificaram, também, relação entre o trabalho conjunto e o desenvolvimento profissional. Os autores concluíram que relacionamento, carinho e apoio mútuo ajudaram no desenvolvimento profissional dos docentes estudados. Além disso, indicaram a necessidade do campo de formação docente considerar as diferenças individuais de desenvolvimento profissional.

Lave e Wenger (1991) e Wenger (2000) assumem, no conceito de comunidade de prática, pelo menos três dimensões estruturantes: compromisso, negociação e aprendizagem.

O comprometimento dos participantes se dá em função da eleição de objetivos comuns e do compromisso em realizar uma atividade de forma conjunta. Dessa forma, cada membro vai construindo sua identidade como participante ao mesmo tempo em que vai se constituindo como indivíduo.

Por sua vez, a negociação se torna fundamental nesse processo, já que é difícil haver consenso entre todos os membros da comunidade de prática. O que de fato acontece é um esforço contínuo e uma abertura do indivíduo para negociar, junto aos demais membros, aspectos instrumentais, pessoais e interpessoais. O processo de negociação está estritamente ligado ao compromisso que os membros assumem em relação à atividade conjunta.

Já a aprendizagem acontece e se torna essencial porque a existência de uma comunidade de prática requer compartilhamento de crenças e valores que ajudam na criação de visão de mundo e de estilos de vida nos indivíduos que participam como membros efetivos da comunidade de prática. Dessa forma, o patrimônio cultural da comunidade é constantemente (re)construído pela chegada e saída de membros. Assim, a linguagem se torna a ferramenta cultural que possibilita a aprendizagem a partir das experiências dos mais antigos naquela comunidade.

Além disso, vale ressaltar que Lave e Wenger (1991) e Wenger (2000) se utilizaram dos princípios da psicologia histórico-cultural para organizar o funcionamento de uma comunidade de prática, como ressaltaram Silva (2010) e Gudolle, Antonello e Flach (2012). Essa base – que supera o enfoque científico-

racional e admite a construção histórico-cultural do conhecimento – permitiu a utilização do conceito comunidade de prática para investigar a formação docente e a escola, sem enfatizar apenas o caráter cognitivo inerente à produção desse conhecimento.

Uma perspectiva que Lave e Wenger (1991) e Wenger (2000) não investigaram, mas que essa investigação pretende se deter é a compreensão de como o sujeito participante produz e expressa o sentimento de pertencimento e como este resulta em conhecimento capaz de ajudar na qualificação profissional do sujeito docente.

A perspectiva da racionalidade técnica na área da formação docente enfatizou a possibilidade de separação entre planejamento e execução (SANTOS, 2006), em detrimento da ênfase na constituição do sujeito. Sobre o paradigma científico-racional, Gairín Sallán (2000) destaca que o entendimento da organização escolar como entidade racional focada unicamente em atingir determinados objetivos faz com que prevaleça a busca pela uniformidade. Dessa forma, exclui toda e qualquer manifestação de emocionalidade, crenças e valores dos sujeitos inseridos nesse contexto. Ainda para Gairín Sallán (2000), a manifestação de um enfoque taylorista admite, na formação docente e na aprendizagem escolar, a “existência de um único programa para os estudantes, de um isolamento do docente em seu trabalho pedagógico, de uma uniformidade na concepção de espaços e tempos” (GAIRÍN SALLÁN, 2000, p. 2, tradução livre).

Bueno (1988) também enxerga os desacertos desse entendimento e destaca que:

[...] desacordos e desencontros parecem ter origem em incompreensões que procedem de ambos os lados. Por parte dos professores há queixas recorrentes de que eles e suas unidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores como objeto de estudo, subtendendo-se aqui o duplo significado da expressão: de objeto de conhecimento e de objeto de uso. Por sua vez, nas universidades os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamando que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas, e quando o fazem é para distorcê-los. De fato, por vezes as novidades pedagógicas alcançam as escolas, mas docentes e administradores, ao entrarem em contato com os textos produzidos no âmbito acadêmico, se dizem decepcionados com o **caráter abstrato** de grande parte deles e pela forma idealizada com que a realidade escolar é aí retratada. (BUENO, 1988, p.7-8, grifo nosso).

Esse caráter abstrato, segundo nosso ponto de vista, aparece como uma dicotomia entre o pensar e o fazer em que atuam alguns docentes, pois alguns se

especializam em planejamento e outros se especializam em execução. Obviamente, essa visão fragmentada da realidade contribui para o fortalecimento do processo de alienação docente em relação à complexidade do trabalho docente e do caráter formativo de sua organização, além de desenvolver no docente o sentimento de não pertencer ao trabalho docente que desenvolve.

Para González Rey e Mitjáns Martínez (1989), a produção de saberes e o desenvolvimento do sujeito que aprende constituem unidade inseparável. Isso significa que, no processo de formação docente, é necessário que o aprendiz de professor produza sentidos subjetivos em relação ao que aprende, subjetive o processo formativo e assumam novas possibilidades do seu quefazer pedagógico.

González Rey (1995) considera a aprendizagem como sendo um processo em que o sujeito aprendiz constrói sua própria aprendizagem. Assim, qualificação profissional docente não significa mera “reprodução de uma informação construída fora do sujeito e transmitida mecanicamente”, nem “construção cognitiva isolada” (GONZÁLEZ REY, p. 13, tradução livre), nem admite ação isolada do docente, conforme defende Enguita (2005, p. 19): “a cultura profissional dos docentes, tanto mestres quanto professores do ensino médio, está dominada, em grande medida, pela figura do praticante solitário”. Pelo contrário, qualificação profissional significa a constituição do docente como sujeito de sua formação profissional, o qual produz novos sentidos subjetivos e mobiliza os recursos individuais e sociais necessários para o processo formativo, processo contínuo no qual transforma o contexto social e é transformado por ele.

Segundo González Rey (2006c), não existe “sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada”. Sendo assim, “o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem padronizada, centrada em exigências externas”, a qual acaba por impedir que o aprendiz se torne “sujeito de seu percurso de aprendizagem” (GONZÁLEZ REY, 2006c, p. 39). Nesse caso, quando a formação docente é concebida descolada da assunção do sujeito docente ocorre aprendizagem descritivo-reprodutiva, que, segundo González Rey (2006c, p. 31), se caracteriza como “reprodução de um saber dado, pelo que a aprendizagem se dissocia do desenvolvimento humano”.

Para tentar superar essa ênfase dicotômica na formação docente, defendemos, sobretudo, que a criação de necessidades culturais de desenvolvimento no contexto escolar exige (re)organização conjunta do trabalho

pedagógico que apóie a constituição do sujeito docente em sua dimensão social e individual. Em outras palavras, uma ação docente conjunta pode criar necessidades individuais e sociais na escola e desenvolver, assim, uma complexa e constante tensão formadora tanto no contexto escolar, quanto no sujeito que aprende. González Rey considera

A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 237).

Sendo assim, é relevante essa investigação, pois introduz nova perspectiva de análise na discussão sobre formação docente, a autoctonia formativa – que está relacionada com os sentidos de pertencimento que o docente produz, individual e socialmente, em relação à (re)organização conjunta do trabalho pedagógico, à constituição do sujeito docente, ao exercício da autonomia e à qualificação profissional.

Dessa forma, nossa atenção se direciona, especialmente, à produção pelo docente de um sentimento de pertencer ao processo de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico e ao grupo em que está inserido. Paraphrasing González Rey (2007b, p. 127), considerar o processo de produção desse sentimento como sentido subjetivo pode nos orientar na direção do conhecimento diferenciado dos sentidos subjetivos que surgem no processo e nos permitir definir, por trás dos comportamentos aparentemente semelhantes dos docentes, sentidos subjetivos distintos de acordo com a organização subjetiva de cada docente e com os contextos nos quais o sentimento de pertencer ao grupo foi produzido.

Por isso, defenderemos, neste trabalho, que a produção e expressão, pelo sujeito docente, desse sentimento de pertencer ao contexto em que está inserido tem íntima relação com o exercício da autonomia e a constituição do sujeito docente e pode, de maneira dialética e recursiva, alavancar a possibilidade de um processo transformador e autotransformador do desenvolvimento profissional. Para isso, o docente se constitui como sujeito ativo nas relações que estabelece com o grupo e com aquilo que deve realizar pedagogicamente. Será a assunção do sujeito docente que poderá apoiar uma análise crítica do próprio fazer pedagógico desse grupo de docentes, e mobilizar recursos individuais e sociais necessários para um processo de autotransformação.

Nesse caso, o processo investigativo será orientado a partir da ideia de que as relações intersubjetivas que se estabelecem em um grupo docente participam na produção, pelo sujeito docente, de sentidos subjetivos que se configuram como um sentimento de pertencer ou de não pertencer em relação ao grupo, ao trabalho pedagógico e ao contexto escolar. Nesse processo formativo, não há relação de exclusão entre esses sentidos, ou seja, em um mesmo grupo podemos encontrar docentes que se sentem parte do grupo; e outros, não. Assim, esses sentidos subjetivos participam da constituição do grupo de professores e, ao mesmo tempo, ajudam a compor aquilo que o grupo pensa e faz.

No caso de nossa investigação, acreditamos que o docente que produz sentimentos de pertencimento teria menos vulnerabilidade aos antagonismos circunstanciais ao processo de qualificação profissional, os quais, dependendo da integração das configurações individuais e sociais que compõem a subjetividade dessa comunidade escolar, poderiam se constituir como obstáculos à formação autóctone, contínua e criativa. Nesse caso, os recursos individuais e sociais mobilizados pelo docente contribuiriam: para superação desses antagonismos circunstanciais, para a constituição do grupo e para o desenvolvimento humano e profissional dos docentes. Pelo contrário, um docente que produz sentimentos de não pertencer em relação ao grupo em que está inserido e em relação ao trabalho pedagógico realizado na escola teria mais vulnerabilidade aos antagonismos circunstanciais e se sentiria fragilizado em relação à mobilização dos recursos necessários para a superação desses antagonismos, o que poderia provocar uma aprendizagem docente mecânica e reiterativa.

Nessa perspectiva, uma questão se torna relevante: como se dá o processo de (re)organização conjunta do trabalho docente do grupo estudado e como formas complexas desse processo organizativo participam na configuração de elementos que permitem compreender o processo de mobilização de recursos no sujeito e no grupo, na perspectiva da autoctonia formativa? Dito de outra forma, como as relações que se estabelecem em um grupo de docentes que se reúne voluntariamente para (re)organizar seu trabalho pedagógico participam na produção de sentimentos de pertencer ou não e como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano?

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender, no contexto da formação docente, como o sujeito docente desenvolve o sentimento de pertencer ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado, além de entender como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano.

### 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar e problematizar a constituição de um grupo docente que se reúne voluntariamente para (re)organizar seu trabalho pedagógico;
- Acompanhar os processos de aprendizagens individuais e coletivos que acontecem no contexto das ações conjuntas do grupo;
- Acompanhar como o trabalho pedagógico do grupo é planejado-realizado;
- Identificar em quais elementos individuais e sociais a comunidade de prática se apóia para (re)organizar seu trabalho pedagógico, ou seja, como se configura a produção e expressão do sentimento de pertencimento e a subjetividade social desse grupo;
- Caracterizar a tensão formadora e a mobilização dos recursos no sujeito e no grupo no desenvolvimento de ações pedagógicas autóctones.

Dimensionados o problema e os objetivos de pesquisa, apresentamos os referenciais teóricos que embasaram as ações investigativas deste trabalho.

## CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Clarificado o foco da investigação, consolidamos os conceitos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Apesar de o campo de formação docente apresentar multiplicidade de possibilidades de pesquisa, em nossa investigação, não encontramos trabalhos que abordem a questão da formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade desenvolvida por González Rey (1995, 1997b, 1999b, 2005b), especialmente em relação à produção de sentimentos de pertencimento pelo docente.

Como nossa ênfase está centrada em uma ação autotransformadora, os conceitos formadores não poderiam ser totalmente definidos *a priori*. Para ser coerente com a pesquisa, foi necessário que o embasamento teórico estivesse em constante (re)definição, para que as possibilidades emergentes do processo de investigação não fossem descartadas prematuramente. Gauche elucida bem essa questão:

[...] entendemos que uma metodologia deve não só refletir os referenciais teóricos colocados no trabalho de pesquisa, mas, também, ser parte dos construtos teóricos que sustentam todo o trabalho, gerando, dessa forma, perspectivas teóricas a posteriori, permitindo a ampliação da ótica interpretativa do fenômeno analisado. (GAUCHE, 2001, p. 79).

Para alcançar essa dimensão, foi necessário, ao longo do caminho, desenvolver conceitos norteadores, à medida que a realidade pesquisada ia sendo problematizada. Até o momento destacaram-se, como norteadores, os seguintes conceitos: aprendizagem, sentido subjetivo, trabalho pedagógico, formação contínua, cultura escolar e autoctonia formativa.

### 2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A CULTURA ESCOLAR

Para dedicar a atenção ao processo constitutivo de um grupo docente que se reúne voluntariamente para (re)organizar em conjunto seu trabalho pedagógico no contexto de uma escola pública do Distrito Federal, foi preciso assumir um modelo

teórico explicativo sobre os processos de aprendizagem humana e de desenvolvimento humano.

Segundo Werner (2000), o estudo da aprendizagem centrou-se em aspectos diferentes em função das diferentes perspectivas e modelos explicativos nas quais as pesquisas eram realizadas. Nesse sentido, Werner (2000) destaca pelo menos três modelos teóricos que tentam explicar a complexa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a saber: o modelo comportamentalista, o modelo organicista e o modelo histórico-cultural.

Para este autor, na perspectiva mecanicista, o funcionamento do animal era comparado ao funcionamento da máquina em que as ações poderiam ser entendidas por meio do binômio estímulo-resposta. A perspectiva mecanicista se fortaleceu a partir de 1912 com as primeiras divulgações, no cenário acadêmico, das ideias de John Watson (1878-1958). No período de 1913 a 1930, conhecido como o do Behaviorismo clássico, Watson propõe a psicologia do comportamento experimental e observacional e estabelece unidades de respostas fisiológicas por estímulos na tentativa de superar a influência da introspecção, método até então preferido pelos psicólogos. Com base nessas unidades, todo comportamento animal – incluindo o ser humano – poderia ser estudado em termos do binômio estímulo-resposta, ignorando “totalmente o social enquanto cultura, considerando, em seu conceito de estímulo, somente as influências que atuavam de forma objetiva e imediata sobre o sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 8).

González Rey (2005b) afirma que as ações investigativas, nesse período, se baseavam em experimentos objetivos e que a dimensão subjetiva era ignorada em nome da objetividade experimental e positivista. Diante disso, “a hipertrofia do aspecto metodológico foi-se institucionalizando em uma visão estreita, governada pelo absoluto predomínio do empírico e do instrumental” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 10), o que desencadeou um processo de negação do qualitativo e exaltação do caráter quantitativo nas pesquisas em ciências naturais. Sendo assim, nesse modelo explicativo, o ser humano era concebido “como um ser passivo, um organismo reativo, determinado pelo meio e, tal como uma máquina, pode ser manipulado e controlado por forças externas” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 63). Este autor destaca também que o behaviorismo contribuiu ainda mais para reforçar a representação empírica dos estudos em psicologia e que o “conceito de investigação básica teve

uma definição metodológica, instrumental e atórica, [...] ainda uma forte tendência nas instituições acadêmicas” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 11).

Assim, por causa da pouca ênfase nas questões teóricas e foco nas ações metodológicas, o comportamentalismo não se tornou um conjunto único de ideias a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Pelo contrário, converteu-se em uma rede de teorias e possibilidades. Por exemplo, segundo González Rey (2005b), Skinner – um dos principais representantes desse modelo explicativo – começou seu trabalho a partir da psicologia simplificada pela lógica do estímulo-resposta; porém, acrescentou um elemento essencial para a compreensão do comportamento: o ambiente. Segundo o próprio Skinner (1975, p. 10), “nenhuma descrição do intercâmbio entre organismo e meio ambiente estará completa enquanto não incluir a ação do ambiente sobre o organismo depois da emissão da resposta”. Sem quebrar a lógica central do conceito de estímulo-resposta, este autor desloca o eixo de sua análise para os acontecimentos que sucedem a ação do ser humano, ou seja, o motivo para determinado comportamento não seria anterior a sua execução, mas sim posterior ao comportamento, neste caso, no efeito que a ação do indivíduo causou em seu ambiente imediato.

Para Werner (2000), ao desprezar os aspectos da subjetividade, o behaviorismo desenvolve uma psicologia objetiva capaz de oferecer explicações apenas para processos mentais elementares e observáveis, o que reduziu todo processo complexo da aprendizagem humana à “simples fórmula estímulo-resposta” (WERNER, 2000, p. 66). Dessa forma, o foco da pesquisa seria o comportamento evidenciado, e não o processo como um todo. Além disso, seria possível conhecer e controlar a conduta humana, pois, por meio dos estímulos, seria fácil prever as respostas e vice-versa. A ênfase estava mais ligada ao fazer do que ao pensar, porque na perspectiva mecanicista era possível observar empiricamente o que uma pessoa faz, mas impossível observar o que ela pensa.

Segundo González Rey (2005c), as contribuições desse movimento para o entendimento da aprendizagem humana foram: considerar o meio como importante no desenvolvimento do homem e entender o psíquico enfatizando o processual, o histórico, no nível das contingências produzidas na história do comportamento. No entanto, apesar das contribuições, o comportamentalismo negou o conceito da psique como sendo qualitativamente diferente da dimensão comportamental e, assim, entrou em um “beco sem saída diante de suas próprias contradições, que,

sem dúvida, não podem ser resolvidas no mesmo nível em que apareceram, ou seja, no nível empírico” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 16-17). Como nosso objetivo com esta pesquisa é compreender o processo constitutivo de um grupo de docentes, processo multideterminado e perpassado por elementos das mais diversas origens (sociais, culturais, individuais, políticas, entre outros), não poderíamos restringir nossas análises a aspectos empiricamente observáveis, como preconiza o modelo explicativo mecanicista.

Segundo Moreira (1999), as ideias behavioristas predominaram nas pesquisas em educação até a década de 1970. Nesse período, entra em ascensão o modelo explicativo organicista liderado pelo construtivismo, que se baseava, especialmente, nas ideias desenvolvidas por Piaget na década de 1920. Com a rápida aceitação dos princípios organicistas no meio educativo, iniciou-se o declínio da influência behaviorista na pesquisa sobre ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, sobre formação docente.

Com relação à perspectiva organicista, Werner (2000) destaca que o funcionamento do ser humano passou a ser comparado com o funcionamento de um organismo vivo. Entretanto, não mais na dimensão estímulo-resposta, mas na dimensão da maturação. A ênfase agora estava na necessidade do desenvolvimento do organismo para alcançar a capacidade exigida para a execução de determinada tarefa, ou seja, a aprendizagem estaria sujeita ao desenvolvimento. Para Vigotski (2006a, p. 103), nesse modelo explicativo, “a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste não o modifica absolutamente”, na verdade, prossegue o autor, “a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção”.

Werner (2000, p. 73) expõe que, nesse modelo explicativo, haveria uma “primazia do sujeito na relação com o objeto”, e o conhecimento seria “considerado como decorrente dos próprios esforços do sujeito”. Assim, “a aprendizagem subordina-se aos ritmos individuais de maturação e de desenvolvimento do aluno” (WERNER, 2000, p. 73), ou seja, é necessário o desenvolvimento de certo aparato genético antes que aconteça o aprendizado. Para Moreira (1999), com fundamento nesse entendimento e em dados quantitativos, Piaget estabeleceu quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal. Cada período representaria o que se espera de uma

pessoa em uma das faixas etárias correspondentes aos períodos. Moreira (1999, p. 99) ressalta que, nesse modelo explicativo, “a ordem dos períodos é invariável, embora possam ser observadas diferenças na idade em que as crianças atingem cada período”, dessa forma, “o importante é a sucessão de períodos pelos quais o indivíduo necessariamente passa até chegar ao pensamento formal”.

Estudos sobre a aprendizagem, no século XX, principalmente a teoria construtivista de Piaget, foram analisados por Duarte (1996, p. 84), o qual considerou que em relação a uma “abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano [...] Piaget, Skinner, Freud estão muito mais próximos um do outro do que da psicologia da Escola de Vigotski”. Entendemos que essa “abordagem historicizadora” tem a ver com as questões da constituição do sujeito em um processo dialético, dialógico, recursivo e cultural, e não com uma abordagem do psiquismo humano de “forma biológica”, ou seja, que não dá “conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-cultural” (DUARTE, 1996, p. 84). González Rey (2009, p. 119), ao analisar os mesmos estudos clássicos, considerou que “em todas essas abordagens a questão da aprendizagem privilegiou, de uma forma ou de outra, os processos lógicos, cognitivos, comportamentais e intelectuais do aprender” e desconsiderou “os aspectos subjetivos do sujeito que aprende e que se expressam na emocionalidade e nos processos simbólicos, envolvidos nas diferentes operações da aprendizagem”. Dessa forma, como o processo constitutivo de um grupo no contexto escolar é complexo e recursivo e não apresenta fases sucessivas em sua constituição, nossa análise não poderia ser feita a partir de um modelo explicativo que preconiza a primazia dos aspectos cognitivos sobre os afetivos e ressalta a necessidade do desenvolvimento para que a aprendizagem seja processada.

O terceiro modelo explicativo para os processos de aprendizagens é o desenvolvido por Vigotski. Segundo Werner (2000), Vigotski ultrapassa os limites impostos tanto pelo modelo mecanicista quanto pelo modelo organicista ao considerar que o sujeito se constitui nas relações sociais, culturais e históricas. Instaura “também uma nova concepção de desenvolvimento e aprendizagem, vista como uma construção social” (WERNER, 2000, p. 79). Para Leontiev (2004a, p. 163), Vigotski foi o primeiro a efetuar a “crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhes a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural”, além de introduzir “na investigação psicológica concreta a idéia da

historicidade da natureza do psiquismo humano e da organização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (LEONTIEV, 2004a, p. 163). Com isso, Vigotski procurou entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de forma holística, e não fragmentada, em que a aprendizagem não fosse vista como sinônimo de desenvolvimento, nem fosse compreendida como dependente do desenvolvimento. Assim propôs que:

[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente [...] Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança. (VIGOTSKI, 2006a, p. 115-116).

A aprendizagem mobiliza o desenvolvimento de características humanas não naturais, ou seja, características que estão além do contexto meramente biológico e que são construídas socialmente de forma dialética e recursiva na relação entre os sujeitos e a cultura na qual estão inseridos. Por exemplo, no caso da formação docente, é o próprio sujeito professor que produz e dá sentido ao seu desenvolvimento profissional, pois é ele quem cria, individual e coletivamente, as condições sociais necessárias para seu trabalho pedagógico. Nessa relação recursiva com a aprendizagem, o desenvolvimento humano passa a ser entendido não como algo natural ou espontâneo, mas sim como um complexo processo

[..] dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pelas metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VIGOTSKI, 1995, p. 141).

Por causa do caráter dialético e recursivo, o desenvolvimento humano não pode ser padronizado, pois cada indivíduo apresenta especificidade única, e não passível de repetição. Por causa dessa qualidade *sui generis*, Vigotski (1995, p. 105, tradução livre) destacava que, em relação ao processo de desenvolvimento humano, nosso interesse maior não deveria estar na busca do “resultado acabado, nem na busca do equilíbrio ou na busca do produto do desenvolvimento, deveríamos buscar

o próprio processo de aparição ou o processo de estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo”. Sendo assim, explicar um fenômeno significa esclarecer sua verdadeira origem, compreender suas nuances e sua relação com outros processos que, de maneira recursiva, participam de seu desenvolvimento. O modelo explicativo desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores se mostrou suficiente para apoiar nossas investigações com relação aos processos de aprendizagens e ao desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes, já que o foco desta pesquisa se relaciona com a compreensão do processo de constituição de um grupo docente que se reúne voluntariamente para (re)organizar em conjunto o trabalho pedagógico e com os elementos individuais e sociais que influenciam essa (re)organização e a qualificação profissional e o desenvolvimento humano.

É sabido que esse modelo explicativo para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tem como contexto a situação da Rússia pós 1917. Prestes (2010, p. 27) destaca que, para se conhecer como um “pensador criou e inovou em seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida”. No mesmo sentido, para González Rey (2004a, p. 23), quando Vigotski é introduzido “fora do contexto da psicologia soviética, perde-se a historicidade de sua obra e sua contextualização, o que dificulta a compreensão de muitas de suas construções”.

Sendo assim, abordaremos agora as principais características do modelo explicativo histórico-cultural. O tópico a seguir inicia-se com um breve contexto histórico onde essas ideias foram produzidas (MOLON, 1999; LEONTIEV, 2004b; PRESTES, 2010; VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Depois analisaremos alguns fundamentos centrais dessa perspectiva, especialmente a partir das contribuições de Vigotski (1995, 1996b, 1997a, 1997b, 2004).

### *2.1.1 A psicologia histórico-cultural*

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), a família de Lev Semenovich Vigotski era de origem judaica e gozava de uma boa situação financeira, sendo uma

das mais ricas da cidade de Gomel. Vigotski foi o segundo filho de uma família de oito filhos. Ele tinha uma irmã mais velha e quatro irmãs e dois irmãos mais novos. Sua família morava em um local bem espaçoso composto por seis quartos, sala de jantar, biblioteca e ampla cozinha. As crianças receberam educação domiciliar, e o currículo foi bem diversificado. Segundo Prestes (2010), Vigotski gostava de literatura e filosofia, com predileção por Hamlet e Spinoza. Ainda em Gomel se casou e redigiu a primeira versão de duas primeiras grandes obras: “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca” e “Psicologia Pedagógica” (PRESTES, 2010, p. 38). Molon (1999, p. 29) destaca que Vigotski “teve a oportunidade, desde muito cedo, de viver em um ambiente equilibrado e motivador do ponto de vista cultural e intelectual e de ter uma relação bastante satisfatória com a família”. Toassa (2009, p. 82), apoiando-se em Deustscher<sup>9</sup>, considera que essa formação diversificada influenciou o tipo de marxismo praticado por Vigotski, ou seja, “um marxismo ocidentalista (e não eslavófilo), em vivo debate com as ciências e as artes ocidentais, universalista e desprovido de patriotismo, como era o bolchevismo nas suas origens”. A diferença entre o marxismo tal qual entendia Vigotski e o marxismo que a revolução russa estava produzindo foi uma das causas da perseguição que a obra de Vigotski sofreria entre seus próprios patrícios, conforme narram Van der Veer e Vasiner (1996).

Segundo Prestes (2010), aos dezessete anos, Vigotski concluiu o equivalente ao atual ensino médio com medalha de ouro e ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. Estudou medicina por apenas um mês e se transferiu para o curso de direito. Molon (1999, p. 31) esclarece que Vigotski cursou Direito e, ao mesmo tempo, estudou “filosofia e história na Universidade Popular de Shanyavski, que era uma instituição livre formada por destacados intelectuais, expulsos por razões políticas da Universidade Imperial”. Por causa de sua formação erudita e em função do crescimento das ideias marxista na Rússia de seu tempo, Vigotski teve contato com intelectuais de diversas áreas do conhecimento como os literatos Tolstoy e Dostoyevsky; filósofos Marx, Hegel e Spinoza; especialistas em psicologia como Freud e Pavlov; poetas como Blok, Pushkin e Tyuchem. (PRESTES 2010).

---

<sup>9</sup> DEUTSCHER, L. **Stálin**: a história de uma tirania. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. v. 2.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), concluído o curso de direito, Vigotski retorna a Gomel, onde lecionou Literatura e Psicologia na Escola de Magistério. Ali fundou o Laboratório de Psicologia da escola de Magistério de Gomel, local em que “ministrou as várias conferências que compuseram sua obra de 1926, intitulada Psicologia pedagógica” (MOLON, 1999, p. 32). Prestes (2010, p. 37) também considera esse período como muito fértil para Vigotski, pois o início de sua carreira intelectual coincide “com a Revolução Socialista de 1917 e parte do período de sua produção acontece com o país imerso numa terrível guerra civil e as conseqüências dessa para a vida de milhões de crianças”. Para Toassa:

Todo o bolchevismo da época impregnava-se da proposta de transformação do homem, que deveria evoluir do russo ao soviético, da servidão ao socialismo; ao pleno gozo das artes, das ciências, da autonomia política e da segurança material. O projeto de edificação de uma psicologia marxista, abraçado por Vigotski, era também o de criação de um novo homem. (TOASSA, 2009, p. 82).

Vigotski, segundo Cole e Scribner (1998, p. 6), acreditava que “nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos”. Assim, a obra de Vigotski foi baseada no pensamento marxista, ou seja, pelo materialismo histórico e dialético, que se torna base no método dialético com que ele liderou as pesquisas realizadas por sua equipe para identificar as mudanças qualitativas do comportamento humano em seu desenvolvimento em relação ao contexto social. Essa ideia de Vigotski, de acordo com Leontiev (2004b, p. 431), encontrou eco na psicologia da época, porque “os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista”. Para Luria (2006, p. 22-23), foi de Vigotski a liderança dos trabalhos de pesquisa que fundamentaram a perspectiva histórico-cultural: “com Vigotski como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo”. Nosso propósito, prossegue Luria (2006, p. 22-23), “era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos [...] foi Vigotski quem anteviu os contornos desta nova síntese”. Leontiev (2004b, p. 435-436, grifo do autor) confirma esse entendimento ao asseverar que Vigotski soube “ver na questão da consciência não só o problema do método concreto a aplicar, mas, antes de mais nada, *um problema filosófico-metodológico de enorme transcendência*, a pedra angular do futuro edifício da

ciência psicológica”, diferentemente de outros pesquisadores de psicologia dos anos 1920. Em outro momento, Leontiev (2004b, p. 439) considera que o período de atividade científica de Vigotski “e seus colaboradores compreendido entre 1927-31 é excepcional por sua intensidade e repercussões na história ulterior da psicologia soviética”, pois é justamente nesse período, prossegue o autor, “que se desenvolvem as bases da teoria histórico-cultural da evolução da psique”.

Esse período de intensa produção acadêmica foi abreviado: Vigotski faleceu em junho de 1934, em Moscou, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu por quatorze anos. Para Lordelo:

O período em Gomel na juventude foi também marcado, e isto é mais fácil de precisar, pelos primeiros contatos com a enfermidade que mataria Vigotski poucos anos depois – tuberculose. Foi cuidando da mãe e do irmão mais novo (para o qual a doença foi letal) que Vigotski contraiu a doença, ao que tudo indica, em 1919; seu primeiro ataque grave foi em 1920. Já neste primeiro episódio, Lev Vigotski foi internado no sanatório, tendo feito inclusive planos para o caso de não resistir à enfermidade. (LORDELO, 2007, p. 39).

Prestes (2010, p. 37) reconhece a intensa atividade intelectual de Vigotski e afirma que ele “trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, de psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, de psicologia histórico-cultural”.

Apesar da intensa produção de Vigotski, a partir de 1932, os colaboradores de Vigotski preferiram se afastar da capital e escapar dos ataques mais diretos do regime contra as perspectivas teróricas defendidas nos trabalhos da equipe. Para Prestes (2010, p. 54), “caso Vigotski não tivesse falecido em 1934, provavelmente não teria sobrevivido ao ano de 1936. A pedologia havia sido condenada e todos aqueles que em seus trabalhos faziam qualquer referência a ela tiveram destinos tristes”. Depois de seu falecimento, as ideias e as obras de Vigotski ficaram ocultas em função da proibição do regime comunista por vinte anos (1936 a 1956), muito dessa proibição está relacionada a ênfase que Vigotski conferia nas possibilidades do sujeito. Nesse período, pouco se ouviu falar de Vigotski, não só em seu país como em todo o mundo, segundo Duarte (1996), as obras de Vigotski foram vítimas de censura e resultou na retirada de textos nos quais ele se colocava em oposição aos direcionamentos do regime comunista após a morte de Lênin, especialmente no que se refere a assunção do sujeito. Para González Rey (1997, p. 50, tradução

livre), “naquela época”, por causa das influências da reflexiologia, “o caráter marxista da psicologia apareceu associado ao reducionismo biologista”.

Duarte (1996) ainda destaca que a entrada das obras de Vigotski no Ocidente também se deu com censura, principalmente, em relação aos textos que se fundamentavam na teoria marxista e foram cortados ou modificados. Duarte (1996) afirma que, em alguns casos, os cortes representavam dois terços do original, como é o caso da obra clássica de Vigotski “Pensamento e Linguagem” (DUARTE, 1996, p. 76). Para González Rey:

A raiz materialista do pensamento psicológico russo rompe completamente com a representação complexa e social da psique desenvolvida por Vygotsky e Rubinstein, e reincorpora à psicologia soviética, durante várias décadas, a tendência objetivista e positivista dominante no behaviorismo norte-americano. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 31).

É justamente na influência de suas ideias para o campo educacional, especialmente para a formação docente, que desejamos discutir algumas características principais da psicologia histórico-cultural. Dessa forma, elas são a base para a compreensão de que o ser humano não é mero organismo biológico, mas um ser social e simbólico, um ser da cultura e da linguagem, sendo, pois, sujeito humano que se constitui nas e por meio das relações socioculturais que estabelece.

### *2.1.2 A constituição do sujeito pelo trabalho*

Vigotski (1997a) critica os três principais enfoques da psicologia em sua época, a saber: a psicologia objetiva, a psicologia subjetiva e a psicologia construtivista. No caso da psicologia objetiva, especialmente do Behaviorismo de Skinner, Vigotski (1997a) critica suas tentativas de reduzir a atividade consciente do ser humano a esquemas simplistas fundamentados no conceito de reflexo. Com relação à psicologia subjetiva, a crítica recai sobre o estudo das funções humanas complexas de modo puramente descritivo e fenomenológico. Quanto à psicologia construtivista, a crítica se refere ao entendimento de que o ser humano é abstrato e se constrói a partir da maturação, ou seja, prioriza a maturação em detrimento da aprendizagem. Nesse caso, a aprendizagem deve aguardar pelo desenvolvimento

real. Para contrapor a essas críticas, Vigotski (1997a) apresenta uma possibilidade nova de entender a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem a partir da perspectiva marxista, que entende o ser humano como totalidade e não dicotomiza aspectos biológicos e sociais do seu desenvolvimento. Assim, a psicologia, segundo este autor, não deve ignorar os fatos da consciência com explicações reducionistas, que a restringe a aspectos biológicos ou fisiológicos. Pelo contrário, ela deve explicar, sem a menor fragmentação, os fenômenos essenciais relacionados à consciência, quais sejam: “o problema da conservação da energia, a introspecção, a natureza psicológica do conhecimento de outras consciências”, além do caráter consciente, prossegue o autor, “das três principais dimensões da psicologia empírica (pensamento, sensações e vontade), o conceito de inconsciente, a evolução da consciência, de sua identidade e unidade” (VIGOTSKI, 1997a, p. 44-45).

Segundo Barroso (2007, p. 202), ao superar a visão fragmentária do ser humano, Vigotski entende as funções psicológicas como funções “integrais, com complicada estrutura interna, mas abertas ao mundo exterior”. Assim, quando os processos psíquicos são “entregues a si mesmos, tomam certa direção de desenvolvimento e, quando apoiados por ferramentas ou instrumentos e elementos auxiliares, assumem outra completamente diferente” (BARROSO, 2007, p. 202). Quanto aos primeiros processos, Vigotski os “entendia como *processos psíquicos naturais* (pensamento em imagens, memória imediata, atenção involuntária, etc.) e os outros como *processos psíquicos culturais* (compreensão, vontade, atenção voluntária, memória mediada, etc)” (BARROSO, 2007, p. 202, grifo da autora). Para Leontiev (2004b), esse entendimento de Vigotski se constituiu em um dos motivos do sucesso de suas ideias:

[...] através da hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos por meio de “instrumentos” peculiares, Vigotski procurava introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista, não de um modo declarativo, mas materializado em um método. Esta é a principal característica de toda a obra de L. S. Vigotski e é precisamente dela que decorre seu êxito. (LEONTIEV, 2004b, p. 444).

A concepção fundamental que Vigotski apresenta é a ideia de que o conhecimento não se dá a partir da interação direta sujeito-objeto. Essa interação é, em essência, mediada. Com isso, ele propõe a ideia de mediação realizada por instrumentos e signos.

Os instrumentos seriam objetos da realidade objetiva que mediam a ação autotransformadora do ser humano sobre a natureza (ANDRADA, 2006). Essa possibilidade de autotransformação seria menor se o ser humano não tivesse conseguido desenvolver e aprimorar os instrumentos que o auxiliam no processo de ação no mundo. Nesse caso, instrumento é qualquer objeto ou elemento que possa ser utilizado pelo ser humano com alguma utilidade prática. Ele amplia as possibilidades de ação do homem sobre a natureza, por ser colocado entre o ser humano e o objeto de seu trabalho. Para Vigotski (1995, p. 37, tradução livre), “por isso o ser humano é superior a todos os animais pelo fato de que sua atividade se amplia ilimitadamente graças ao uso de instrumentos”, já que este é um elemento que auxilia o homem no seu trabalho e tem a função de provocar mudanças no objeto do trabalho, de controlar processos da natureza. Além disso, para Vigotski (2007), o instrumento é elemento externo ao ser humano, ou seja, serve como condutor “da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifo do autor), ou seja, em um processo dinâmico e dialético, em que simultaneamente transforma e é transformado, o ser humano faz uso dos instrumentos na sua relação com a natureza.

Para Leontiev (2004a), a criação pelo ser humano de um instrumento está imbricada com finalidade específica. Este carrega a função para a qual foi desenvolvido e o modo de utilização que lhe foi atribuído por meio do trabalho coletivo, mesmo que sofra mudanças significativas na forma e composição com a passar das gerações. Por exemplo, o serrote é criado pelo ser humano com o objetivo básico de serrar. Esse instrumento sofreu ao longo da história da humanidade várias modificações em sua produção (cobre, ferro); entretanto, sua função básica foi conservada e repassada a outros membros do grupo social, o que caracteriza um processo histórico-cultural. Para Leontiev (2004a, p. 284), “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes”. Essa nova geração se constitui a partir da relação com as “riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 2004a, p. 284). Segundo Coelho (2009, p. 38-39), “o sujeito é histórico

e cultural. Assim, o tempo e o conjunto de valores transmitidos coletivamente por sua comunidade social relacionam-se recursivamente na sua constituição, pois, simultaneamente, são constituintes desse sujeito e constituídos por ele”.

A relação entre instrumento e signo é bem delimitada por Vigotski (2007). Para este autor, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VIGOTSKI, 2007, p. 52). Prossegue o autor, “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 2007, p. 52). Dessa forma, os signos são usados para significar alguma coisa que foi criada culturalmente, isto é, “entre o mundo e o homem está, além de tudo, o meio social que refrata e orienta tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem. O homem não estabelece uma comunicação pura, não-social e direta com o mundo” (VIGOTSKI, 1997c, p. 74). Essa comunicação é mediada pelos instrumentos e signos.

Logo, instrumentos e signos, apesar de diferentes entre si, são elementos histórica e culturalmente construídos. Nesse sentido, seres humanos pertencentes a diferentes culturas podem ter signos diferentes entre si. Segundo Vigotski (2007, p. 58), “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Dito de outra forma, a essência do desenvolvimento cultural consiste

[...] em que o homem domine os processos de seu próprio comportamento. Por isso, a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma e outra função depende, e está sempre condicionado ao desenvolvimento global da personalidade. (VIGOTSKI, 1995, p. 329).

A analogia aqui se refere à participação em uma mesma atividade mediada, por isso, os signos são também chamados de instrumentos simbólicos. De início o signo funciona como uma espécie de apoio para a ação do homem no mundo. Aos poucos, com a constância na utilização desse instrumento, são desenvolvidos sistemas simbólicos em que os signos são compartilhados pelos membros do grupo social no qual a ação é praticada. Isso permite a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da relação interpessoal que se estabelece ali. Assim, para Vigotski (1995), o desenvolvimento humano acontece na dimensão de uma relação, recursiva e interdependente, da unidade dialética biológico-histórico, na qual o sujeito se constitui. Entretanto, a relação desse par dialético só é possível por causa da

linguagem, ou seja, “a linguagem, que a princípio é um meio de relação, de comunicação, um meio para organizar o comportamento coletivo, se transforma mais tarde no meio fundamental do pensamento e de todas as funções psíquicas superiores, no meio fundamental de estruturação da personalidade” (VIGOTSKI, 1996b, p. 227).

Como a linguagem é compartilhada em um contexto social, a aprendizagem se constitui essencialmente nesse meio, pois é onde o sujeito estabelece relações sociais. Vigotski esclarece ainda mais esse ponto:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo [...] As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se. (VIGOTSKI, 2001, p. 111).

Para Vigotski (1996b), a utilização de instrumentos e signos pelo ser humano forma novas conexões neurais que não respondem diretamente à situação vivida, mas atuam de forma mediada, ou seja, ocorre mudança qualitativa em que “formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos” constituem formas e modos de comportamentos “mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas” (VIGOTSKI, 1996b, p. 226). Dessa forma, para Vigotski (1995, p. 94, tradução livre), “o domínio da natureza e o domínio do comportamento estão reciprocamente relacionados, assim como a transformação da natureza pelo homem implica também na transformação do homem”. Assim, para Vigotski (2001), os estímulos são criações culturais, porquanto o próprio ser humano é quem cria os estímulos que vão determinar suas ações, quem determina seu comportamento com a ajuda de estímulos mediadores artificialmente criados, sendo o ser humano ativo nesse processo, apesar de possuir caráter sociocultural.

Segundo Leontiev (2004a), no processo de desenvolvimento humano, há relações diretas que são instintivas e relações mediadas que são culturais. No contexto das relações diretas se estabelecem funções psicológicas elementares, mais restritas ao arcabouço genético do indivíduo. No contexto das relações indiretas se estabelecem funções psicológicas superiores, mediadas pelo signo. Esse salto qualitativo caracteriza a manifestação do pensamento verbal na constituição das funções psíquicas superiores.

Nesse processo, como evidenciado anteriormente, a linguagem desempenha papel fundamental, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é mera continuação inata das funções psíquicas elementares. Na verdade, “ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico cultural” (VIGOTSKI, 2001, p. 149). Dessa forma, Vigotski (2007) estende a ideia de mediação de instrumentos na interação homem-ambiente ao uso de signos, que se transformam em instrumentos psicológicos. Entretanto, ressalta que o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica”, sendo mediador por meio do qual o ser humano pode operar psicologicamente. Na verdade, o signo “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifo do autor). Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, e o sistema de números) criados culturalmente produzem mudanças no comportamento e promovem elos entre funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. Vigotski (2007, p. 58) afirmava que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Além disso, esse processo de “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Passamos agora a considerar a ideia de sentido na perspectiva de Vigotski e a produção de sentido subjetivo que González Rey (1997) desenvolveu a partir do estudo do conceito de sentido em Vigotski.

## 2.2 O SENTIDO SUBJETIVO E O SUJEITO DOCENTE

Estudar o processo de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico de um grupo de docentes que se reúne voluntariamente para tal finalidade significa

considerar as complexas relações que se estabelecem nesse processo organizativo. Ademais, devem-se levar em conta aspectos pessoais, sociais, administrativos, políticos, entre outros que integram a complexidade da vida escolar. Compreender os movimentos de superação dos antagonismos circunstanciais, analisar os elementos utilizados pelos sujeitos envolvidos para elaborar um novo modo de entender, fazer e ser docente constitui ação investigativa complexa que exige um referencial teórico que auxilie o pesquisador na produção de inteligibilidade sobre as especificidades da realidade investigada. No nosso caso, esse referencial precisou fincar raízes na psicologia histórico-cultural. Foi com esses desafios que nos aproximamos da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1995, 2005b), a qual tem seu marco inicial na psicologia histórico-cultural, como afirma o próprio autor:

Em meus trabalhos passei da psicologia geral, entendida como teoria dos processos básicos de construção da teoria psicológica, para a psicologia social, trajetória que me ajudou extraordinariamente a pensar em uma teoria de personalidade com base histórico-cultural e, por sua vez, a pensar na psicologia social com uma base teórica dialética e complexa, na qual o individual e o social não constituem uma dicotomia, nem se excluíram reciprocamente. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 199-201, grifo nosso).

Ainda afirmando o alicerce histórico-cultural de seus estudos, González Rey escreve:

A subjetividade seria, de acordo com a definição por nós proposta dentro da perspectiva histórico-cultural, um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito das diversas áreas de sua vida. (GONZÁLEZ REY, p. 35, grifo nosso).

Apesar de manter as raízes na perspectiva histórico-cultural, a teoria da subjetividade nos leva a compreender o “social não como algo externo e objetivo” ao sujeito, mas sim “como outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que transcendem os espaços em termos do individual”. Assim, os “processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 53). Para ajudar na compreensão dessas ideias, nos deteremos inicialmente em alguns conceitos que fornecem os elementos constitutivos essenciais da teoria da subjetividade tal como desenvolvida por González Rey: configuração subjetiva, subjetividade individual, subjetividade social e sentido subjetivo.

Segundo González Rey (2005) o conceito de configuração subjetiva foi desenvolvido para compreender melhor a relação entre o simbólico e o emocional. Para ele, a configuração subjetiva seria a “interação dos diferentes sentidos que se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 256).

Nesse caso, o sentido subjetivo é produzido no contexto das significações simbólicas constituídas culturalmente. Esse processo ocorre de forma recursiva. Assim, enquanto produz sentidos subjetivos a partir da cultura, o sujeito participa da transformação dessa cultura. Gonzalez Rey (2006, p. 74) afirma que “o sentido subjetivo se expressa de forma permanente na processualidade da ação humana”, assim, “o sentido subjetivo representa a forma como a realidade torna-se subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 74).

Dessa forma, as configurações subjetivas representam o par dialético histórico-atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva, as quais seriam incompreensíveis se analisadas de uma perspectiva objetiva e estanque. Assim, a unidade dialética entre o individual e o social é defendida por González Rey e se constitui uma importante base conceitual de sua teoria. Para Mitjans Martínez (2005, p. 15):

A subjetividade é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar, de maneira distinta, profunda, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano.

Nesse sentido, a subjetividade está imbricada com a produção de sentido, pois a participação do sujeito em diferentes contextos e espaços sociais coopera na criação de processo dinâmico e *suigeneris* de subjetivação e (re)significação das experiências vivenciadas por ele, proporcionando de forma interdependente, mudanças de ações frente às demandas atuais e transformações na realidade vivida. Pensando dessa forma, é possível que dentro de um mesmo contexto diferentes sentidos subjetivos sejam produzidos pelos docentes, tanto em uma perspectiva individual quanto em uma perspectiva coletiva.

Segundo González Rey (2001a), a categoria sentido não chegou a ser totalmente desenvolvida por Vigotski, muito em função da brevidade de sua produção acadêmica. Entretanto, não se pode negar a importância do legado de Vigotski na definição do conceito “para a construção do tema da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural” (GONZÁLEZ REY, 2001a, p. 14, tradução livre).

Assim, a categoria sentido tal como aparece em Vigotski “representa uma unidade constitutiva da subjetividade capaz de expressar processos complexos de subjetivação mantendo a dimensão dinâmica, irregular e contraditória que esses processos possuem” (GONZÁLEZ REY, 2001a, p. 16, tradução livre).

Segundo González Rey (2004a), Vigotski faz uso da palavra sentido pela primeira vez em 1933 em seu ensaio sobre a consciência. Com as ideias desenvolvidas nesse ensaio, Vigotski se distancia da interpretação dominante em sua época que relacionava diretamente imagem e objeto e cria novas possibilidades de análises para os pesquisadores a partir de uma visão mais sistêmica e processual. Para Vigotski (1997b), a unidade entre pensamento e linguagem se expressava no significado da palavra, pois este “é a unidade de ambos os processos”. Nesse sentido, “uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Assim, o significado é o marco necessário, constitutivo da própria palavra”. O significado da palavra, prossegue o autor, é o “mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento. Por isso, temos direito de considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 1997b, p. 289, tradução livre). Dessa forma, esse autor entendeu o significado como um ato do pensamento, construído e compartilhado a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com a comunidade. Por isso, o significado não podia ser entendido como algo fixo e imutável; pelo contrário, Vigotski (1997b, p. 289, tradução livre) considerava a sua descoberta a respeito da mudança dos significados como “a mais importante porque permite pela primeira vez superar definitivamente o postulado da constância e da invariabilidade do significado da palavra, que fora o fundamento das teorias anteriores sobre o pensamento e a linguagem”. Dessa forma, podemos entender que o significado da palavra é compartilhado socialmente e se constitui como uma das suas formas mais estáveis, pelo menos dentro do contexto social cujo significado é compartilhado.

Conceber pensamento e linguagem como unidade rompeu com a ideia hegemônica da época e trouxe muitas contribuições para a construção do conceito de sentido. Porém, da mesma forma que aconteceu com outras produções intelectuais de Vigotski, “a ideia de sentido foi ignorada ou omitida”, não só na tradução ocidental Vigotski, “mas também na própria psicologia soviética, que entrava em rumo que se distanciava teoricamente da possibilidade de desenvolver essa ideia” (VIGOTSKI, 1997b, p. 48). Mesmo assim, o que Vigotski produziu “foi

suficiente para deixar aberta uma alternativa teórica que incluía a possibilidade de desenvolver uma teoria da subjetividade de uma perspectiva histórico-cultural” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 51).

Vigotski, apoiado nas ideias de Paulhan<sup>10</sup>, considerou que

[...] o sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado daquela palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em contextos diferentes o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente, um ponto fixo e estável que permanece constante apesar de todas as mudanças no sentido da palavra que são associados com seu uso em contextos diferentes. (VIGOTSKI, 1997b, p. 333).

Dessa forma, o sentido produzido por um indivíduo, em relação a uma palavra ou situação, se configura na integração multideterminada de motivos, necessidades, interesses, emoções, vivências anteriores e contexto social atual. Isso nos permite considerar que o sentido de uma palavra pode representar algo totalmente diferente de um indivíduo para o outro. Para Vigotski (1997b, p. 334, tradução livre), “o sentido de uma palavra depende conjuntamente da visão de mundo de cada indivíduo e da estrutura interna de sua personalidade [...] as palavras podem dissociar-se de seu sentido. Já há muito se sabe que a palavra pode trocar de sentido.”. Corroborando com essa ideia, Luria (1986, p. 45) considera que “junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito”. Para González Rey (2004a, p. 49), ao utilizar a ideia de fluidez para se referir a uma das características do sentido, Vigotski “está dando um caráter ontológico bem definido ao sentido”, além de considerar que o sentido existe como um “momento processual do sujeito, associado aos diferentes contextos de sua ação”. Por exemplo, um professor em situação social de aprendizagem produz sentidos únicos e singulares em relação a sua aprendizagem, os quais vão constituir sua configuração docente e, de maneira recursiva e interdependente, seu fazer pedagógico. Essa produção de sentidos se dá em uma relação indissociável entre o individual e o social. Para González Rey (2004a), essa relação é o cerne do conceito de subjetividade, pois esse conceito é construído como um:

<sup>10</sup> Frederic Paulhan (1856-1931). Psicólogo francês. Ocupou-se das questões da psicologia dos processos cognitivos (especialmente do pensamento, da memória e da linguagem) e da psicologia dos afetos.

[...] sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciariam o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 35).

Assim, o sentido subjetivo é um tipo de formação que “representa um sistema auto-organizado complexo, com capacidade de gerar novas emoções, ou seja, uma vez constituído é uma fonte de emoção permanente, e se transforma em um sistema autopoético” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 20). Para Vigotski (2004a, p. 145), todo processo educativo tem sua gênese no momento da emoção, pois “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”. Assim, podemos entender que o sentido que o docente produz em relação ao trabalho pedagógico realizado pelo grupo, especialmente o sentido de pertencimento, pode alavancar a mobilização de recursos, individuais e sociais, para o desenvolvimento desse trabalho, ou seja, pode contribuir para que o processo de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico seja um dos elementos constitutivos da autoctonia formativa desse grupo, da produção e expressão do sentimento de pertencimento e da subjetividade social da escola em que o grupo docente trabalha.

González Rey (2005a, p. 44) considera o sentido subjetivo como ponto central do conceito de subjetividade, além de ser fundamental no processo de subjetivação, pois, para ele, sentido subjetivo é “a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas limitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo”. Tais elementos simbólicos e emocionais “se integram recursivamente na delimitação do sentido subjetivo, no qual um evoca o outro sem que um seja a causa do outro” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 44). Sendo assim, é o sentido que define “o que o sujeito experimenta psicologicamente”, ou seja, é o elemento “de integração dialética entre o histórico e o atual na configuração da psique” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 50).

Ainda para González Rey (2004a, p. 54), “todo sentido subjetivo está associado a necessidades que o sujeito sente no contexto em que atua. Delas derivam emoções e processos simbólicos que, em suas relações, determinam o sentido da atividade do sujeito”. Portanto, podemos entender o sentido subjetivo como sendo a unidade básica para a compreensão dos processos de subjetivação na qual o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que constitui o contexto social

onde está inserido. Dessa forma, segundo González Rey (2005a, p. 36), o sujeito passa a ser “categoria central do estudo da subjetividade, pois as configurações subjetivas envolvem uma forma única na produção de sentido singular de cada sujeito concreto dentro de seus diferentes tipos de atividades”.

Sendo assim, é possível compreender como escolas produzem situações pedagógicas diferentes em contextos aparentemente semelhantes, pois a subjetividade produzida pelos sujeitos que compõem cada comunidade escolar é, necessariamente, diferente. Segundo González Rey (2004a, p. 53), a categoria de sentido permite uma representação da subjetividade que torna possível entender a psique não como “resposta, nem como um reflexo do objetivo, e sim como uma produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um sujeito linear de nenhuma dessas condições”. Assim, prossegue o autor, “os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 53). Entretanto, em relação ao processo de produção de expressões singulares, é preciso destacar dois aspectos: a não ocorrência de rupturas entre a dimensão social e a dimensão individual; e o caráter criativo desse processo.

Com relação à não ocorrência de rupturas entre a dimensão social e a dimensão individual, é preciso lembrar que o sentido subjetivo é produzido na junção da dimensão individual e social, conforme destaca González Rey (2001a, p. 18):

O sentido é produzido continuamente na junção do inter e do intrapessoal, bem como no espaço de qualquer ação ou relação do sujeito, em que elementos do sentido atual e histórico se integram e se desintegram devido à mobilidade contínua dos espaços individuais e sociais que, na sua dimensão de sentido, perdem o caráter estanque que se tem perpetuado por meio da divisão entre social e individual. (tradução livre).

Dessa forma, a produção de sentidos por parte de um docente integra elementos de sentidos advindos das mais variadas fontes de sua experiência de vida, por exemplo, estrutura familiar, gênero, condição social, condição física, história de vida, entre outros. Todos esses elementos perpassam e integram o sentido que o docente produz em relação à escola, ao projeto político-pedagógico, ao quefazer pedagógico, à sua qualificação profissional, constituindo as mais diversas atividades pedagógicas em que esse docente está envolvido, sem a menor evidência de sua presença, nem para o docente nem para os demais componentes

da comunidade escolar. Segundo González Rey (2001a, p. 19, tradução livre), “o sentido aparece nas emoções dominantes do estudante”, e também do docente, nas “suas formas de significar, e o uso de seus recursos simbólicos nas diferentes atividades escolares”.

Quanto ao caráter criativo, é preciso lembrar que, segundo Mitjans Martínez (2002, p. 191):

A criatividade humana é um processo plurideterminado. Fatores históricos, econômicos, sócio-culturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos mediatizam, de forma extremamente complexa, a expressão criativa. No entanto, esta é sempre a expressão de sujeitos concretos que, em determinado momento e em determinadas condições, são capazes de produzir algo novo com determinado valor. As características subjetivas que participam da expressão criativa do sujeito se constituem e se desenvolvem no decorrer de sua história de vida em função das relações que este estabelece em seus diferentes contextos sociais de ações e relações.

Corroborando com a relação entre a expressão criativa do sujeito e o contexto, González Rey (2004d, p. 95) destaca que “os recursos personológicos de um indivíduo são utilizados por ele/ela em todas as situações enfrentadas na qualidade de sujeito do comportamento. Portanto, é o sentido que permite a subjetivação da situação objetiva em que o sujeito está inserido, pois é essa dimensão do sentido que “permite que os homens e as sociedades enfrentem as situações objetivas com uma criatividade e uma capacidade de ação sobre elas que acabam por modificar o próprio curso do fenômeno” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 58). Dessa forma, segundo Oliveira e Bragança (2008, p. 155)<sup>11</sup> “valendo-se das interações através dos sistemas atividade-comunicação e das ações da família e da escola, os recursos personológicos do indivíduo, necessários para um comportamento criativo, irão se formando e se incrementando ou não”.

Notemos como a utilização dos recursos personológicos está imbricada com a história de vida do sujeito e as relações interpessoais que ele estabelece. Para Mitjans Martínez (2004, p. 87), o outro “pode potencializar o desenvolvimento de recursos subjetivos associados a criatividade”, neste caso, o outro é assumido pelo sujeito como sendo fonte geradora de sentidos subjetivos, pois é o sujeito que “realiza a crítica, quem toma as posições em suas práticas sociais que podem produzir mudanças”. É o sujeito que ativamente, prossegue o autor, “regula o emprego de seus recursos subjetivos diante das demandas da ação e sobre a base de suas necessidades” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 65). Por isso, é importante no

---

<sup>11</sup> Resenha realizada no texto de Mitjans Martínez (1997).

campo da formação docente considerar o docente como sujeito ativo de sua formação, pois as mais diferentes possibilidades de formação não possuem relação direta com a qualificação profissional do docente: a relação entre as atividades formadoras e a qualificação profissional é mediada pelos sentidos subjetivos que o docente produz em relação a essas atividades. Os diferentes tipos de “atividade incluirão sentidos subjetivos distintos, que provêm da história do sujeito e da diversidade dos contextos atuais de sua vida” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 36). Ao considerar o docente como sujeito ativo de sua formação, é possível superar a ênfase na formação docente voltada apenas para os aspectos cognitivos e técnicos, pois, segundo González Rey e Mitjans Martínez (1989, p. 103), qualquer processo educativo necessita acontecer em uma “interrelação constante entre a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade” do aprendiz, pois “ambos os elementos constituem uma unidade indissolúvel” (tradução livre).

Essa relação indissociável entre conhecimento e desenvolvimento da personalidade é ressaltada em González Rey (2001c, p. 11), para quem o objetivo da educação “não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana”. Nesse caso, o processo de desenvolvimento do sujeito docente passa a ser entendido como um “processo vivo e contraditório, em que sentidos subjetivos de diferentes procedências sociais se configuram no processo dialógico do sujeito em seus diferentes espaços sociais” (GONZÁLEZ REY, 2001c, p. 11). Como os espaços sociais de aprendizagem são subjetivados pelo sujeito que aprende, o lugar onde acontece o processo formativo pode ou não se constituir como qualitativamente significativo para o sujeito docente, ou seja, pode se configurar como um lugar ou como um não lugar para esse sujeito (Bachelard, 2008).

Esse processo constitutivo do sujeito docente é autóctone, vivo e multideterminado, como nos mostra González Rey:

O sentido subjetivo não se reprime, ele não atua como uma entidade invariável, mas como uma processualidade constante responsável pelos seus múltiplos deslocamentos na organização da subjetividade individual. O sentido subjetivo não tem uma racionalidade inerente que implique comportamentos *lógicos* dirigidos às diferentes experiências implicadas com a sua aparição. (GONZÁLEZ REY, p. 44, grifo do autor).

Sendo assim, assumimos o processo de subjetivação como sendo único e exclusivo em cada sujeito docente. Esse suporte teórico, também nos permite entender que, no caso da formação docente, não é possível padronizar nem prever se uma atividade de formação, de qualquer natureza (palestra, curso, seminário...), será portadora de sentido subjetivo para o docente e se constituirá como relevante ao processo formativo desse professor, porquanto, segundo González Rey (2005a, p. 36), “não existem formas universais de subjetivação de uma atividade concreta”. Assim, o sentido subjetivo flui na subjetividade sob formas distintas e tem como características principais: processualidade infinita; ação constante recursiva; não reduzíveis a sistemas padronizadores, uma vez que denota a singularidade e o caráter único da subjetividade individual; não são reflexos de uma ação direta social, pois se caracteriza pela produção subjetiva complexa e sistêmica. Mais uma vez, se torna essencial compreender como se configura a autoctonia formativa de um grupo para que a formação docente seja transformadora e autotransformadora e, não somente, mecânica e reiterativa.

Assim, pelo que foi visto até agora, podemos dizer que, apesar de inseridos na mesma comunidade escolar, cada docente, individualmente, dá sentido e significado tanto para sua formação quanto para a realidade em que está inserido, pois, conforme assinala González Rey (2004a, p. 61), “a produção individual de sentido tem sua gênese no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta”. Esse encontro entre o singular e o coletivo se produz em dois níveis essenciais, a saber: o nível do sujeito que vive a experiência e se representa de forma consciente e o nível do sujeito que experimenta emoções que nem sempre consegue explicar nem sequer tem consciência. Entretanto, “ambos os níveis de expressão de sentido subjetivo da experiência integram em uma unidade indissolúvel a história do sujeito e o contexto social da experiência subjetivada, provocando formas diferentes de conduta, emoções e representações que acompanham a posição do sujeito diante da situação” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 51).

Nesse processo de subjetivação do quefazer pedagógico, tanto o sujeito quanto o contexto podem ser transformados. Segundo González Rey (2005b, p. 225), “a relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos os espaços: o social e o individual”. Para Scoz (2009, p. 115), “o momento reflexivo provocado

pela produção de sentidos subjetivos [...] pode levar os professores a superar a alienação, que é um forte componente do cotidiano escolar”. Essa alienação do docente está imbricada com o “predomínio da ritualização de comportamentos cristalizados e acríticos nas escolas”, o que acaba fazendo com que “os professores também tenham poucas possibilidades de reposicionar-se diante de seus processos de aprender e ensinar” (SCOZ, 2009, p. 115).

Para superar esse processo alienante, segundo Scoz (2009, p. 114), é preciso considerar os sentidos subjetivos que os docentes produzem em “seus processos de aprender e ensinar”, tornando inteligível a “maneira pela qual eles se situam como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diferentes situações de ensino e aprendizagem em diversos espaços de suas vidas”. Esses momentos são resultantes da integração de diversos sentidos subjetivos produzidos na tensão entre os “sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 35). Sendo assim, segundo Scoz (2009, p. 114), essas situações e esses momentos “podem definir-se”, no sujeito concreto, “como segurança ou insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão etc. Esse é um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na prática docente e, acrescentaríamos, está imbricado com as motivações do sujeito para superar os antagonismos circunstanciais a uma formação autóctone.

Segundo González Rey (2005a, p. 36), a motivação do sujeito será “o tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação na atividade concreta de cada sujeito singular”. Sendo assim, não se pode pensar em “tipos de motivações padronizadas para atividades específicas”, pois as “motivações como produções de sentido” representam “uma complexa integração de sentidos subjetivos que se organizam em torno de uma atividade ou experiência concreta do sujeito”. Em nossa hipótese, quando um docente produz sentimentos de pertencer ao grupo e ao trabalho pedagógico realizado no contexto escolar, pode mobilizar recursos, tanto individuais quanto sociais, para superar antagonismos circunstanciais que poderiam se constituir como impeditivos ao seu desenvolvimento profissional. Essa possibilidade de o docente sentir-se parte do grupo em que está inserido se apóia na ideia de que o sentido subjetivo, segundo Gonzalez Rey (2005a), é compreendido como uma complexa

combinação de emoções e processos simbólicos, vivenciados em diferentes momentos e diversas esferas processuais da vida dos sujeitos, no nosso caso, do sujeito docente. Isto é, “o sujeito é constituído subjetivamente e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos nos quais se constitui” (GONZALEZ REY, 2005a, p. 225).

Explorar a produção de sentido subjetivo pelo docente nas relações que estabelece com a comunidade escolar, especialmente os sentidos de pertencimento, parece, portanto, uma forma efetiva para a produção de novas possibilidades de concepção em relação à formação docente, especialmente no que se refere a uma autoctonia formativa. Essas novas zonas de sentido não serão produzidas como reflexo ou correspondência linear a uma ação formativa objetiva, mas sim como possibilidade de articulação intersubjetiva, como organização própria e singular do sujeito com possibilidades de desenvolvimento, tanto do individual quanto do social.

Sobre esse processo de subjetivação, González Rey (1999a, p. 108) traz contribuições significativas ao considerar a “articulação complexa, dialética, dialógica entre o indivíduo e seu meio” e romper com a dicotomia interno e externo que o conceito internalização de Vigotski poderia induzir a pensar. Assim, González Rey (1999a, p. 108) define subjetividade como “a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. González Rey (2005) assume o conceito de subjetividade ao ressaltar que ela “não aparece como reprodução de nenhum dos sistemas externos ou diferentes a ela que participam do seu desenvolvimento”. Assim, invés de algo externo, a subjetividade “se forma dentro do campo de ação do sujeito, implicando as formas atuais de organização de sua subjetividade individual” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57).

Para Mitjáns Martínez (2005, p. 15), esse conceito de subjetividade procura compreender o “psicológico humano não pela separação”, mas como “processos de sentidos e de significação que apontam para a complexidade pelo caráter multidimensional, recursivo e contraditório com que são concebidos”. Com isso, vemos que, da mesma forma que as funções psicológicas superiores, a subjetividade está imbricada com os processos interpessoais que se estabelecem em um contexto histórico-cultural. Assim, a subjetividade não pode ser entendida como “equivalente ao psicológico” de uma pessoa, pois “existem processos

psicológicos automatizados que não correspondem ao que se entende por subjetividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 15).

A compreensão tanto das funções psicológicas superiores quanto da subjetividade nos remete ao mundo do trabalho humano como expressão da natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano. Pois, segundo Vigotski (1995), é por meio da atividade mediada por instrumentos e signos que o ser humano transforma o contexto em que está inserido ao mesmo tempo em que é transformado por ele. Para González Rey (2003b, p. 82, tradução livre), “a aprendizagem é uma função social que depende muito da condição subjetiva de quem aprende, a qual expressa em nível psicológico o lugar social do qual o sujeito aprende”. Por isso, essa relação autotransformadora não ocorre de forma linear e estanque, pois “é o sujeito psicológico que se relaciona com outros sujeitos nos contextos sociais em que estão inseridos”. Além disso, “é o sujeito psicológico que vivencia emoções, toma decisões e constrói representações da realidade”. Logo, “é essa condição ativa e interativa do sujeito que se constitui em um elemento de seu próprio desenvolvimento” (MITJÁNS MARTÍNEZ, p. 239, tradução livre). Dessa forma, considerar o pensamento como uma função do sentido

[...] nos conduz a considerar a aprendizagem também como um processo de sentido, o qual implica considerar o sujeito que aprende na rota singular de sua aprendizagem por meio dos afetos produzidos nesse processo. (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 81, tradução livre).

A produção e expressão do sentimento de pertencimento pelo sujeito docente, na perspectiva da autoctonia formativa, pode contribuir para que no contexto da formação docente essa singularidade do aprender seja considerada e valorizada, pois a “não-produção de sentido no processo de aprender conduz a uma aprendizagem formal, descritiva, rotineira, memorística, que não implica o sujeito que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 81, tradução livre).

Por isso, defendemos a formação docente que considere o sujeito e supere a perspectiva da alienação em relação ao trabalho pedagógico. Pois, como qualquer produção humana, o saber pedagógico está imbricado com as condições da sua produção. Essas condições são constituídas socialmente, pois, segundo Pino (2000, p. 54), por meio do trabalho “o homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material”. No caso da escola, é o sujeito docente que cria as condições necessárias para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico. Para Estrela (2003),

[...] se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, o que aliás será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de 'dar vez e voz' aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da acção formativa ou educativa. (ESTRELA, 2003, p. 54).

Sendo assim, quais contribuições a perspectiva histórico-cultural pode trazer para a compreensão do processo de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico de um grupo de docente que se reúne voluntariamente para tal fim no contexto de uma escola pública do Distrito Federal? Certamente, a resposta a essa pergunta nos remete ao estudo da cultura escolar, conforme indica Estrela (2003).

### 2.3 A CULTURA ESCOLAR E A AÇÃO DOCENTE

Acreditamos que, ao problematizar a realidade – individual e coletivamente – o docente pode perceber possibilidades ou desafios de aprendizagens significativas e engendrar ação reflexiva, para (re)organizar, sempre que necessário, o trabalho pedagógico realizado na escola. Entretanto, essa (re)organização contínua não se dá de forma “linear” e “amistosa”. Pelo contrário, acontece, quase sempre, de forma conflitiva e penosa. Segundo Sastre (2005), as escolas não são organizações simples, pois há muitas e variadas alianças e grupos em seu interior, e as relações que se estabelecem intra e intergrupo são marcadamente assimétricas.

Para Overton (2009), há três dimensões das relações de poder no interior da escola: o poder imposto, o desempoderamento docente e o empoderamento para si e para os outros. O poder imposto é hierárquico e verticalizado de cima para baixo, ou seja, se movimenta das instâncias superiores até chegar ao docente. O desempoderamento docente se dá no processo de desautorização das decisões e escolhas dos docentes por parte das instâncias superiores ou da comunidade em que o docente está inserido. Já o empoderamento para si e para os outros acontece na perspectiva das relações que o docente estabelece no contexto escolar, conforme Kleba e Wendausen (2009), que apesar de não estudarem docentes em um contexto escolar, indicaram a existência de uma relação entre o processo de empoderamento e a produção do sentimento de pertencimento. Essas dimensões de poder se entrelaçam e concorrem entre si constantemente. Para Gauche (2001, p.

18-19), “as relações estabelecidas no seio da instituição escolar são dinâmicas e conflitivas [...], a dinâmica interna da escola é construída de inter-relações geradas entre os sujeitos da educação”.

Dessa forma, o conflito se faz presente na escola, porque dela participam sujeitos que produzem sentidos para o que fazer pedagógico, muitas vezes conflitantes e, muitas vezes, subversivos em relação a realidade vivida. Em outras palavras, a cultura escolar é/está “perpassada por conflitos de interesses”, é/está “perpassada por diversos projetos éticos, políticos e societários” (KAUCHAKJE, 2003, p. 241). Entendemos que esse conflito precisa ser considerado como parte do contexto escolar e do processo constitutivo de grupo docente, portanto, não deve somente ser evitado ou ignorado como destacamos em Santos (2006, p. 119-120):

[...] ao final daquela reunião inicial com os professores, podíamos observar o semblante de alguns que, desolados/envergonhados com a forma ríspida com que a idéia foi recebida, não ousavam levantar a cabeça. E de outros, que se entusiasmaram com a idéia e que, ao notarem a resistência dos colegas, apresentavam um olhar distante e perdido. De outros ainda, convictos de que haviam conseguido abortar a idéia no seu nascedouro, sorriam e se deixavam levar pela onda da indiferença. Havia ainda outro grupo pequeno, porém confiante de que naquele encontro alguma coisa diferente acontecera, colocando-se à disposição para desenvolver a pesquisa colaborativamente. Essas diferentes percepções se coadunam com a natureza compósita da escola. Em uma mesma escola, como já discutimos, podem existir pessoas em diferentes níveis de constituição de sua autonomia (GHEDIN, 2002)<sup>12</sup> e o conflito de poderes é inevitável na formação da cultura escolar. Sendo assim, em um trabalho coletivo, nenhuma pessoa precisa ser alijada do processo ou constrangida a engajar-se, sob o risco de acontecer cerceamento na constituição da autonomia do próprio grupo.

Como a cultura escolar é perpassada por conflitos, e é o sujeito que dá sentido a essa situação conflitante, esses antagonismos não podem ser entendidos de forma linear e estanque, porque o sentido que cada docente produz em relação a eles é multideterminado. Assim, uma situação que poderia se constituir como impeditiva à prática pedagógica de determinado docente pode não constituir da mesma maneira na configuração subjetiva de outro docente. Para representar essa situação, no âmbito dessa pesquisa, estamos desenvolvendo o termo antagonismo circunstancial. A opção pelo termo antagonismo circunstancial se baseia no fato de que a situação não é antagonista em si, mas é o sujeito que a torna antagonista

---

<sup>12</sup> GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

dependendo das circunstâncias sociais e individuais que se integram de forma recursiva no seu momento atual.

O antagonismo circunstancial é duplamente constituído por um potencial impeditivo e por um potencial criativo. A postura assumida pelo docente, mobilizadora ou não de recursos individuais e sociais, está ligada de forma recursiva e interdependente ao processo de significação do antagonismo circunstancial tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão social. Nesse caso, a influência do antagonismo circunstancial é dupla e contraditória: por um lado, enfraquece o grupo docente e o seu fazer pedagógico; por outro lado, exatamente porque dificulta e perturba a atividade pedagógica do grupo docente, serve de estímulo para o desenvolvimento de outras possibilidades pedagógicas e relações interpessoais, além de, dependendo da configuração do grupo docente, participar da assunção de uma postura intensa e criativa que pode superar as insuficiências que o antagonismo circunstancial poderia causar ou causar.

Portanto, para refletir criticamente sobre sua própria prática, é necessário que o professor compreenda em quais circunstâncias as ações pedagógicas são realizadas no contexto escolar, pois

[...] cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. (SANTOS, 2006, p. 8).

No caso da escola, Gauche (2001, p. 25) considera que “a cultura compõe-se exatamente dos sistemas conceituais individuais e coletivos, mútua e dialeticamente determinantes”. Esse entendimento indica certa “tensão formadora” no processo cultural. Enguita (2004, p. 52) defende que “toda cultura é um conjunto de relações de poder”. A nosso ver, essas relações de poder se traduzem, mas não exclusivamente, nas interações dialéticas que ocorrem nos processos de constituição do sujeito inserido em contexto histórico.

Geertz (2008, p. 36) assinala que transformamos e somos transformados pela cultura, pois “sem homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”. Nessa perspectiva, é preciso compreender o professor como:

[...] agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a

colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico e controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2004, p. 21).

Essa característica de controle que o coletivo exerce foi bem notada por Geertz (2008, p. 32-33), ao considerar a cultura “como um conjunto de mecanismos de controle [...] para governar o comportamento” humano. Ou seja, em condição inata, o homem tem capacidade de respostas “gerais, as quais, embora tornem possível uma maior plasticidade, complexidade [...]” não seriam suficientes para apoiar o complexo processo de desenvolvimento humano que se dá na relação cultural. Ao se relacionar com o outro e construir sentidos e significados compartilhados, o homem alavanca seu desenvolvimento e se constitui humano. Nas palavras de Geertz:

Os homens sem cultura não seriam os selvagens inteligentes de *Lord of the Flies*<sup>13</sup>, de Golding, atirados à sabedoria cruel dos seus instintos animais; nem seriam eles os bons selvagens do primitivismo iluminista<sup>14</sup>, ou até mesmo, como a antropologia insinua, os macacos intrinsecamente talentosos que, por algum motivo, deixaram de se encontrar. Eles seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto. (GEERTZ, 2008, p. 35).

Da mesma forma, pensamos que, ao agir isoladamente, o professor se constituiria uma “monstruosidade incontrolável”, alheio aos projetos coletivos da escola. Fullan e Hargreaves (2000, p. 56-66) caracterizam o professor individualista pela “situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”. Segundo esses autores, “isolamento e individualismo fazem uma combinação de peso. Quase por definição, eles mantêm o conservadorismo na educação, uma vez que a oportunidade e a pressão originárias das novas idéias estão inacessíveis” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 56-66). Ainda segundo esses autores, um professor cooperativo seria marcado por uma “responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar”.

Para González Rey (2001a, p. 21), “a cultura é, entre outras coisas, um sistema de sentidos, em que muitas crenças e costumes são considerados como irracionais para aqueles que estão de fora delas”. São os sentidos, prossegue o autor, “que se sustentam nas emoções compartilhadas pelos membros dessas culturas, e que aparecem por meio dos valores, crenças e outros espaços de

<sup>13</sup> Livro escrito em 1954 por William Golding, escritor inglês (09/1911 a 07/1993).

<sup>14</sup> Ideia que teve origem nos escritos de Rousseau, no século XVIII.

representação ‘que possuem um valor racional’ dentro dessa cultura” (GONZÁLEZ REY, 2001a, p. 21, tradução livre). Assim, os aspectos subjetivos compartilhados na cultura escolar definem se o desenvolvimento da ação pedagógica será mais voltada ao coletivo ou, pelo contrário, mais voltada ao individual. Entretanto, é preciso ressaltar que é o sujeito que considera se a aprendizagem foi ou não qualitativa e significativa para seu processo de desenvolvimento, como destaca González Rey (2004b, p. 10). Afinal, segundo o autor, “o outro é significativo no desenvolvimento da pessoa somente quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade”.

Nesse caso, a configuração subjetiva da escola poderá servir de apoio para que o professor constitua uma ação pedagógica ou mais voltada para o coletivo ou mais voltada para o individual. Geertz (2008, p. 36-37) entende que “a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um”. Assim, prossegue o autor, nós nos constituímos “sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 2008, p. 36-37). Como a cultura é “produto da história coletiva por cuja transformação e por cujos benefícios as forças sociais se defrontam” (SANTOS, 2006, p. 80), consideramos que o processo de (re)construção da cultura escolar é complexo, não linear, dinâmico e plural. Essa pluralidade no contexto escolar implica cada comunidade escolar e coordena

[...] suas ações, resolvendo os seus conflitos e dissensos, aprendendo, enfim, a passar de um sistema de referência para outro, a negociar interpretações diferentes da realidade escolar [...]. Face a esta natureza compósita, recomposta localmente a partir da pluralidade de mundos e dos seus princípios reguladores [...], os professores têm de resolver os dissensos [...]. Isto exige, entre outros aspectos, que os professores estejam preparados para a negociação tendo em vista a construção política de acordos ou compromissos. Além disso, [...] os professores são desafiados constantemente a optarem, e argumentarem, segundo princípios do mundo cívico. (ESTEVÃO, 2003, p. 227).

A escola, por causa dessa natureza compósita, pode se tornar um lócus privilegiado para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos sujeitos. Por considerar a escola como ambiente fértil em possibilidades de constituição subjetiva, Imbernón (2004, p. 85-86) destaca que a escola pode se transformar em “um lugar de formação prioritário” e desenvolver um “paradigma colaborativo” entre os sujeitos por meio do exercício da práxis e da constituição de sua autonomia. Esse modelo de

formação “converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes”. Gallagher et al. (2011) corroboram com esse entendimento ao considerarem o contexto escolar fundamental para o desenvolvimento profissional do docente.

Outra característica da escola é que ela é, simultaneamente, lugar de reprodução e de construção criativa. Para Tardif e Lessard (2011, p. 79), apoiados em David e Payeur<sup>15</sup>, os docentes possuem “certa autonomia para realizar seu trabalho [...] essa dupla posição – ao mesmo tempo executantes e autônomos – se traduz também em tensões e dilemas, podendo [...] desbocar em diferentes maneiras de assumir e viver sua identidade profissional”. Já Gairín Sallán (2003) entende que existe uma especificidade em cada organização, apesar de ela existir em um mesmo contexto sociocultural de outras instituições. Por exemplo, uma escola situada em um mesmo bairro e gerida por uma mesma esfera de governo apresenta características próprias que não se encontram em nenhuma outra instituição escolar daquele lugar. Em nosso modo de entender, a especificidade de cada escola está relacionada à maneira especial como membros da comunidade escolar se relacionam; à postura administrativa da direção; a como se dá a (re)organização conjunta do trabalho pedagógico e à própria história institucional e sua preocupação com a qualidade. Para Gairín Sallán (2003, p. 151), esses aspectos configuram diferenças entre as escolas e dão “personalidade única e particular a cada instituição e a cada processo organizativo”. Esse processo único de constituição da identificação pedagógica em um grupo docente é que procuramos estudar neste trabalho de pesquisa.

Para Enguita (2003, p. 99-100), a especificidade da comunidade escolar pode ser discutida com base nos níveis de participação-interação dos professores nas escolas. Sendo assim, esse autor indica três representações possíveis: a escola-agregado, a escola-estrutura e a escola-sistema. Para Enguita (2003, 99), os profissionais de uma escola-agregado agem cada um “à sua maneira sem preocupar-se com o que os demais fazem, salvo se acreditar vê-lo entrar ou produzir efeitos sobre o que considera seu terreno exclusivo”. Quando analisa a escola-estrutura, o autor ressalta que nela “o primeiro plano é ocupado pelas relações entre

---

<sup>15</sup> DAVID, H.; PAYEUR, C. **Vieillessement et condition enseignante**. Quebec: CEQ/Irat, 1991.

os elementos, [...] mas a cooperação é puramente passiva, rotineira, consistente em não frustrar as expectativas. Já na escola-sistema, segundo Enguita (2003, p. 100), “dominam as metarrelações, o sistema como tal, os fins da atividade educativa [...], isto se manifesta como um projeto não simplesmente declarativo, mas sim vivo e presente”. Em nosso entendimento, a construção da escola-sistema tem relação íntima com a compreensão dos processos intersubjetivos que se estabelecem em ações pedagógicas conjuntas. Acreditamos que a construção de um projeto “vivo e presente” implica considerar a participação e o comprometimento de docentes que se percebem partícipes dessa construção, pois somente os sujeitos que se constituem nesse processo podem assumir e fazer valer compromissos, nesse caso, os docentes, cuja configuração subjetiva é constituída por sentidos de pertencimento durante o processo desse projeto “vivo e presente”.

Wenger (2000) ao analisar a participação do sujeito em uma comunidade de prática considera três possibilidades para os níveis de participação e pertencimento desse sujeito em relação ao grupo: engajamento, identificação e alinhamento. No nível de engajamento, o sujeito faz algumas coisas em conjunto com outros sujeitos. Durante esse período, o sujeito dialoga e produz, ou seja, o sujeito aprende o que pode fazer naquele contexto e como a realidade é afetada por aquilo que ele faz. No segundo nível, a identificação ocorre nas relações estabelecidas pelo sujeito, e o compartilhar de uma visão de mundo e valores faz que aos poucos o sujeito passe a desenvolver sentidos de si mesmo, de suas interpretações acerca da realidade vivida e da sua participação na vida social. O sujeito vai assumindo os valores e a visão de mundo da comunidade em que está inserido. Já no nível do alinhamento, Wenger (2000) destaca que o sujeito passa a se transformar e a transformar a comunidade à medida que se relaciona com ela. Nesse nível, tanto o sujeito quanto à comunidade são transformados em função das aprendizagens que acontecem no funcionamento da comunidade.

A última expressão da natureza da escola analisada é a sua constante relação com a possibilidade de mudança. Na verdade, a perspectiva de mudança integra permanentemente o processo educativo (FULLAN, 1998; OVERTON, 2009).

Enguita (2004, p. 21) considera que, diante do ritmo intenso de mudanças que caracterizam nossa sociedade, o professor pode “isolar-se e encastelar-se no saber e no saber-fazer inicialmente adquiridos, nos métodos de sempre, em seu caderninho particular” ou pode “procurar acompanhar o ritmo da mudança, procurar

inclusive antecipar-se a ela e dominá-la, no sentido de prevê-la e tirar o melhor proveito dela”. A necessidade de mudança aqui é entendida como “tudo aquilo que é motivo para a ação” (VIGOTSKI, 1998, p. 120), no caso de nossa pesquisa, é a necessidade pedagógica criada, individual ou coletivamente, a partir das relações intersubjetivas que se estabelecem no contexto escolar. Overton (2009), apoiado em Hargreaves (1998)<sup>16</sup> e Palmer (1997)<sup>17</sup>, considera que políticas e práticas educacionais implicam mudanças tanto no fazer pedagógico docente quanto em sua constituição como sujeito.

Gairín Sallán (2003, p. 148) entende também essa necessidade de mudança e destaca que a escola precisa aprender a “dar repostas criativas a situações novas ou a situações existentes que se têm de interpretar a partir de novas perspectivas”. Ao estudar algumas peculiaridades de uma escola, Gairín Sallán (2003, p. 140-143) elenca, pelo menos, cinco características que poderiam contribuir para o processo criativo:

- escola aberta e comprometida – potencializa a sensibilidade social, currículo aberto e integrado com o contexto local;
- escola autônoma e autóctone – estabelece e desenvolve projetos próprios, contextualizados e coerentes com as necessidades individuais e coletivas;
- escola atualizada e autocrítica – favorece a autonomia, a reflexão e o pensamento crítico;
- escola participativa e democrática – prioriza e desenvolve valores democráticos;
- escola para as oportunidades – cria espaços e oportunidades de aprendizagens.

Por isso, é importante estudar o cotidiano escolar na perspectiva dos movimentos da cultura e ação pedagógica conjunta para compreender melhor como se dá a constituição de um grupo de docente que se reúne voluntariamente para (re)organizar seu trabalho pedagógico e como essa ação pode alavancar o

---

<sup>16</sup> HARGREAVES, A. The emotions of teaching and educational change. In: HARGREAVES, A. et al. (Ed.). **International handbook of educational change**. Dordrecht, Holland: Kluwer, 1998. v. 1. p. 558-575.

<sup>17</sup> PALMER, P. J. The heart of a teacher: identity and integrity in teaching. **Change**, v. 29, n. 6, p. 14-22, 1997.

desenvolvimento profissional e humano dos membros desse grupo. Antes, porém, nos deteremos um pouco mais na questão do cotidiano escolar.

## 2.4 O COTIDIANO ESCOLAR

Alguns estudos sobre o cotidiano escolar (POZO, 2002; TACCA, 2006; TUNES e BARTHOLLO, 2006) percebem a constituição de um lugar hostil à aprendizagem. As críticas desses autores se referem, essencialmente, à falta de contextualização, ao desprezo das relações sociais que acontecem no ambiente escolar, à ênfase na memorização e na repetição mecânica. Montaigne (2005) já em sua época destacava a inoperância dessas ações pedagógicas uniformizantes, e assevera que:

Aqueles que, como nosso costume comporta, tentam em uma mesma lição e com idêntica medida de conduta reger muitos espíritos de tão diversas medidas e formas, não é de espantar que, em toda uma multidão de crianças, mal encontrem duas ou três que apresentem algum fruto normal de seu método. (MONTAIGNE, 2005, p. 45-46).

Como assinalado anteriormente, o rito escolar predominante parece favorecer a não aprendizagem, o que pode ter reflexo no aumento das estatísticas do fracasso escolar e da exclusão. Tunes e Bartholo (2006) percebem essa realidade e se expressam nestes termos:

A escola cunha na história do desenvolvimento intelectual de muitos jovens e crianças, mas não de todos, a marca da inépcia para o vir a ser adulto, significando isso a profecia auto-realizável da impossibilidade futura de uma vida social e profissional autônoma. Esse é o caso de um enorme contingente de crianças e jovens que compõem as estatísticas do chamado fracasso escolar. São eles que recebem o rótulo de possuírem dificuldades de aprendizagem [...] contudo, são mantidos no cativeiro escolar, a despeito de não aprenderem, por sua presumida inépcia ao exercício futuro autônomo de sua vida social e profissional. (TUNES; BARTHOLLO, 2006, p. 133).

As teias de relacionamentos que se formam na prática escolar é outro aspecto destacado pela literatura que contribui para que o lugar de aprendizagem escolar se transforme em um não lugar. Segundo Tacca (2006), essas teias devem ser consideradas no processo de aprendizagem, pois o diálogo é o centro de toda relação do processo ensino-aprendizagem, ou seja, todos são ativos no processo de aprendizagem porque na base da constituição de uma ambiência favorável à

aprendizagem está a relação que o sujeito estabelece com outro, ou seja, é no encontro dialógico com o outro que a possibilidade de autotransformação é exercida. Para Gallagher et al (2011) apoiados em Clark (2001)<sup>18</sup> o diálogo em um contexto de formação docente pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Portanto, é possível a utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógica como um lócus privilegiado para o diálogo e crescimento profissional do docente. Segundo Gonzalez Rey:

[...] qualquer espaço social que permita às pessoas que o constituem produzir um tecido subjetivo sobre a base de uma atividade compartilhada é uma via de produção de emoções e processos simbólicos que, em seu desenvolvimento e desdobramentos, podem gerar o desenvolvimento de novos sentidos e configurações subjetivas, com as conseqüências que isso tem, tanto para o desenvolvimento das pessoas quanto dos espaços sociais nos quais estas se desenvolvem. (GONZALEZ REY, 2007, p. 171-172).

Segundo essa perspectiva, qualquer espaço social pode ser organizado pelas pessoas que o constituem para apoiar a aprendizagem. Sendo assim, a escola poderia auto-organizar seu trabalho pedagógico e priorizar o sujeito docente para se constituir em lugar favorável à aprendizagem. Nesse caso, quais elementos da subjetividade social da escola apoiariam a formação de uma ambiência favorável ao sujeito da aprendizagem?

Com relação à aprendizagem docente, o que se percebe na literatura é que – tanto na formação inicial do professor quanto nos cursos de formação contínua – aspectos relacionados à subjetividade são pouco ou quase nunca considerados. Segundo pesquisas realizadas nesses cursos (GIL-PÉREZ e CARVALHO, 1993; GRIGOLI, et. al., 2010; MALDANER, 2000; ZEICHNER, 2003), os professores assumem papel passivo em relação ao conhecimento. Além disso, os temas desenvolvidos são descolados da realidade de sala de aula, ou seja, o lócus escolar tem sido predominantemente caracterizado como espaço-tempo favorecedor da acomodação e da conservação e, conseqüentemente, limitador de um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Por outro lado, em trabalhos anteriores (SANTOS, 2006; SANTOS; GAUCHE, 2005; SANTOS; TACCA; GAUCHE, 2009), foi possível identificar algumas comunidades escolares que promoviam determinada (re)organização conjunta do

---

<sup>18</sup> CLARK, C.M. Goog conversation. In: CLARK, C.M. (Ed.). **Talking shop: Authentic conversation and teacher learning**. New York: Teachers College Press, 2001, p. 172-182.

trabalho pedagógico a fim de superar a dicotomia concepção-execução e criar uma ambiência favorável ao sujeito da aprendizagem. Essa mesma possibilidade foi identificada em pesquisas realizadas por Fernandes (2007), Tolentino (2007) e Moura (2009b). Nessas pesquisas foram identificadas comunidades em que havia a produção conjunta de uma ambiência escolar que favorecia “de forma singular as interações entre as crianças, seus pares e objetos ao seu redor, estruturando dessa forma oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (MOURA, 2009b, p. 97). Nas suas considerações finais, Tolentino (2007, p. 170) afirma que “a cultura da discussão das inquietações cotidianas à luz de um referencial teórico, realizada pelo coletivo da escola, substituiu **a reflexão do senso comum por análises crítico-reflexivas**”. (grifo da autora).

Anderson e Thiessen (2008) estudaram doze escolas consideradas como um lugar favorável à aprendizagem. Essas escolas foram selecionadas a partir de um grupo maior de seiscentas escolas, que fizeram parte de um projeto educacional financiado pelo departamento de educação de Ohio, nos Estados Unidos. A escolha das doze escolas foi motivada pelo reconhecimento público da melhoria na qualidade da aprendizagem nessas escolas. Entretanto, o que aconteceu com as demais escolas? Por que não tiveram resultados notórios como os destacados nos estudos de Anderson e Thiessen (2008)?

Apesar de inseridas no mesmo contexto, as escolas participantes tiveram resultados diferentes, tanto em relação ao tempo como em relação à qualidade do resultado. Por que os resultados não foram iguais? Nossa hipótese é que o processo de criação de necessidades culturais de desenvolvimento no contexto escolar possui uma especificidade que precisa ser considerada em toda e qualquer ação pedagógica que se faça no espaço-tempo escolar, pois as especificidades da (re)organização conjunta do trabalho pedagógico peculiares a cada comunidade escolar são decisivas no processo ensino-aprendizagem.

As situações analisadas anteriormente parecem indicar que uma comunidade escolar, quando enfrenta a mesma limitação ou apoio que outras comunidades, pode (re)organizar seu trabalho pedagógico de modo a superar as limitações ou as expectativas desse apoio, a fim de criar condições sociais favoráveis ao desenvolvimento humano e à qualificação profissional. Por que algumas comunidades conseguem criar uma ambiência favorável ao sujeito da

aprendizagem? Como conseguem isto estando inseridas no mesmo contexto de outras comunidades educacionais que não alcançam o mesmo resultado?

Para ajudar a responder essas perguntas analisaremos o processo de organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de formação contínua

## 2.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 55), a docência moderna desde seus primórdios acontece em uma escola, ou seja, acontece em um lugar “organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares”. Na verdade, segundo Halbwachs (2006), não há grupo ou qualquer tipo de atividade coletiva que não mantenha relação dialógica com o lugar onde está inserido. Entretanto, o que ainda não foi investigado, na formação docente, é como essa relação subjetiva com o contexto escolar é estabelecida pelo sujeito docente e como esses elementos constitutivos participam de seu processo de qualificação profissional. Bolzan, Austria e Lenz (2010) defendem que o docente se constitui como tal, no decorrer de toda a sua trajetória profissional, evidenciando, dessa forma, a idéia de inacabamento (FREIRE, 2004), o que coloca a formação de professores na perspectiva de um processo de aprendizagem contínuo, ou seja, de caráter processual, permanente e relacionado ao contexto em que é produzido.

Para González Rey (2001a), todo sentido subjetivo é contextualizado. Nesta pesquisa, o contexto analisado é evidentemente o contexto escolar. Pois, no caso do sujeito docente, a produção de novos sentidos em relação ao quefazer pedagógico está imbricada com a produção de sentidos anteriores, tanto no contexto escolar quanto em outros contextos de sua experiência de vida. Para González Rey (2001a), no curso de suas atividades diárias, o sujeito produz constantemente novos sentidos; entretanto, isso não significa que a produção permanente de sentido “siga o curso de sua intencionalidade”. Ao contrário, prossegue o autor, “a produção de sentidos sempre está além da esfera da consciência do sujeito, o que não implica que suas atividades conscientes estejam fora desse processo.”. Assim, por meio de

sua “atividade consciente o sujeito gera momentos de tensão e ruptura com os sistemas dominantes de sentido que caracterizam seu momento atual”, produzindo novos sentidos, que são característicos “tanto do desenvolvimento da personalidade, como dos espaços sociais em que o sujeito vive”. (GONZÁLEZ REY, 2001a, p. 20, tradução livre).

Dessa forma, todo espaço social passa a ser espaço vivo de produção de sentido. Essa livre produção de sentido pelo sujeito entra em forte contradição com as representações dominantes naquela comunidade, as quais, no caso da escola, aparecem como sistemas ordenados por regras fixas e valores estáticos, os quais muitas vezes alienam o docente de sua condição de sujeito. Para Tardif e Lessard (2011, p. 55), a escola é um “espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas”. Esse espaço abriga, segundo esses autores, “tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55). Foi exatamente essa compreensão que nos possibilitou entender as diferentes posições que grupos docentes assumem diante de antagonismos circunstanciais ao seu quefazer pedagógico. Dependendo da integração de sentidos subjetivos produzidos pelo docente em relação a uma situação vivida, essas circunstâncias tomarão um sentido de antagonismo ou não, e, conseqüentemente, poderá acontecer ou não a mobilização de recursos individuais e sociais para a superação desses antagonismos ao quefazer pedagógico do grupo docente.

Por isso, a nossa investigação não poderia ser realizada com base em teorias que considerassem o processo de formação docente de forma estática e linear, conforme indicam Grigoli, *et al.*, (2010). Era preciso ter elementos que possibilitassem ao investigador perceber e compreender o movimento dialético dessa constituição. Acreditamos que a teoria da subjetividade, tal e qual desenvolvida por Gonzalez Rey (1997, 2005a), apresente os subsídios necessários para dar visibilidade ao complexo processo de constituição de um grupo docente no contexto escolar, já que ela:

[...] rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. O sujeito representa um momento de contradição e

confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 240).

Ao romper com o caráter determinista, González Rey (2005b) abre possibilidade para que a pesquisa assuma a realidade no processo de construção, ou seja, a pesquisa pode investigar uma realidade complexa, dialógica e dialética em que as informações produzidas ao longo da investigação fazem parte do próprio processo investigativo. Para González Rey (2005b, p. 75), a teoria da subjetividade permite representar a psique em uma nova dimensão, que é “sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico”. A representação dinâmica permite ao pesquisador compreender o processo de constituição a partir dos movimentos subjetivos que acontecem nas relações intersubjetivas, e não a partir de elementos estáticos como se fosse possível extraí-los da realidade. Para González Rey:

A reflexão sobre a história do conhecimento deve passar de uma razão ou um sujeito transcendental, e de uma realidade acabada, constituída a priori e substancializada de forma estática e histórica, a qual deve ser apreendida pelo conhecimento de maneira definitiva, a uma representação do conhecimento como processo permanente, como forma de diálogo com uma realidade igualmente histórica e que está mudando. (GONZÁLEZ REY, 1997b, p. 6, tradução livre).

Quando se percebe a constituição do sujeito como sendo histórica e a realidade social como estando em construção, é possível ao pesquisador compreender a constituição do grupo docente de forma dialética, em que tanto o grupo quanto a realidade sejam transformados no processo. Esse entendimento pode ajudar no processo de superação da dicotomia da formação profissional e formação do sujeito, que tem sido reticente nos cursos de qualificação de professores (SANTOS, 2006). Essa possibilidade de superação se ancora na perspectiva da teoria da subjetividade, porque “o social deixa de ser uma influência externa objetiva que define o interno subjetivo e passa a ser um sistema complexo de natureza subjetiva, dentro do qual se desenvolve de forma simultânea seu próprio tecido humano e os sujeitos que o configuram, que são constituintes desse tecido na mesma medida em que se constituem dentro dele.” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 58). Acreditamos que, com base nesse enfoque, será possível uma construção diferenciada para os cursos de formação de professores em que as realidades locais sejam consideradas elementos necessariamente participantes desse processo formativo, e não apenas como elementos que influenciam esse processo. A possibilidade de isolar o sujeito docente que aprende e desconectá-lo de sua

formação profissional, como se fossem duas realidades distintas, será superada, porque, na perspectiva de González Rey (2004a, p. 141), a subjetividade é um sistema complexo “que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro”. Assim, prossegue o autor, “rompe-se definitivamente com a idéia de um indivíduo isolado” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 141).

Na tentativa de promover a superação da dicotomia individual-social no campo da formação de professores, desenvolvemos o conceito de autoctonia formativa (SANTOS, 2006; SANTOS; GAUCHE, 2005), que seria a produção pelo grupo docente das condições socioculturais necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, por meio do processo reflexivo, dialético, interdependente e recursivo em que sujeito docente, grupo docente e contexto social são transformados. Nesse processo autotransformador, novos sentidos são criados em relação ao trabalho pedagógico do grupo e à formação de cada um, o que implica desenvolvimento de novas condições sociais, e, de modo invertido, o desenvolvimento de novas condições socioculturais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo implica criação de novos sentidos em relação à constituição do sujeito e do grupo docente.

A produção de sentidos subjetivos, como discutido anteriormente, é entendida a partir da compreensão de que o sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento, o que nos permite compreender a formação docente e o desenvolvimento humano como sendo indissociáveis. Para González Rey (2005b), esse processo de desenvolvimento humano não pode ser compreendido como uma reunião de aquisições ordenadas ao longo da história do sujeito, em que novas ações do sujeito estão ancoradas. Pelo contrário, é preciso entender a relação entre desenvolvimento humano e formação docente como um processo extremamente complexo no qual, de forma simultânea, um e outro constituem e são constituídos. Nesse caso, a subjetividade compreende a personalidade em nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas a partir da relação indivisível entre sujeito e comunidade em que ambos se constituem como momentos da subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005b). Portanto, nenhuma atividade humana, inclusive a formação docente, pode ser compreendida como resultado direto de uma atividade isolada do conjunto de sentidos que se integram e

caracterizam a historicidade do sujeito. Para González Rey, entender a constituição subjetiva da personalidade humana implica:

[...] superar a divisão mecânica entre externo e o interno e nos conduz a compreender todo fenômeno subjetivo na dialética desses dois momentos do processo de subjetivação da experiência. Como já foi dito, toda experiência humana aparece construída, subjetivamente, em dois níveis estreitamente relacionados: o individual e o social, que constituem diferentes níveis de uma mesma realidade, a subjetividade. Todo fenômeno subjetivo é externo enquanto instante de uma dinâmica interativa dentro da qual atua o sujeito, e é interno enquanto sentido diferenciado dessa experiência. Ambos os momentos aparecem estreitamente associados durante o desenvolvimento da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 80).

Superar a dicotomia formação docente e desenvolvimento implica entender essa relação de forma dialética e recursiva, o que se insere nas possibilidades de análises da subjetividade social e individual e abre possibilidade para discutir a formação docente em uma perspectiva contínua. Pensar na formação docente e considerar o contexto significa mais que formá-lo em seu local de trabalho, significa levar em conta que, na sua constituição como sujeito docente, o contexto em que ele está é um dos elementos participantes dessa constituição. Além disso, nesse processo de constituição do sujeito, tanto o docente quanto a comunidade escolar são transformados.

Essa relação indivisível, recursiva e autotransformadora entre o sujeito docente e a comunidade escolar nos faz pensar na importância de se conceber a realidade escolar como sendo também construída e multideterminada, ou seja, como uma realidade socialmente construída (GONZÁLEZ REY, 2006a).

## 2.6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O processo ensino-aprendizagem é complexo e plurideterminado. Sendo assim, não se pretende apresentar essa reflexão em caráter conclusivo, pois a ênfase está no processo de construção, e não no resultado alcançado, ou seja, o debate se concentra na busca de soluções pedagógicas, nesse constante movimento de aprendizagem que caracteriza a humanidade. Nesse entendimento, colabora Freire (2004, p. 14), quando escreve: “[...] é neste sentido, por exemplo,

que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura”. A capacidade de aprendizagem permanente, ou seja, a autotransformação é característica básica de nossa humanidade. Nesse sentido, a escola – local socialmente escolhido para a educação formal – pode se tornar lugar primordial na constituição do sujeito da aprendizagem. Dependendo das negociações intersubjetivas de sentidos e significados, a cultura de uma comunidade escolar pode contribuir para a autotransformação ou para a conservação do *status quo* (não há relação de excludência entre essas possibilidades, pois é um processo dialético). Cada comunidade escolar produz a própria cultura e, ao mesmo tempo, é caracterizada por ela. Assim, a (re)organização do trabalho pedagógico se torna essencial para que a escola desenvolva aprendizagens significativas e se renove constantemente. Para Freitas (1995), nesse processo de (re)organização do trabalho escolar, a comunidade cria uma realidade humanizada e se autotransforma, ou seja, aprende e se humaniza. Pistrak (2008) entendia que somente pela participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens nos processos de estudo, de trabalho e de gestão escolar é que, de fato, se alcançaria essa dimensão autotransformadora da aprendizagem. Para ele:

[...] o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. (PISTRAK, 2008, p. 38).

Para não perder seu “valor essencial”, o trabalho na escola deve considerar fundamental na constituição do sujeito as relações que se estabelecem no processo de autogoverno. Freitas (1995) critica a ausência desse trabalho coletivo nos espaços da escola capitalista e aponta a dicotomia concepção-execução como fator de alienação e de não aprendizagem. Para superar esse sistema dicotômico, Freitas (2003) propõe uma organização do trabalho pedagógico que considere os tempos e modos de aprendizagens como sendo diferenciados, ou seja, cada escola deve avançar em ritmo próprio e utilizar “todo tempo que lhe seja necessário”. Deve também respeitar as especificidades da cultura local e as subjetividades dos alunos: “não basta dar ao aluno todo tempo necessário: é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender” (FREITAS, 1995, p. 19-20).

O processo ensino-aprendizagem centrado na relação pessoal e no trabalho coletivo exige (re)organização do trabalho pedagógico, ou seja, cada comunidade escolar (re)organizando seu trabalho pedagógico. Para que essa comunidade não se transforme em ilhas isoladas, é preciso lembrar que a constituição do sujeito docente se dá em sistema aberto, ou seja, a produção de sentidos subjetivos pelo docente em suas relações intersubjetivas é plurideterminada, não sendo possível a identificação de uma causa única para a sua aparição. Por isso, não concordamos com a redução que Tardif e Lessard (2011, p. 267) fazem ao considerar que o trabalho docente “no cotidiano escolar nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades”. Para nós, a produção de sentidos pelos sujeitos participantes de uma situação social concreta é plurideterminada e imprevisível. Assim, o discente na sua relação intersubjetiva com o docente significa aquele momento a partir da integração do seu histórico de vida, do seu momento atual, dos sentidos subjetivos, dos processos simbólicos e das emoções de experiências anteriormente vividas, as quais não necessariamente possuem conexões diretas com a situação atual (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Além disso, não se pode pensar em auto-organização do trabalho pedagógico sem se pensar na avaliação coerente com essa possibilidade autotransformadora (SANTOS, 2006). Freitas et al. (2009) consideram que a avaliação se refere à organização do trabalho pedagógico.

[...] ora vista em sua abrangência de um macroambiente escolar, ora enquanto um microambiente restrito à sala de aula, bem como suas relações; e à questão clássica sobre a necessidade de se ultrapassar a mera função de instrução no processo ensino-aprendizagem, explicitando a função formativa da escola. (FREITAS et al., 2009, p. 13).

O caráter da avaliação para esses autores tem dimensão dialética, que ultrapassa o modelo estanque e imediatista da avaliação voltada estritamente aos resultados. Ao se pensar em uma avaliação que aborde as questões da função formativa da escola, Freitas et al. (2009, p. 13-17) consideram a complexidade dos processos de aprendizagens, ou seja, “as esferas do individual e do coletivo são preservadas, sem a necessidade de nos fixarmos em um dos extremos: nem no coletivo que sufoca o professor, nem no professor isolado que impõe sua vontade unilateralmente”.

Assim, a avaliação, além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo a todos os conteúdos. Para tanto, a avaliação deve incorporar os objetivos específicos dos conteúdos, a visão de mundo da comunidade escolar e as relações de poder vivenciadas no contexto escolar, pois, como a ambiência escolar é formada a partir da organização do trabalho escolar, a avaliação expressa as relações de poder que se estabelecem na escola.

Para alcançar essa dimensão holística, Villas Boas (2008) defende que a avaliação do trabalho pedagógico seja feita de toda a escola e por toda a escola. A avaliação deve, pois, contemplar a aprendizagem de todos os participantes da comunidade escolar, inclusive os professores.

Para Freitas *et al.* (2009, p. 66), na avaliação formativa, ocorre uma “negociação ampla e responsável com os que fazem a escola [...] incluindo um sistema de monitoramento de qualidade público construído coletivamente”. Nesse caso, a avaliação formativa – por discutir todas as atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, com intuito de fornecer informações essenciais na reorganização do trabalho pedagógico – pode se constituir em ferramenta eficaz para a melhoria dos processos de aprendizagens que ocorrem no interior da escola.

Para Villas Boas:

Virar a escola do avesso por meio da avaliação significa construir a avaliação inserida no trabalho pedagógico que faça diferença para alunos e professores, de modo que todos aprendam o necessário para ter inserção social crítica. (VILLAS BOAS, 2008, p. 116).

A avaliação que priorize a dimensão formativa certamente virará a escola do avesso, ou seja, ajudará a escola superar as demandas e dicotomias do capitalismo para desenvolver a aprendizagem crítica e autotransformadora. Porquanto, o docente estará em permanente aprendizagem, pelo fato de estar se formando e se autotransformando no processo de reflexão crítica sobre sua prática, que é sua práxis.

Quando o docente reflete sobre sua prática, está fazendo algo que lhe é peculiar. Freire (2004, p. 29) tem o mesmo entendimento: “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Nesse contexto, o indivíduo é constantemente bombardeado por uma multiplicidade de informações e, em geral, não consegue processar

criticamente essas informações. Com isso, o ser humano vai sendo privado da ação reflexiva – que, a nosso ver, é o que mais autentica sua humanidade.

Para Konder (1992a, p. 115), essa ação reflexiva se caracteriza como “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. Portanto, quando um projeto é concebido e colocado em ação por meio do exercício da práxis, tanto a realidade quanto o projeto iniciais não serão mais os mesmos durante a implementação, pois o exercício da práxis está imbricado com constante autotransformação de quem o realiza. González Rey (2005b, p. 102) amplia o entendimento da práxis ao assinalar que esse processo autotransformador é feito por um sujeito e que não há relação direta entre as produções de sentido no sujeito e a ação que ele realiza, ou seja, “o caráter gerador de novos significados e significantes não é simplesmente uma cadeia anterior da mesma natureza que dá origem a novos encadeamentos”. Assim, essa capacidade geradora de significados e de sentidos é a capacidade “de um sujeito que pensa e sente, um sujeito que produz dentro de um contexto único de uma história de vida e que aparece em uma multiplicidade de formas, estando constituído em uma multiplicidade de configurações e processos atuais” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 103).

Para Tunes, Tacca e Bartholo (2005, p. 690), “no convívio social, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação. Nessas interações, o sujeito se constitui como ativo e capaz de contribuir para a transformação da realidade. Para Morin (2007, p. 79), “a qualidade de sujeito garante a autonomia do indivíduo”. Segundo Sanson (2009), privar o ser humano da autorreflexão é desumanizá-lo. É aliená-lo e transformá-lo em autômato, pois:

O trabalho como algo exteriorizado, descolado do sujeito que o produz, anula manifestações subjetivas do trabalhador no processo produtivo. Na sociedade capitalista, tal qual descrita por Marx, o trabalho como extensão criativa, autônoma e sociabilizadora, perde o seu sentido. O trabalho é despojado do seu conteúdo, realiza-se de forma compulsória. A subjetividade que se manifesta é a da coisificação do sujeito do trabalho frente ao capital, do assujeitamento do trabalhador que não se reconhece nessas relações. [...] O assujeitamento caracteriza, portanto, uma perda da subjetividade, daquilo que constitui a essência da autonomia, de poder decidir, influir, determinar. (SANSON, 2009, p. 52-53).

Morin (2007) também discute a possibilidade de assujeitamento quando percebe que o sujeito se deixa submeter; porém, “ser submetido não significa ser

dominado de fora [...]; significa que uma potência subjetiva mais forte impõe-se no centro do programa egocêntrico e, literalmente, subjuga o indivíduo, que acaba possuído dentro de si mesmo” (MORIN, 2007, p. 79). A submissão individual e coletiva, com raízes na subjetividade, é percebida também nas ideias de La Boétie (1999, p. 77), para quem “é o povo que se sujeita e se degola; que podendo escolher entre ser súdito ou ser livre, rejeita a liberdade e aceita o jugo”.

Entretanto, o que se observa é que, contrariamente à perspectiva reflexiva, a distância entre teoria e prática, na formação do professor, tem aumentado. Sobre esse distanciamento, Tardif e Lessard (2001, p. 25) consideram que “a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. Já Estrela (2003), no estudo da formação de professores em Portugal, assevera: “somos obrigados a reconhecer que no cerne da questão está o desfasamento entre os discursos teórico e jurídico da formação e a cultura profissional dos docentes”. Para a autora, como os professores não estão sendo considerados na elaboração das teorias, eles reagem “de forma defensiva a imposições vindas do exterior, quer no que se refere à obrigatoriedade da sua formação, quer no que se refere às formas organizativas e de funcionamento das escolas ou à mudança de prática lectivas” (ESTRELA, 2003, p. 54-55).

Para Borko (2004), os programas de desenvolvimento profissional para docentes geralmente são fragmentados, intelectualmente superficiais e não consideram o que o campo de pesquisa tem produzido em relação ao saber docente e como o docente aprende. Cachapuz (2003) lança mais luz para esse entendimento, ao defender que:

Na verdade, a análise cuidada do desenho, organização e estratégias de formação contínua em vários países mostra que esta continua a ser marcada pelo academismo, em que se valoriza a aquisição de saberes e não a sua construção pelos professores, necessariamente entendidos como actores sociais que constroem seus saberes em circunstâncias e contextos específicos. (CACHAPUZ, 2003, p. 451).

Zeichner (2003, p. 37) acrescenta a esta questão que:

[...] a abordagem dominante consiste em treiná-los (os professores) para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional em todo mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos.

Maldaner critica esses cursos de formação que são projetados descolados da realidade vivida pelo docente ao escrever:

O projeto educacional atual, no Brasil, parte igualmente do reconhecimento da baixa qualidade educativa oferecida às crianças e adolescentes e da necessidade urgente de mudar esse quadro. [...] Muitas vezes, por exemplo, são propostos simples cursos de 'treinamento' de professores, de curta duração em períodos de férias escolares, geralmente executados através de 'rede de monitores', como solução adequada para a melhoria da educação nas salas de aula. Ampla literatura nacional e internacional mostra que isso não funciona! (MALDANER, 2000, p. 18-19).

Para tentar superar as críticas apontadas em relação ao estilo de formação baseado em cursos projetados descolados da realidade pelos docentes é que estamos defendendo no âmbito deste trabalho a autoctonia formativa, pois, como observa González Rey (1999a) a “compreensão da subjetividade como sistema complexo” imbrica, simultaneamente, o sujeito individual e o sistema relacional, o que permite a “superação da visão do indivíduo como conjunto de processos fragmentados, suscetíveis de serem desenvolvidos por técnicas e métodos pontuais próprios do arsenal de processos didático-pedagógicos” (GONZÁLEZ REY, 1999a, p. 109). Sobre esse processo de subjetivação Tunes, Tacca e Bartholo (2005, p. 690), ao interpretar as ideias de González Rey (1997b), consideram que:

[...] do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva.

Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de um modelo de formação diferente do modelo dominante em que o sujeito docente seja ativo e aja em comunidade. Segundo Tardif e Lessard (2001, p. 55), “em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham”. Já González Rey (2005, p. 105), apoiado em Castoriadis (1986), afirma que a burocracia se “organiza em um conjunto de rituais despersonalizados e improdutivos que, longe de ser uma expressão do real ou de facilitar uma aproximação melhor à realidade, se convertem em um impedimento com vida própria, ao que todos acabam subordinando-se”. Assim, prossegue o autor, “a ordem burocrática gera

prescrições e regras que são assumidas como verdadeiras e levam a comportamentos totalmente irracionais e automatizados de seus executores”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 105). Além de atender a essas demandas burocráticas, o docente, segundo Santos, Gauche e Tacca (2009), precisam atender a demandas criadas pelas instâncias superiores, as quais assumem teorias e práticas pedagógicas descoladas de seu contexto. Assim, os pesquisadores da Academia produzem teorias sobre o que o professor deve fazer em sala de aula. Os professores, por sua vez, não percebem a totalidade da proposta e aplicam-na acriticamente.

Entretanto, não podemos nos deixar dominar por uma visão romântica e ingênua e acreditar que o simples exercício da reflexividade seja suficiente para garantir a transformação que se espera. Segundo González Rey (1999a, p. 109), a “necessidade se culturaliza no processo de subjetivação”, ou seja, “o motivo não se define de forma estreita, nem pelo conteúdo da necessidade, nem pelo objeto a que se dirige”. Na verdade, prossegue o autor, o motivo se define “por uma complexa constituição subjetiva da necessidade dentro de um conjunto diverso de estados dinâmicos que caracterizam a experiência do sujeito em seu processo de desenvolvimento”.

Sendo assim, dependendo da integração de sentidos, que extrapolam a dimensão da razão, o sujeito pode ter uma ação reflexiva que contribua para a manutenção do *status quo* ou não. Como observou Libâneo (2002, p. 62), há pelo menos “dois tipos básicos relativamente opostos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico”. Segundo Libâneo (2002), a primeira reflexividade é exercida pelo professor reflexivo, que entende ser agente em uma realidade pronta e se concentra na ação pedagógica individualista. A segunda é exercida pelo professor crítico-reflexivo, que entende ser agente em uma realidade socialmente construída e se concentra na ação pedagógica conjunta. Para nós, esses tipos de reflexividade são antagônicos em função do processo subjetivo em que foram realizados, pois a “produção de sentido subjetivo é um processo que escapa a racionalidade das significações e que expressa complexos vínculos do psíquico com diferentes esferas do organismo humano e com diferentes processos de suas relações” (GONZÁLEZ REY, 1999a, p. 109). Assim, cada sujeito que pratica a ação de refletir se posiciona de forma diferente em função da integração de emoções, sentidos e razão. É por isso que entendemos que a reflexividade precisa

acontecer em um ambiente plural, onde as diversas possibilidades sejam consideradas por diferentes cosmovisões, e os sujeitos participantes sejam incentivados no processo a gerar e gerir ações pedagógicas autóctones.

A teoria não deve ser vista como pronta e acabada apenas para satisfazer a curiosidade ingênua<sup>19</sup> dos membros da comunidade escolar. Pelo contrário, a teoria deve ser construída a partir das interpretações, individuais e coletivas, que acontecem no contexto das relações intersubjetivas. Dessa forma, apoia-se o desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica por parte do sujeito e do grupo docente. Além disso, a teoria deve auxiliá-los no processo de identificar e superar os possíveis antagonismos circunstanciais que poderiam se constituir como obstáculo ao quefazer pedagógico do grupo docente.

Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana [...] A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre a teoria e prática. A pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria da prática. É uma violência porque nela se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma. A identidade é cultural, social, política, econômica, religiosa. (GHEDIN, 2002, p. 133-134).

Pensando assim, o processo ensino-aprendizagem precisa ser plural, dialético, dialógico, coletivo e autotransformador. Essa perspectiva “devir” está presente na formação do professor. Modelos baseados na perspectiva empirista-positivista não permitem esse constante (re)construir. Ademais, a história da formação contínua do professor não pode ser linear, estática e sequencial. O dinamismo do processo ensino-aprendizagem exige formação mais dinâmica, contextualizada, coletiva e reflexiva. Essa ação coletiva reflexiva é essencial na constituição da autonomia, tanto do docente quanto do grupo.

Para entender a formação contínua como exercício da práxis pedagógica, é necessário discutir o conceito de autonomia. Para tanto, retomaremos as discussões feitas em Santos (2006) e utilizaremos, como norteadores, a própria reflexividade, como característica inerente ao ser humano; a ideia de que a ação reflexiva não se processa no vazio, sendo, pois, expressão coletiva histórico-sociocultural; e a

---

<sup>19</sup>Termos cunhados por Paulo Freire. Segundo ele: “[...] a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência” (FREIRE, 2004, p. 31).

consideração da escola como organização que se relaciona dialeticamente com a perspectiva da conservação e da mudança.

## 2.7 AUTONOMIA E A AUTOCTONIA FORMATIVA

Para Tardif e Lessard (2001, p. 25), “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho”. Por isso, é essencial considerar o docente como sujeito de sua formação, e não mais tentar enquadrá-lo em processos formativos pré-formatados e deslocados de sua realidade. Visto desta maneira, o docente pode mobilizar recursos individuais e sociais que ancorem seu processo constitutivo e sua qualificação profissional. Essa autoctonia formativa pode se constituir como uma base para a configuração de novos sentidos sociais e individuais em relação ao fazer pedagógico e alavancar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional desse docente, com ações e valores pedagógicos próprios. Por isso, é importante compreender a relação entre o sujeito e o processo de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico, especialmente a partir do conceito de sentido subjetivo.

Mas por que é importante discutir autonomia da escola? Segundo Gadotti (1994, p. 9), “porque discutir a autonomia da escola é discutir a própria *natureza da educação*”, e mais, “a escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade”. Entendemos que a educação potencializa/capacita a pessoa para, de maneira coletiva, construir respostas às perguntas que as inquietam. Essas perguntas sinalizam para a inclusão da pessoa, e a consciência dessa inclusão provoca a ação de educar-se. Nas palavras de Freire (1994, p. 27-28), “o cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa”. Nesse sentido, ele entende que “o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela” (FREIRE, 1994, p. 27-28).

Para Freire (2004), o homem como sujeito de sua educação é capaz de perceber o contexto em que se dá sua relação com a realidade e ressignificá-lo, ou seja, é “capaz de admirá-lo, para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o,

saber-se transformado pela sua própria criação”. Assim, para Freire (1994, p. 17), “não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”. Ainda para o autor, essa relação homem-realidade “implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão”. Para González Rey (2004a), a subjetividade é entendida por meio de uma dialética complexa e recursiva entre a subjetividade individual e a social. Logo, esse tipo de fenômeno não é “reduzível nem ao individual, nem ao social em abstrato”. Assim, a subjetividade “é social e historicamente configurada, tanto em cenários sociais, como individuais”; portanto, não é “um sistema abstrato e impessoal”, pelo contrário, a subjetividade é um sistema “formado por sujeitos concretos e ela se constitui nesses sujeitos e eles, por sua vez, vão influenciando constantemente sua trajetória e se configuram subjetivamente através de sua ação nos vários espaços da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 144-145).

Segundo Ghedin (2002, p. 130), “a separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana”, porquanto nós, seres humanos, somos autenticados em um movimento permanente, contínuo e “duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser”. Ainda segundo esse autor, a reflexão crítica é fruto da “participação num contexto social político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula”. Estrela (2003) também entende que a “evolução epistemológica e metodológica sofrida pela investigação educacional” está intimamente ligada à “crítica do positivismo e à crescente valorização do objecto do conhecimento enquanto sujeito epistémico, inserido num contexto histórica e socialmente situado”. Para essa autora, esse entendimento aponta para modelos de formação “centrados no percurso” e têm, subjacente, “um conceito de autonomia e profissionalismo que ultrapassa a sala de aula e se alarga à escola e à comunidade, e é orientado por um ideal ético de justiça enquanto equidade” (ESTRELA, 2003, p. 46-47). González Rey (2006d, p. 7, tradução livre) também critica a influência do positivismo e destaca que “empirismo e metafísica dificultaram a emergência de teorias que permitissem explicar a subjetividade humana em termos ontológicos próprios, específicos ao tipo de fenômeno que a caracteriza”. Pois o sujeito exercita sua autonomia, e essa ação do sujeito é feita da tensão constante entre a história de suas configurações subjetivas e os sentidos subjetivos atuais. Para González Rey:

Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de sua consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.158).

Percebemos que a ação é intrínseca ao exercício da autonomia, e esta é uma decisão complexa do sujeito. Qualquer tentativa de dissociação faz com que a reflexão se restrinja ao abstrato e se perca no vazio. O sujeito, ao problematizar o modo de ver e interpretar seu agir no mundo, necessariamente se modificará e modificará a realidade em que se encontra. Segundo Ghedin (2002, p. 132-133), “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças”, ou seja, “para produzir mudanças não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Quando o docente, de maneira coletiva, exercita essa autonomia e age criticamente no contexto sócio-histórico, a perspectiva de mudança se torna uma possibilidade real, e a escola se torna lugar privilegiado para o exercício da educação autotransformadora. Ao exercitar sua autonomia, com esse discernimento, o professor efetiva sua prática docente em uma perspectiva reflexiva e coletiva. Nesse caso, a constituição da autonomia, como já foi visto, não se dá no vazio. É possível, pois, transcender os limites individuais e os limites de sala de aula, porquanto o exercício da autonomia do professor requer a constituição de processos colaborativos “no contexto de uma ação, na história da situação” e exige que o professor, ao “participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas”, use a teoria crítica para, coletivamente, problematizar a realidade em que se encontra e elaborar projetos (auto)transformadores. Assim, a teoria crítica evidenciada na ação reflexiva, além de ser “reflexão pessoal”, é “construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesse de classes” (GHEDIN, 2002, p. 138-139).

Então, retomando a questão da formação contínua do docente, vemos que o exercício da práxis não só possibilita a “construção social”, mas abre caminho para a possibilidade de “resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos” (GHEDIN, 2002, p. 141), em contraposição à alienação paralisante. Essa perspectiva formadora considera o docente como sujeito – que, ao interagir com outros sujeitos em uma ação (auto)transformadora, abandona a “poltrona confortável da acomodação irrefletida” e estabelece um “caminho metodológico”

para possibilitar a “formação de cidadãos autônomos”. O conhecimento produzido no processo de formação contínua é, portanto, resultado de “longa trajetória de formação que se estende pela vida”, pois, nesse processo de constituição de sua autonomia, o sujeito desenvolve melhor compreensão de si e, conseqüente e paulatinamente, rompe com formas de alienação (GHEDIN, 2002, p. 143-148).

É importante ressaltar que, no conceito de autonomia construído até aqui, inclui-se a possibilidade de que, em uma mesma escola, professores estejam em estágios diferentes na constituição de sua autonomia. Gauche (2001, p. 37) identificou essa possibilidade quando estudou a “questão da autonomia do professor componente da sua constituição em um contexto cultural de interações e construções de significados” e destacou que o processo de constituição da autonomia não é uniforme em uma comunidade escolar, pois “cada professor situa-se em momento distinto de constituição de sua própria autonomia, função de múltiplas variáveis, o que se associa, certamente, à diversidade observada na cultura escolar” (GAUCHE, 2001, p. 193 e 201). Se os professores podem se encontrar em estágios diferenciados na constituição de sua autonomia, a interação entre eles é benéfica, pois permite constante (re)avaliação e (re)tomada de posição por parte dos docentes, movimento dialético indispensável ao exercício da práxis. Nesse caso, o espaço da coordenação pedagógica pode ser primordial para a efetivação dessa interação, na perspectiva da construção de ações coletivas de reflexão, de elaboração, de execução, de (re)avaliação, de (re)organização do trabalho pedagógico e de elaboração do projeto político-pedagógico autóctone.

O exercício da autonomia pelos docentes, nessa perspectiva coletiva e autotransformadora, corrobora com a constituição de uma identidade para o grupo docente, na medida em que oportuniza o (re)pensar sobre sua própria essência, sua organização, sua(s) preferência(s) pedagógica(s) e suas relações com a comunidade. Mais uma vez, o espaço da coordenação pedagógica pode contribuir para a efetivação dessa ação crítica e autogestora (GADOTTI, 1994, p. 17), no qual a coletividade docente se autoadministra e faz da construção desse conhecimento pedagógico e da (re)construção da identidade escolar o fio condutor da formação contínua, ou seja, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Nesse caso, a coordenação pedagógica pode disponibilizar “tempo e oportunidades significativas de aprendizagem”, de forma que os professores repensem “seus papéis em sala de aula e suas práticas pedagógicas” e vencem “resistências eventuais no sentido de

construção de práticas mais compatíveis com a população que frequenta a escola” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 73).

González Rey (2001c, p. 10) também percebe essa riqueza de possibilidades no espaço escolar, ao escrever que “o espaço educativo é um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações da sociedade também presentes em outras formas da vida social”. Assim, de forma acrítica ou não, a escola pode, na constituição de sua autonomia, introjetar em sua prática cotidiana o discurso burocratizante do sistema político-social dominante e promover uma educação descontextualizada, tornando-se uma “estranha à comunidade” (ALGARTE, 1994, p. 127).

O estranhamento em relação ao trabalho pedagógico e, em relação, à comunidade escolar, em nosso ponto de vista, pode ser entendido como uma posição assumida pelo docente na confluência das mais diversas experiências vividas, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Neste sentido, a produção do sentimento de não pertencimento é um dos pilares para a ação pedagógica descontextualizada, alienada, que se expressa a partir da práxis pedagógica reiterativa (SANTOS, 2006). Por outro lado, de forma crítica, o sujeito docente pode, a partir dos mesmos antagonismos circunstanciais, produzir sentidos subjetivos de pertencimento em relação ao trabalho pedagógico, pois o “sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2001c, p. 11). Nesse caso, o docente mobilizará recursos individuais e sociais para a superação desses antagonismos, o que constituiria a práxis pedagógica criativa como defendida em Santos (2006).

Dessa forma, a autonomia da escola pressupõe, da parte dos sujeitos que a constituem, constante (re)avaliação da intencionalidade com que atuam. Pressupõe também que, nessa (re)construção, serão considerados os “parâmetros de reprodução” ou de “alteração dos constituintes culturais presentes”; do contrário, a organização do trabalho pedagógico não seria uma produção autóctone da comunidade escolar, antes seria uma expressão de alienação e “cumprimento cego de determinações superiores” (GAUCHE, 2001, p. 28).

Nesse caso, entendemos por autoctonia formativa a produção pelo grupo docente das condições sociais necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, por meio do processo reflexivo, dialético, interdependente e recursivo, no qual sujeito docente, grupo e contexto social são transformados. Nessa

autotransformação, novos sentidos são desenvolvidos pelo sujeito e pelo grupo docente em relação ao trabalho pedagógico e à formação contínua, o que implica desenvolvimento de novas condições sociais, tal e qual assinala Scoz (2009, p. 102): “os sujeitos críticos que exercitam e confrontam seus pensamentos podem gerar novos sentidos, que contribuem para modificações neles mesmos e nos espaços sociais onde atuam”.

Segundo Prestes (2010, p. 189), para entender o caráter dialético da ação humana, Vigotski utilizava a palavra *obutchenie* para indicar que o “homem, utilizando instrumentos por meio do trabalho, muda a natureza externa e muda, com isso, também a sua própria natureza”. Em relação ao trabalho pedagógico, podemos dizer que a organização do trabalho pedagógico possibilita a transformação da cultura escolar, enquanto o grupo docente está sendo também transformado.

Para compreender esse processo de constituição do grupo docente, propomos que a criação de necessidades culturais de desenvolvimento no contexto escolar requer (re)organização conjunta do trabalho pedagógico, que apóie a constituição do sujeito docente em sua dimensão social e individual. Nesse processo contínuo de formação, o docente mobiliza recursos do sujeito para satisfazer as necessidades criadas nas relações que se estabelecem no ambiente coletivo, ou seja, significa sua ação pedagógica; exerce autonomia para transformar o contexto social e ser transformado por ele.

Assim, a autoctonia formativa, tal como definimos nesse trabalho, está intimamente ligada ao complexo movimento da subjetividade social e individual em que os sujeitos desenvolvem sentidos de pertencimento em relação a uma ambiência escolar produzida na dinâmica das relações interpessoais e da (re)organização conjunta do trabalho pedagógico.

Para Vigotski (2000), o processo de constituição do sujeito a partir da significação perpassa todas as formas de atividade humana. Nesse sentido, esse processo constitutivo é o território comum partilhado pelo indivíduo e pelo outro, o que possibilita a apropriação dos sistemas de signos criados pela humanidade ao longo de sua história ou criados por uma comunidade local – esse processo caracteriza o desenvolvimento cultural do ser humano (VIGOTSKI, 2000). Assim, a autoctonia da formação docente seria uma categoria ontológica do ser professor e de sua ação pedagógica, isto é, um construto formativo contraditório em si mesmo, que nos permitiria estudar a auto-organização do trabalho pedagógico de uma

comunidade escolar considerando desenvolvimento humano e aprendizagem docente como unidade indissociável.

Enquanto a autonomia seria exercida pelo grupo docente na construção de um processo de autogestão do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, de sua formação contínua, a autoctonia formativa se constituiria a partir das zonas de sentidos que o grupo docente vai produzindo nesse processo complexo de (re)organização de seu trabalho pedagógico e de sua própria constituição como grupo.

Vigotski (1984) desvela a relação entre o sujeito e o ambiente ao considerar que o ambiente não é estático, mas sim dinâmico. Em sendo dinâmico, na relação sujeito e ambiente, ambos são transformados. Essa relação entre o sujeito e o ambiente em que está inserido remonta da origem da palavra autoctonia (significando literalmente aquele que brotou do solo que ele habita) que tem sua origem na cultura grega. Na mitologia grega, autóctones seriam aqueles mortais que brotaram do solo<sup>20</sup>, assim, estavam, enraizados e tinham forte sentimento de pertencer ao local. Segundo Jaeger (1994, p. 141), “para a identificação total de um grego exigia-se não só o seu nome e o de seu pai, mas também o da sua cidade natal. Pertencer a uma cidade tinha para os Gregos um valor ideal análogo ao do sentimento nacional para os modernos”.

O sentimento de pertencer, oriundo da identidade coletiva, sempre esteve presente na história da Grécia, e, segundo Loraux (1993, 2000) é a partir desse sentimento que a imaginação cívica de Atenas começou a se formar, apesar dos antagonismos sofridos para que essa imaginação cívica não se constituísse. Assim, a ideia de cidadania e de uma polis democrática em Atenas começou a ser organizada na autoctonia local, ou seja, o sentimento de pertencimento das pessoas ajudou no processo de superação das resistências internas e externas ao

---

<sup>20</sup> Segundo a mitologia grega, Erictônio (neto adotivo do primeiro rei de Atenas) também era um autóctone, tal qual fora seu avô Cécrope I. Erictônio era filho da Terra (Gaia) e de Hefesto. Conta a lenda que Atena se aproximara de Hefesto, desejosa das armas que ele fabricava. Nesses encontros, Hefesto se apaixona por ela. Como Atena não corresponde aos seus galanteios, Hefesto a persegue. Quando Hefesto consegue agarrar Atena, ela não permite o ato sexual, e Hefesto ejacula sobre a coxa de Atena. Ao se limpar, Atena deixa o sêmen cair no chão fecundando Gaia. Quando Erictônio brota da terra, Atena tenta criá-lo escondido dos outros deuses. Não podendo ocultá-lo por muito tempo, colocou o menino em um baú e o entregou a Pândroso, uma das filhas de Cécrope I, proibindo-a terminantemente de abrir o baú. Mas as duas irmãs de Pândroso, muito curiosas, abrem o baú e se deparam com uma serpente enrolada em Erictônio. O destino das irmãs curiosas é incerto, o mais provável é que tenham sido mortas pela serpente ou enlouqueceram e se jogaram do alto da acrópole. Pândroso cria Erictônio, que mais tarde retomou o trono para a família de Cécrope I. (JAEGER, 1994; GRIMAL, 1985).

fortalecimento dessa cidade grega. Para Pickett, Gardner e Knowles (2004) a necessidade de pertencer e a necessidade de formar vínculos interpessoais são chaves para a motivação humana. Nesse sentido, Beltrame (2002), estudou o processo de constituição de um grupo de professores em um acampamento do MST e considerou que no seu processo de constituição os professores foram criando um sentimento de pertencimento que gerou uma afirmação da identidade coletiva. Destaca ainda, Beltrame (2002) que os professores produziram um sentimento positivo em relação à atividade profissional e política, um sentimento de orgulho, assim, as situações vividas no contexto da escola foram “absorvidas e reorganizadas pelos docentes”, o que levou a um crescimento profissional deles. Para ela “a participação dos professores no Movimento transforma sua atividade docente, ampliando seu aprendizado e as relações de solidariedade presentes na cultura do mundo rural.” (BELTRAME, 2002, p. 145). De fato, o sentimento de pertencimento vai sendo construído pelo sujeito ao longo de sua trajetória profissional e da constituição de sua autonomia (COSTA e OLIVEIRA, 2007; ANTUNES-ROCHA, et al., 2010; GRIGOLI, et al., 2010; GUERRA, 2010) de forma multideterminada, recursiva e histórico-cultural.

Para Good, Rattan e Dweck (2012) o sentimento de pertencimento pode ajudar na superação de antagonismos, assim, com base nessa ideia, investigaram se mulheres que produziam esse sentimento em relação aos estudos da matemática permaneciam estudando a disciplina em turmas mais avançadas. Na comunidade em que foi realizada a pesquisa, havia alto índice de desistência das mulheres em cursos cuja base era a matemática. Os autores concluíram que as mulheres que se sentiam pertencer ao grupo de estudos não desistiam dos cursos como a maioria das outras mulheres. Pelo contrário, avançavam para cursos que exigiam cada vez mais domínio da matemática. Na verdade, quando não há produção do sentimento de pertencer, “as pessoas podem optar por sair do lugar onde estão, mesmo quando a possibilidade de realização e sucesso é maior se permanecesse” (GOOD; RATTAN; DWECK, 2012, p. 701. tradução livre).

Barreto Filho (2006, p. 16) considera que o caráter autóctone tem como princípios a autodeterminação e a autonomia de um grupo social, ou seja, o caráter autóctone valoriza “os recursos naturais, técnicos e humanos locais”. Essa valorização está “orientada para a autonomia e auto-sustentação”. Já Antunes-Rocha, et al. (2010) consideram que a produção do sentimento de pertencimento

está intimamente relacionada à constituição da autonomia do docente. Pinto (2003, p. 41-42) também considera possível que a ação de outra cultura, por não respeitar nem considerar o autoctonismo local, pode estabelecer relação com a comunidade local cujos próprios membros se considerem estranhos ao seu próprio quefazer, o que pode provocar até a “extinção da cultura local”. Assim, a interferência unilateral de outra cultura arquetônica pode alienar o membro da comunidade local de seu próprio patrimônio cultural.

No caso da cultura de determinada escola, o docente pode produzir sentimentos de estranhamento em relação ao quefazer pedagógico da comunidade escolar, principalmente se esse quefazer é padronizado e formatado por terceiros e chega ao docente em forma de um conjunto de normas e regras a serem cumpridas (SANTOS; TACCA; GAUCHE, 2009). Nesse caso, pelo menos duas situações podem acontecer: ou o assujeitamento do docente ao conjunto de práticas pedagógicas pré-estabelecidas ou o enfrentamento dessa condição servil pela assunção do sujeito docente como protagonista de seu quefazer pedagógico. Para González Rey (2005b), a assunção do sujeito tem muita relação com o enfrentamento desses antagonismos circunstanciais, porque o sujeito se caracteriza por uma “intencionalidade e reflexão” ativa que o faz assumir uma postura proativa diante das circunstâncias que surgem em suas relações sociais. Assim, “o sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e é a sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento um dos elementos centrais no desenvolvimento da sua capacidade para produzir rupturas” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 227) em relação aos limites que o contexto social poderia impor ao seu desenvolvimento. Em nosso entendimento, essa capacidade do sujeito em produzir rupturas não se coaduna com o assumir de uma condição servil em relação aos antagonismos circunstanciais no exercício da prática pedagógica comprometida com a comunidade escolar local.

Assim, a autoctonia formativa seria a assunção do sujeito docente como protagonista de sua qualificação profissional para superar a condição servil em relação a práticas pedagógicas descoladas da realidade da comunidade escolar em que o docente está inserido. Nesse caso, segundo González Rey (2005b), “a condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor”. Além disso, a condição de sujeito “é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas

opções dentro da trama social em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 237). Dessa forma, a própria comunidade escolar é quem organiza o trabalho pedagógico a ser desenvolvido naquele espaço.

Setti (1993) considera que uma comunidade autóctone é aquela que autodetermina sua aprendizagem e cultura em contraposição à ideia da comunidade colonizada, ou seja, meramente receptora e executora da produção cultural de outrem. Resende (2005), ao estudar a relação entre posições assumidas pelo mercado e por uma comunidade local em relação ao desenvolvimento turístico, considerou que uma exploração turística que desconsidere a autoctonia do local

[...] pode catalisar os processos de perda da identidade, aculturação e marginalização da comunidade autóctone, esvaziando o lugar de sentido e valor histórico, espetacularizando a cultura e comercializando vidas, transformando o lugar em um não-lugar. (RESENDE, 2005, p. 39).

Essa ação de transformar o lugar em um não lugar pode ser entendida a partir do conceito de topofilia (BACHELARD, 2008) e de configuração subjetiva (GONZALEZ REY, 2005). Foi Vigotski (1984) que estabeleceu a existência de uma relação entre o sujeito e o ambiente em que está inserido. Para ele, essa relação era dinâmica e o ambiente se constituía como um dos partícipes do complexo processo de desenvolvimento da personalidade, ao mesmo tempo em que, o sujeito era capaz de modificar o ambiente. Para Vigotski (1984) o desenvolvimento das características inerentemente humanas estava imbricado de forma indivisível com o ambiente, em que o sujeito se desenvolvia, da mesma forma que estava imbricado com cargas hereditárias.

Bachelard (2008) desenvolveu o conceito de topofilia para expressar o sentimento de pertencimento que é construído por meio da experiência íntima do sujeito com determinado lugar, por meio do fortalecimento de vínculos comunitários e da compreensão do outro. Para Tuan (1980, p. 107), no conceito de topofilia, podemos incluir “todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material”. Segundo este autor, esses laços afetivos diferem profundamente em “intensidade, sutileza e modo de expressão” (TUAN, 1980, p. 107). Já Morin (2001) desenvolveu o conceito de autoeco-organização para designar um conjunto de manifestações e relações de construção, organização e desenvolvimento mútuo entre o sujeito ou grupo de sujeitos e o lugar em que vive(m), congregando a relação ecológica entre o ser vivo e o ambiente. Para Gallagher et al. (2011), há interação entre as características do sujeito e o ambiente em que está inserido.

Em relação ao ambiente escolar, Costa (2001) identificou ser possível criar condições ambientais para que as possibilidades de pensar no contexto escolar sejam maximizadas. Cegonho (2011) destacou que uma atmosfera favorável foi criada na relação entre a supervisora de estágio e a estagiária e que essa atmosfera favorável ajudou na assunção da estagiária como uma profissional de qualidade, pois nessa atmosfera favorável se constituiu entre os sujeitos participantes uma relação humanista, atenciosa, com espírito de abertura, compreensão e aceitação dos sentimentos e opiniões de outrem. Dessa forma, podemos dizer que o estudo da construção de uma ambiência escolar pode contribuir para a qualificação profissional do sujeito que aprende [Cegonho (2011); Costa (2001); Gallagher et all (2011)].

Nos estudos da subjetividade, González Rey (2005b) destaca que o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos multidiferenciados espaços sociais em que se dá aprendizagem e nenhuma ação intencional desse sujeito resulta em uma ação isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social desse sujeito. Assim, em nosso caso, pensar a autoeco-organização no contexto escolar significa compreender como se dá os processos relacionais entre a comunidade escolar e, simultaneamente, entre ela e o ambiente, os quais devem envolver os padrões mantidos individual e coletivamente.

Vemos que sujeitos diferentes, em função da história de vida que possuem, produzem sentidos topofílicos diferentes em relação ao mesmo lugar. Assim, topofilia poderia ser equiparado ao sentido subjetivo de ligação e pertencimento que o sujeito produz em relação a um local, ou seja, é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico em que se insere. Nesse sentido, é importante se reportar a Bachelard quando propõe:

No presente livro [...] pretendemos examinar imagens bem simples, as imagens do *espaço feliz*. Nessa perspectiva, nossas investigações mereceriam o nome de *topofilia*. Visam determinar o valor humano dos espaços de posse, dos espaços defendidos contra forças adversas, dos espaços amados. Por razões não raro muito diversas e com as diferenças que as nuances poéticas comportam, são *espaços louvados*. Ao seu valor de proteção que pode ser positivo, ligam-se também valores imaginados, e que logo se tornam dominantes. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. [...] Nesse livro estamos nos colocando diante de imagens que *atraem*. E quanto às imagens, logo fica evidente que atrair e repelir não resultam em experiências contrárias. [...] as imagens não aceitam idéias tranquilas, nem sobretudo idéias definitivas. Incessantemente a imaginação imagina e se enriquece com novas imagens. (BACHELARD, 2008, p. 19, grifos do autor).

Esta citação de Bachelard (2008) pode ser dividida, pelo menos, em três ideias principais: o conceito de topofilia está relacionado com a produção de sentimentos; a topofilia é uma produção de sentido individual e social ao mesmo tempo; e a topofilia transcende as possibilidades de análise da perspectiva empirista positivista.

Primeiramente esse termo se relaciona à produção de sentimentos. Bachelard (2008) afirma ser “espaço feliz”; “espaço amado”, “espaços louvados”, “parcialidades da imaginação”. Todas essas expressões denotam estreita relação entre o seu conceito e a produção de sentimentos pelo sujeito. O autor considera, ainda, que o ser humano pode se sentir “feliz num pequeno espaço”, e assim, realizar sua “experiência de topofilia” (BACHELARD, 2008, p. 158), mesmo que – para outras pessoas – aquele lugar pequeno não seja considerado topofílico. Isto porque “as pessoas atentam para aqueles aspectos do meio ambiente que lhes inspiram respeito ou lhes prometem sustento e satisfação no contexto das finalidades de suas vidas” (TUAN, 1980, p. 137). Sendo assim, uma pessoa identificada topofilicamente com um lugar produz sentimentos positivos em relação àquele lugar, pois essa pessoa entende que está “no espaço de sua felicidade” (BACHELARD, 2008, p. 30).

Em outro texto, Tuan (1980) volta a destacar essa íntima relação entre o sujeito e o lugar: “a topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5). Esse elo é construído em uma relação dialética, ou seja, tanto o lugar quanto o sujeito são transformados nesse processo, pois o lugar “é criado pelos seres humanos com finalidades humanas” (TUAN, 1975, p. 165, tradução livre). Ao “criar” o seu lugar, o sujeito também se constitui como sujeito. No caso do docente, determinada escola, com suas especificidades – objetivas e subjetivas, individuais e coletivas –, pode se constituir em um lugar agradável, topofílico para determinado docente. Porém, para outro docente, esse mesmo espaço pode se constituir como desagradável, antagônico. Isto porque a produção de sentido de pertencimento acontece na integração dos sentidos produzidos pelo sujeito em relação à escola e a sua configuração subjetiva atual de forma dialética e recursiva.

Da relação dialética e recursiva entre o sujeito e o lugar é que advém nossa segunda consideração de que a topofilia é uma produção de sentido individual e social ao mesmo tempo, como propõe González Rey (2006a). Marques (2005) também percebeu essa dimensão individual e social da topofilia ao escrever que ela

“é um sentimento construído através da experiência íntima com o lugar, do fortalecimento de vínculos comunitários e da compreensão do *outro*”. (MARQUES, 2005, p. 18, grifo do autor). Trata-se na realidade de referenciais afetivos desenvolvidos pelo sujeito ao longo de sua história a partir da convivência com o lugar e com o outro. Nesse aspecto entendemos que a topofilia tem a perspectiva da subjetividade como sentido subjetivo que se torna estável na configuração subjetiva do sujeito em relação ao lugar a que pertence. Ressaltamos que esse processo é dialógico e recursivo, pois a configuração subjetiva, segundo González Rey (2006a), é constituída na integração do histórico de vida do sujeito, do seu momento atual, dos sentidos subjetivos, dos processos simbólicos e das emoções de experiências anteriormente vividas em diferentes contextos, os quais não necessariamente possuem conexões diretas com a situação atual.

Segundo González Rey (2011, p. 338), o percurso da vida do sujeito não é uma “expressão linear de caráter racional, mas o processo complexo de configuração subjetiva do vivido, que é o responsável pela motivação das opções do sujeito”. Nesse sentido, a subjetividade não é reflexo do mundo real, mas sim “uma produção humana de caráter simbólico e de sentido que, dentro da ‘realidade social’ em que o homem vive, lhe permite as diferentes opções de vida cotidiana e de seu desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 70).

Em terceiro lugar, sendo expressão subjetiva, a topofilia extrapola a possibilidade de análise de uma perspectiva empirista positivista, pois “o lugar é um centro de significados construídos pela experiência, ou seja, um lugar é conhecido não apenas por meio da visão ou da cognição, um lugar também é conhecido por meio da subjetividade da experiência vivida, que resiste à objetivação” (TUAN, 1975, p. 152, tradução livre). Sendo assim, a ideia da topofilia está ancorada no pensamento que se caracteriza pela valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos sujeitos em relação ao e no seu ambiente. Entendemos que é na integração de sentidos e significados produzidos pelo sujeito em sua relação comunitária que sua identidade vai sendo constituída, ao mesmo tempo em que a comunidade vai sendo transformada pela ação desse sujeito. Assim, no processo de aprendizagem os fatores afetivos se integram aos fatores objetivos e devem ser considerados, segundo González Rey:

Os sentidos associados à condição social e à história de vida pessoal do sujeito que aprende são constituintes em um bom número de casos, do

sentido subjetivo da aprendizagem, o qual integra uma dimensão subjetiva e social a este processo que extrapola o domínio da didática, e nos leva a focalizar os aspectos dialógicos e subjetivos da aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 82, tradução livre).

No caso do docente que produz sentidos de pertencimento em relação ao contexto escolar, a escola se torna carregada de sensações emotivas. O sujeito docente se sente seguro e protegido naquele lugar e é capaz de enfrentar adversidades para defendê-lo. Assim, a aprendizagem docente também precisa ser compreendida a partir dos aspectos dialógicos e subjetivos em que o sujeito docente se constitui.

Como já discutido anteriormente, a cultura escolar faz parte da formação docente, e tanto o docente quando a cultura escolar são transformados nesse processo. Nessa perspectiva, González Rey (2003b, p. 84) destaca que “todo processo educativo é efetivo e representa uma via real de produção de sentido subjetivo para os estão implicados nele”; do contrário, prossegue esse autor, “esse processo se converte em uma atividade formal e reprodutiva, que conduz mais a um distanciamento dos educandos [...], que o comprometimento com a atividade educativa”. Essa configuração subjetiva de distanciamento em relação ao que se aprende no contexto escolar, em nossa opinião, contribui para uma ação descompromissada do docente no contexto escolar. Por isso, propomos que a criação de necessidades culturais de desenvolvimento exijam (re)organização conjunta do trabalho pedagógico, a qual deve apoiar a constituição do sujeito docente em sua dimensão social e individual.

A construção do sentido de pertencimento pelo sujeito docente é marcada também por uma relação dialética entre o tempo em que o docente permanece na escola e o próprio espaço escolar. Para Tuan (1983), existe uma relação dialética entre espaço e tempo na construção do sentido de lugar pelos sujeitos. Assim, o lugar seria um espaço que foi apropriado afetivamente. Para nós, é o processo de subjetivação da realidade escolar, espaço inicialmente indiferente, que se transforma, para o docente, em um lugar. Sentimentos de afetividade (topofilia) ou de repulsa ou medo (topofobia) em relação a esse lugar subjetivo construído pelo sujeito constituem o sujeito docente e ancoram as decisões que ele toma nesse contexto. Dessa forma, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar, à medida que o docente o conhece melhor e agrega valor a ele, ou seja, à medida que o espaço é subjetivado pelo sujeito a partir das relações estabelecidas

por ele. Nesse processo de subjetivação, o espaço é transformado em lugar pelo sujeito e se torna "uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais" (TUAN, 1983, p. 203). Para González Rey:

[...] o sentido é sempre o resultado de um processo de subjetivação associado a um contexto concreto e imerso no sistema de sentidos subjetivos que caracterizam a vida atual do sujeito. O corpo nunca está separado da produção da trama complexa de sentidos associados com a existência do sujeito concreto dentro de um espaço culturalmente definido. A postura do corpo, a respiração e as funções do corpo mais primárias, comprometidas com qualquer atividade humana, só se integram, em termos de sentido, dentro da delimitação simbólica do espaço da atividade que o sujeito está realizando, a qual vai concentrar emoções de diferentes espaços e tempos da vida desse sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2004c, p. 61).

No processo de subjetivação do espaço escolar, tanto o docente quanto a cultura escolar são transformados. Para González Rey (2004a, p. 132), "a cultura é uma produção de sentido que legitima a racionalidade de um sistema de práticas compartilhado por um grupo e não por outro". Esse sistema de práticas que fazem sentido para os sujeitos inseridos naquele grupo "nunca será modificado, como demonstra a história da humanidade, apenas por apelos oriundos de uma racionalidade externa ao sistema dentro do qual certas práticas são compartilhadas". No caso da escola, a cultura escolar produz e é produzida pelo grupo de sujeitos que estão inseridos naquele contexto em uma relação intersubjetiva, em que sentidos são compartilhados, e um quefazer pedagógico é assumido como legítimo. Em nosso entendimento, é nesse processo recursivo de constituição individual e social que o sujeito docente produz, a partir da integração de sentidos subjetivos, uma configuração subjetiva de pertencimento em relação ao quefazer pedagógico da comunidade escolar. Para nós, esse sentimento de pertença, por ser plurideterminado, apóia o sujeito docente em seu comprometimento com o trabalho pedagógico realizado naquela comunidade escola. Assim, é sempre o sujeito que toma decisões e assume essa ou aquela postura diante de uma situação concreta. Conforme assevera González Rey (2004a, p. 158), "só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua", o caminho das ações, "as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de sua consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido".

A formação docente desvinculada da produção cultural da comunidade escolar pode, pois, contribuir para que o sujeito docente produza sentidos de não

pertencimento em relação ao novo sistema de práticas, o qual poderia ser construído a partir dos conhecimentos desenvolvidos durante a formação. Sendo assim, esse sentimento de não pertencer ao grupo contribuiria para que o docente transformasse o lugar em um não lugar, sentimento esse influenciado pela história da configuração desse sujeito e das relações que ele estabelece no contexto escolar. Em outras palavras, uma configuração subjetiva de identificação tofófica em que o sujeito se assumia como sendo pertencente a uma comunidade local, pode ser transformada, em função da integração de novos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito. González Rey (2004b, p. 18) destaca que existem configurações subjetivas “com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa”. Conforme entendemos, a configuração subjetiva de pertencimento ao quefazer pedagógico da comunidade escolar teria essa característica destacada por González Rey (2004b).

Para González Rey (2006c), só se torna sujeito de sua aprendizagem quem “é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem”. No entanto, esse roteiro diferenciado só é possível de ser desenvolvido na medida em que o sujeito que aprende “é capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2006c, p. 40). Assim, ao se descolar o processo de aprendizagem da realidade da sala de aula e ignorar as especificidades de cada indivíduo que compõe o seu microcosmo, o ensino se torna estéril, hostil e repressor, ou seja, o lugar socialmente aceito para democratizar o saber se transforma em um não lugar, tanto para o aluno quanto para o professor. Esse fenômeno foi bem percebido por Tardif (2002, p. 271), que – ao analisar os cursos de formação docente – considera-os “idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, baseado em proposições e aplicações, que muitas vezes, não se adaptam à realidade da atuação docente”.

Segundo Llavador (2005), todo docente precisa se sentir membro da comunidade escolar para que seu exercício profissional seja de qualidade. Sendo assim, será que a produção do sentimento de não pertencer ao grupo está na base da ação docente descompromissada e alienada em relação ao sujeito docente e ao desenvolvimento profissional e humano? Por outro lado, será que se sentir parte do coletivo ajudaria o grupo docente a mobilizar tantos recursos para promover um

trabalho pedagógico comprometido e relevante para a comunidade em que a escola está inserida?

Essas são questões que queríamos entender melhor a partir da compreensão, no contexto da formação docente, da produção pelo sujeito docente do sentimento de pertencer ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado. Ademais, procura-se compreender também como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano. Sendo assim, nosso objetivo com essa investigação fundamentou-se em compreender, no contexto da formação docente, como o sujeito docente desenvolve o sentimento de pertencer ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado, além de entender como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano.

Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram elaborados: investigar e problematizar a constituição de um grupo docente que se reúne voluntariamente para (re)organizar seu trabalho pedagógico; acompanhar os processos de aprendizagens individuais e coletivos que acontecem no contexto das ações conjuntas do grupo; acompanhar como o trabalho pedagógico do grupo é planejado-realizado; identificar em quais elementos individuais e sociais a comunidade de prática se apóia para (re)organizar seu trabalho pedagógico, ou seja, como se configura a produção e expressão do sentimento de pertencimento e a subjetividade social desse grupo; caracterizar a tensão formadora e a mobilização dos recursos no sujeito e no grupo no desenvolvimento de ações pedagógicas autóctones.

Mas quais são os caminhos metodológicos que nos ajudaram nessa caminhada investigativa? O próximo capítulo se ocupa exatamente da construção desse caminho, que contemplou a necessidade investigativa que estávamos propondo.

### CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Investigar em escolas públicas do Distrito Federal, no contexto da formação docente, como o sujeito docente desenvolve o sentimento de pertencer ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado, além de entender como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano, exige a utilização de uma metodologia capaz de considerar as especificidades desse processo, ou seja, uma metodologia capaz de “gerar um conhecimento que não fique preso em categorias a priori, e que seja capaz de aprofundar a organização qualitativa não observável dos problemas observados” (GONZÁLEZ REY, 2006b, p. 65).

Na busca do estabelecimento dessas “categorias a priori”, o trabalho científico no campo da Educação, baseando-se em aspectos positivistas, evidencia uma concepção única de mundo e de realidade. Assim, são produzidos modelos educacionais do tipo “tamanho único”, ou seja, “em um único formato que deve se ajustar a todos indistintamente, o que lhe dá um perfil com forte tendência para a padronização, formalização e hierarquização” (TACCA; GONZALEZ REY, 2008, p. 140). A base desses modelos se encontra na certeza de que “todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma” (TACCA; GONZALEZ REY, 2008, p. 140). Disso resulta a representação dos conceitos educacionais voltada para a análise de entidades fixas e estáveis, o que contribui para excluir a subjetividade da investigação científica e reafirmar tendências dicotômicas na compreensão dos fenômenos (GONZÁLEZ REY, 2002).

Gatti (2003) também concorda que houve exclusão da subjetividade das investigações nas ciências sociais e destaca que a natureza do sujeito e da subjetividade até então tinha sido pouco considerada na pesquisa em educação. Além disso, destaca que, de forma geral, aqueles que planejam programas ou cursos *ad hoc* de formação para docentes com objetivo apenas de mudanças cognitivas e da prática dos cursistas “têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir” (GATTI, 2003, p. 192).

Esse divórcio entre planejamento e execução fortalece o processo de alienação do docente em relação a autoctonia formativa e ao trabalho pedagógico. Isso contribui para que possibilidades criativas das aprendizagens sejam desconsideradas, e o docente assuma postura passiva em relação a sua própria formação. Para superar a hegemonia das “categorias a priori”, no campo educacional, se faz necessário o desenvolvimento de teorias que considerem a forma dinâmica e aberta de constituição dos processos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2002), sem promover reduções ou banalizações nos processos investigativos.

Nesse sentido, González Rey (2006b, p. 61) se preocupa com o “perigo da banalização” na pesquisa qualitativa pela existência de “inúmeros e diferentes tipos de aproximações qualitativas que são usadas de forma indiferenciada, em diferentes campos de estudo das ciências do homem”. Da mesma forma, Ponte (2005, p. 107) destaca que “a proximidade entre o sujeito e o objecto coloca ao investigador que se debruça sobre a sua própria prática problemas específicos, distintos dos problemas com que lida o investigador que estuda culturas de matriz diferente da sua”.

André (2001) reconhece a necessidade da construção dessas novas perspectivas epistemológicas. Entretanto, chama a atenção para que a qualidade da pesquisa não seja comprometida em função das especificidades que se queira estudar.

As observações realizadas por André (2001) colocam o pesquisador em alerta, pois ao estudar a subjetividade, precisa cuidar para não incorrer em uma fragilidade teórico-metodológica. Neubern (2001) estudou alguns obstáculos epistemológicos para o reconhecimento da subjetividade na Psicologia Clínica e concluiu que a Ciência considerada tradicional relegou a subjetividade humana ao esquecimento, especialmente em duas perspectivas: a subjetividade humana foi esquecida como possibilidade de produção do saber humano e foi esquecida como objeto de estudo relevante para a interpretação dos fenômenos. Para Neubern:

Os obstáculos epistemológicos – como o conhecimento geral e totalitário, as tendências patologizantes e as conclusões apressadas são momentos de tais influências que descaracterizam a subjetividade como objeto de estudo e, em consequência, opõem-se às exigências necessárias para a abordagem das mesmas. (NEUBERN, 2001, p. 241).

González Rey (2000, p. 2, tradução livre) destaca que “no campo da Psicologia, as causas de uma resistência à perspectiva qualitativa estão relacionadas com a forte influência que o paradigma positivista tem historicamente

exercido”. Em González Rey (2005c, p. 1) encontramos que o paradigma positivista “ignorou tudo o que significa produção teórica, idéias modelos e reflexões” ainda domina o imaginário da pesquisa nas ciências sociais. Portanto, essas novas aproximações epistemológicas concretizam-se com o rompimento de antigos paradigmas positivistas e o surgimento de novas metodologias de pesquisa, inclusive em Educação, coerentes com o rigor científico, que levem em conta as especificidades do saber pedagógico, especialmente os conteúdos subjetivos.

Nesse sentido, González Rey (2005c, p. 38) critica a racionalidade técnica baseada nos pressupostos do positivismo e considera que “a premissa de que o valor da informação está definido pelo caráter dos instrumentos que a produzem, exclui o momento de aplicação das idéias e reflexões do pesquisador”. Essa ênfase em dados objetivos acaba impedindo que o pesquisador compreenda a complexidade do trabalho pedagógico. Na perspectiva positivista, a informação é assumida como tendo um valor em si, independentemente do seu processo de construção. Nessa perspectiva, “os resultados dos instrumentos são assumidos acriticamente e são naturalizados como verdadeiros” (p. 38-39) e, na busca de uma pseudo-objetividade, as dimensões de sentido e de significado são ignoradas ou consideradas parcialmente. Em nosso entendimento, compreender a dinâmica da constituição do sujeito docente a partir de pressupostos estáticos e sem considerar as nuances desse processo reforça a ideia de que é possível separar teoria e prática, o que, como temos discutido, contribui para a alienação do docente em relação ao seu trabalho e em relação a sua própria formação.

Acreditamos, com base nos teóricos estudados, que, para superar as perspectivas positivistas, é necessário incluir e incentivar uma relação dialógica entre os sujeitos participantes. Por um lado, quem deseja a segurança das informações previamente categorizadas não tem como investigar a complexidade dos processos educativos, porque esses processos acontecem de forma dialética, ou seja, todos os participantes transformam a e são transformados pela realidade em que estão inseridos. Por outro lado, o desafio de superar as perspectivas positivistas não pode servir de justificativa para o descaso e frouxidão metodológica. Não basta, pois, criticar a dicotomia pesquisador e objeto; é necessário, ao mesmo tempo, investir na criação de metodologias que permitam investigar de forma complexa os processos educativos, especialmente a formação de professores.

Dessa forma, encontramos em Vigotski (1995) apoio teórico para a defesa da necessidade de superação do paradigma empirista-positivista no campo da Educação. Vigotski (1995, p. 67) entende que uma abordagem “fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise”. Logo, uma abordagem nova que permita ao pesquisador compreender o processo educativo em sua complexidade, necessariamente, fará uso de novos métodos de investigação e análise na Pesquisa em Educação.

Segundo González Rey (2005d), uma nova metodologia, a epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005a), que envolve diálogo e respeito às especificidades do sujeito, tem seu marco inicial na Psicologia Histórico-Cultural, justamente na década de 1980. Nesse período, a Pesquisa em Ciências Humanas, especialmente a pesquisa etnográfica, rompeu com um “conjunto de princípios dominantes na antropologia, como a objetividade, a concepção da vida social organizada por rituais e costumes fixos”. Além disso, “se passou de uma visão descritiva e acumulativa à produção de um texto em que o antropólogo figura como personagem central da história contatada por ele” (GONZÁLEZ REY, 2005d, p. 5).

A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey, ao considerar que tanto a natureza investigada quanto o sujeito investigador são transformados durante o processo, permite o desenvolvimento de um procedimento, por ele denominado, construtivo-interpretativo e que preserva a unidade reflexão-ação. Isso porque – ao considerar no campo da pesquisa o tema da subjetividade a partir de uma perspectiva dialógica, dialética e complexa – o pesquisador pode apoiar sua investigação sem a necessidade de considerar a realidade como algo pronto e acabado, como requeria a perspectiva empirista-positivista. Dessa forma, a pesquisa na perspectiva qualitativa, com apoio na Epistemologia Qualitativa, acontece em um processo contínuo, porém não linear, em que tanto o pesquisador se constitui como sujeito quanto a realidade estudada se transforma. Nesse sentido, os princípios desenvolvidos por esta metodologia favorecem o acesso ao sistema de sentidos elaborados pelos sujeitos investigados.

Acreditamos ainda que, seguindo o processo construtivo-interpretativo do conhecimento, é possível compreender não somente o processo de constituição do grupo autóctone, mas também os aspectos subjetivos envolvidos nesse processo. Percebendo que novas zonas de sentido vão sendo produzidas sobre a formação contínua de um grupo docente no contexto de uma escola pública do Distrito

Federal, considerando os movimentos subjetivos, individuais e sociais que acontecem a partir da (re)organização conjunta do trabalho pedagógico desse grupo, era necessária uma metodologia de pesquisa que permitisse investigar o fenômeno em uma perspectiva complexa, dialética e autoconstituidora.

Dessa forma, assumimos as possibilidades heurísticas de produção de inteligibilidade sobre os conteúdos subjetivos produzidos durante o processo de investigação. As categorias de sentido subjetivo e de configuração subjetiva “representam modelos teóricos no sentido em que nos permitem uma representação da realidade estudada, abrangendo tanto seus aspectos de organização como sua processualidade” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 117).

Assim, cada grupo de professores, na organização e desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, desenvolve sentidos subjetivos, na medida em que procura criar uma representação da sua realidade. Esse processo de subjetivação da realidade escolar se constitui de maneira complexa, multideterminada, criativa, recursiva e singular. É justamente essa singularidade do grupo autóctone que desejamos investigar, especialmente no que se refere aos movimentos da subjetividade e à produção de sentidos subjetivos de pertencimento em um contexto escolar.

A Epistemologia Qualitativa fornece o suporte teórico para a investigação do processo de construção teórica das configurações e processos subjetivos da educação. Para tanto, essa metodologia se estrutura com base em quatro princípios fundamentais: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento e o caráter autodeterminante dos indicadores (GONZÁLEZ REY, 2000, 2010). Vejamos cada um desses conceitos.

Um dos aspectos centrais da Epistemologia Qualitativa está centrado no entendimento de que a realidade não pode ser descrita a partir do uso de alguns dados que foram retirados dessa realidade. Ao contrário dessa perspectiva dicotômica, essa metodologia compreende a realidade a partir da produção de conhecimento, pois:

O conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é somente indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos

durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31).

Dentro do contexto da Pesquisa Qualitativa, não faz sentido pensar em coletar dados, pois essa ideia nos induz a pensar que esses dados já estão disponíveis na realidade estudada e prontos para serem captados pelo pesquisador. Da mesma forma, não faz sentido pensar que esses dados possuam existência própria independentemente do contexto e da visão de mundo do pesquisador. Entendemos que o conhecimento não é a soma de fatos definidos por constatações imediatas. Nesse sentido, González Rey (2005c) destaca o conhecimento como produção, e não como apropriação linear e estanque de uma realidade posta. Esse entendimento coloca o pesquisador como sujeito na produção do conhecimento, o que implica estabelecer uma nova relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Nessa nova relação, a informação produzida não tem valor intrínseco e independente que deva ser apreendido pelo pesquisador; pelo contrário, o valor da informação produzida estará inter-relacionado com a construção teórica feita pelo pesquisador.

González Rey (2005c) destaca, pelo menos, quatro aspectos que devem ser considerados em relação ao caráter construtivo-interpretativo do conhecimento: conhecimento como produção humana; superação da possibilidade de correspondência direta, isomórfica e linear entre conhecimento e realidade; diferença entre interpretação e construção; e caráter teórico do conhecimento.

Entender o conhecimento como produção humana implica entender que o conhecimento não está pronto e acabado, o qual deve ser descoberto pelo pesquisador a partir dos dados que retira dessa realidade. Pelo contrário, o conhecimento é produção, porque está em constante produção e desenvolvimento. Foi a partir dessa constatação que o conceito de zona de sentido foi formado. Para González Rey (1997b, p. 5), zonas de sentido são espaços da realidade que se tornam inteligíveis para o homem mediante o desenvolvimento de uma teoria e saem da obscuridade. Esse movimento contínuo da construção do conhecimento supera a perspectiva do saber transcendental único para todas as situações e de uma realidade posta, pronta, acabada e estática, ressaltando o caráter processual, dinâmico e contextual do conhecimento.

González Rey (1997b) entende a realidade como parte inseparável do próprio processo de construção do conhecimento, o que forma uma relação dialética com essa produção, ou seja, “o aumento da complexidade de uma das partes conduz necessariamente ao aumento da complexidade da outra”. Isso significa dizer que, à medida que o pesquisador compreende a realidade analisada, esta se transforma e exige do pesquisador novas formas de compreensão. Na verdade, jamais um pesquisador terá conhecimento final e completo a respeito do seu objeto de estudo, pois novas zonas de sentido serão produzidas no processo de conhecer.

Nesse contexto de produção das informações, as relações interpessoais se tornam o principal cenário da pesquisa. Sendo assim, o novo, o inusitado, o imprevisto, os encontros informais que surgem durante a comunicação também são momentos produtores de informação relevante para a produção teórica. Assim, a realidade se constitui em domínio infinito de campos inter-relacionados independentes de nossas práticas investigativas. É, pois, “impossível pensar que temos acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 5). Corroborando com esse entendimento, Gauche (2001, p. 86) considera que “o eventual, o raro, o isolado, o acidental, podem possuir um significado muito forte para nossas interpretações e, por isso, não devem ser menosprezados”. A legitimação da informação oriunda do caso particular se dá por meio do modelo teórico que o sujeito pesquisador desenvolve no decorrer de sua pesquisa, ou seja, “a informação ou idéias que aparecem através do caso particular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 11).

Com relação à significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento, González Rey destaca que:

A singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo. Assim, quando trabalhamos com o sujeito como singularidade, o identificamos como forma única e diferenciada de constituição subjetiva, o que marca uma diferença essencial em relação à pesquisa experimental comportamentalista, que trabalha com indivíduos a partir da premissa de que não existem entre eles diferenças que influam sobre o comportamento estudado. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 35).

O processo de pesquisa se converte, assim, em um processo vivo, e não reduzível a um planejamento prévio de todas as suas nuances. Nesse caso, as diferenças individuais dos sujeitos de pesquisa podem se expressar de diversas

formas. Essa forma de expressão da singularidade do sujeito é multideterminada e pode influenciar a formação de zonas de sentido. Por isso, o processo de produção do conhecimento é dinâmico, dialético e recursivo, uma vez que a atividade pensante e construtiva do pesquisador está ligada a um modelo teórico que mantém constante tensão com o momento empírico, sendo, portanto, indissociáveis e interdependentes. O conhecimento científico, a partir do ponto de vista da metodologia qualitativa, não se preocupa com a quantidade de sujeitos a serem pesquisados, mas sim com a qualidade de suas expressões (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 35). Nesse sentido, o pesquisador deve primar pela criação de um cenário de pesquisa que ajude a manter o ambiente físico e psicológico favorável ao diálogo e à expressão subjetiva do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Por fim, em relação ao caráter autodeterminante dos indicadores, González Rey (2011) destaca que esses só alcançam essa dimensão por causa da interpretação que o pesquisador processa a partir da compreensão da realidade. O indicador representa um “momento hipotético no processo de produção da informação”, ou seja, o indicador não possui valor intrínseco; pelo contrário, seu valor autodeterminante se constitui no processo interpretativo do pesquisador. Assim, “o subjetivo e o objetivo [...] se integram em uma unidade indissolúvel que só tem valor dentro dos limites do processo em que é produzida” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 112). Por causa disso, não se podem tomar os indicadores como absolutos. Na verdade, eles são categorias que ajudam a tornar inteligíveis os complexos processos que “caracterizam qualquer pesquisa contextualizada no estudo da subjetividade humana” (idem). Os indicadores são produzidos com finalidades explicativas, e não com finalidades descritivas, ou seja, “se constituem em instrumentos para a definição de zonas de sentidos sobre o problema estudado”, pois “o caminho das hipóteses que segue o curso ativo do pesquisador em face das múltiplas encruzilhadas do processo de pesquisa é acompanhado da produção de indicadores que facilitam a interação entre as idéias do pesquisador e as manifestações do estudado” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 114-115).

A tentativa de romper com os pressupostos da perspectiva empirista-positivista nos fez optar pelos sistemas conversacionais (GONZÁLEZ REY, 2005c). Essa opção se deve ao fato de que os sistemas conversacionais oportunizam ao pesquisador se deslocar do “lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela

produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 45), pois o uso de instrumentos na epistemologia qualitativa representa uma situação em que, “para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 45).

Assim, no caso de uma pesquisa com professores, o que interessa é que os docentes falem a partir de suas experiências e se envolvam em sistemas de conversação para que se sintam seguros e cativados a expor os sentimentos livremente. Portanto, não é o falar ou o escrever do sujeito que deve ser priorizado, mas sim como ele fala e escreve. Segundo Gonzalez Rey (1995, p. 82, tradução livre), para que as dinâmicas conversacionais se convertam em força motriz e estimulem o desenvolvimento do sujeito, a comunicação deve “ser ativa, implicar o outro, estimular sua emoção e sua reflexão por meio do diálogo”. Com isso, à medida que os participantes se expressam, nos diferentes instrumentos orais ou escritos, o pesquisador desenvolve hipóteses, ideias e reflexões que organizam a produção do conhecimento sobre o tema estudado (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Todas as reuniões foram registradas tanto em áudio quanto em vídeo, para possibilitar o retorno e a (re)interpretação das informações em momentos distintos, ou seja, cada aproximação do grupo aos registros feitos pode ajudar a ampliar as zonas de sentidos produzidas em relação à realidade estudada. É justamente na possibilidade de ampliação dessas zonas de sentido em relação ao trabalho pedagógico que se ancora o caráter formativo da investigação que estamos propondo. Gonzalez Rey (1997b, p. 5) entende as zonas de sentido como sendo “espaços da realidade que se tornam inteligíveis diante do desenvolvimento de uma teoria”, ou seja, são aspectos da realidade que “permanecem ocultos para o homem antes do momento teórico que permite sua construção em forma de conhecimento”. Isso significa que a “realidade não aparece no processo de conhecimento de forma estática senão como um processo ativo, dentro do qual a ciência avança construindo novas zonas de sentido que vão dando conta de um mundo diferente” (GONZÁLEZ REY, 1997b, p. 5). Pensando dessa forma, a autoctonia formativa ocorre quando um grupo docente, no contexto da organização do trabalho conjunto, produz novas zonas de sentido a respeito de seu próprio trabalho pedagógico e, conseqüentemente, de sua formação contínua.

### 3.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de apresentarmos os procedimentos metodológicos utilizados, daremos uma visão inicial e geral sobre os grupos pesquisados com o objetivo de ajudar no entendimento do percurso metodológico que trilhamos. Esse estudo foi realizado em duas escolas, a partir do acompanhamento de dois grupos de docentes que se reuniam de forma voluntária para (re)organizar seu trabalho docente no contexto do espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica. Como a participação era voluntária o número de participantes dos encontros oscilava, mas havia docentes que se mantinham constantes e preservavam a unidade dos grupos.

Na Escola-A<sup>21</sup>, o grupo que participou da investigação contava com quatro docentes que participavam de forma assídua e sistemática das reuniões e mais três docentes que participavam de forma flutuante nas reuniões, ou seja, a frequência era esporádica. Na Escola-B, o grupo que participou efetivamente da investigação contava com cinco docentes e mais dois docentes que participavam de forma esporádica. Mostramos, a seguir, algumas características iniciais de cada grupo:

#### - Grupo da “Construção Civil”<sup>22</sup>

Todos os docentes eram nascidos fora do Distrito Federal e vieram para Brasília em função de trabalho ou mudanças familiares. Três dos docentes eram casados e um era viúvo. Todos eram concursados, há mais de seis anos, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e habilitados para assumirem a disciplina que lecionavam na época, a saber, Professor-A1 - Química, Professor-A2 - Física, Professora-A3 - Educação Física; Professor-A4 - Matemática. Em relação aos estudos de pós-graduação, no grupo havia dois docentes com mestrado e dois especialistas. Durante o período de pesquisa, nenhum deles esteve envolvido em outro curso de formação continuada.

A seguir, um resumo com as características geral de cada participante.

<sup>21</sup> Todos os nomes próprios dos participantes, das escolas e das cidades em que as escolas estão localizadas foram substituídos por outros fictícios.

<sup>22</sup> Recebeu esse nome porque a principal atividade que realizariam durante o ano seria o estudo da construção civil, culminando com a construção de um espaço alternativo a partir da utilização de garrafas do tipo pet.

	<b>Professor-A1</b>	<b>Professor-A2</b>	<b>Professora-A3</b>	<b>Professor-A4</b>
<b>Local do Nascimento</b>	Cidade do Triângulo Mineiro	Cidade do Interior do Nordeste	Cidade do Interior da Região Sul	Cidade do Interior do Nordeste
<b>Irmãos</b>	Seis	Cinco	Uma irmã	Dois
<b>Estado Civil</b>	Casado	Casado	Casada	Viúvo
<b>Filhos</b>	Um casal	Dois meninos	Um casal	Um casal
<b>Graduação</b>	Química	Física	Educação Física	Matemática
<b>Pós graduação</b>	Mestrado	Mestrado	Especialista	Especialista
<b>Vínculo empregatício</b>	Concursado em 2003	Concursado em 1991	Concursada em 1995	Concursado em 1996
<b>Chegada na escola atual</b>	2001 (por meio de contrato temporário)	1991	2000	2008

- Grupo da “Gincana do Conhecimento”<sup>23</sup>

Quatro docentes eram nascidos em Brasília e um veio da Região Sudeste por motivo de trabalho. Quatro dos docentes eram casados e um era solteiro. No grupo, havia quatro docentes concursados há mais de seis anos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e um que mantinha vínculo por meio de contratação temporária com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os concursados atuavam há mais de seis anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com habilitação específica para as disciplinas que lecionavam à época, a saber, Professor-B1 - Sociologia, Professor-B2 - Português, Professora-B3 - Redação; Professor-B5 - Português. O professor-B4 atuava com regime de contratação temporária há três anos e lecionava Educação Física. Em relação aos estudos de pós-graduação, havia no grupo dois docentes com mestrado e três especialistas. Durante o período de pesquisa, nenhum deles esteve envolvido em outro curso de formação continuada.

A seguir um resumo com as características geral de cada participante.

<sup>23</sup> Recebeu esse nome porque a principal atividade que realizariam durante o ano seria uma gincana cultural envolvendo diversas atividades pedagógicas, disciplinas curriculares, estudantes e comunidade local.

	<b>Professor-B1</b>	<b>Professor-B2</b>	<b>Professora-B3</b>	<b>Professor-B4</b>	<b>Professor-B5</b>
<b>Local do Nascimento</b>	Capital Federal	Cidade da Região Sudeste	Capital Federal	Capital Federal	Capital Federal
<b>Irmãos</b>	Três	Um	Dois	Um	Não Possui
<b>Estado Civil</b>	Casado	Casado	Casada	Solteiro	Casado
<b>Filhos</b>	Um	Dois	Dois	Não Possui	Não Possui
<b>Graduação</b>	Matemática e Sociologia	Letras/Inglês	Letras/Português	Letras e Educação Física	Letras/Português
<b>Pós graduação</b>	Mestrado	Especialista	Especialista	Mestrado	Especialista
<b>Vínculo empregatício</b>	Concursado em 1989	Concursado em 1989	Concursado em 1989	Contrato Temporário	Concursado em 1989
<b>Chegada na escola atual</b>	2006	2000	2008	2011	2008

Por essa breve apresentação inicial, é possível verificar a riqueza de informações produzidas e os diferentes caminhos de análise. Sendo assim, decidimos, à semelhança de Amaral (2011), para facilitar a compreensão da análise realizada, utilizar além dos instrumentos que fizeram parte de nossa pesquisa empírica, a tendência orientadora da personalidade que, segundo González Rey e Mitjáns Martínez (1989), integra o conjunto de motivos que orienta o sujeito nas principais direções de sua história de vida.

### 3.2 OS INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Durante o processo de análise, foi feita uma análise qualitativa das informações produzidas para desenvolver modelos teóricos sobre elas, e não somente interpretar essas informações como se fossem expressões estáticas da realidade. Assim, a produção intelectual do pesquisador foi “inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 36).

Para González Rey (2005c, p. 45), a utilização de instrumentos para a produção de informações só faz sentido quando esse momento se constitui em uma dinâmica em que os sujeitos participantes consideram que o “espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo”. Dessa forma, o

espaço de pesquisa vai gerando “novas necessidades, o que implica uma relação permanente entre o profissional, o científico e o pessoal no interior desses espaços” (p. 45). Além disso, González Rey (2005c, p. 50) afirma que o uso de diferentes instrumentos “permite ao sujeito deslocar-se de um sistema de expressão, qualquer que seja, e entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento”. Por causa dessa possibilidade de mobilidade do sujeito, nosso foco não esteve centrado na quantidade de informações produzidas, mas sim na produção de ideias e explicações a partir das informações produzidas. Nessa perspectiva, os instrumentos estiveram sujeitos à multiplicidade de “usos dentro do processo investigativo, que não se limitam às primeiras expressões do sujeito diante dele”, ou seja, uma informação produzida pelo sujeito em determinado instrumento pode servir de base para outras ações investigativas, ou mesmo ser reelaborada pelo sujeito em um segundo momento. Por isso a importância dada às devolutivas dos materiais produzidos pelos sujeitos, pois, nesses momentos, estabelecemos diálogos com o sujeito que foram “mais significativos para a compreensão da realidade estudada que a informação proporcionada originalmente pelo instrumento” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 80).

A seguir, estão relacionados, na sequência de sua utilização durante a pesquisa empírica, os instrumentos usados para alcançar o objetivo geral dessa investigação, ou seja, compreender o complexo processo de constituição de um grupo docente para identificar os sentidos dos constituintes individuais e sociais na (re)organização conjunta do trabalho pedagógico desse grupo e como isso se coloca na perspectiva da sua qualificação profissional e do desenvolvimento humano.

## **A observação**

Observação no contexto dessa pesquisa foi entendida como consequência natural da colaboração entre pesquisador e sujeitos, além disso, pela complexidade em que se desenvolveu o estudo, a observação, tal qual realizada, se constituiu em uma fonte de geradora de sentido para o pesquisador. Assim, usando a classificação de Negrine (1999), nossa observação se constituiu como sendo: semiestruturada, participante, em equipe e de situação concreta. Semiestruturada porque a pauta de

observação estava focada na dinâmica que ia sendo construída por cada grupo grupo, sem se fechar para outras hipóteses que aconteciam ao longo do processo. Participante porque o pesquisador era membro com voz e voto nas reuniões/ações do grupo, desempenhando ora o papel de expectador e ora de protagonista. Em equipe porque o alvo das observações era a (re)organização do trabalho pedagógico do grupo estudado, envolvendo docentes, coordenadores, direção e alunos. A observação aconteceu em situação concreta porque foi feita no ambiente escolar, sujeita a todas as variáveis e variantes peculiares à situação concreta estudada (NEGRINE, 1999, p. 67-75).

Dessa forma, acompanhamos os encontros dos grupos de forma sistemática, para isso, registrávamos nossas observações em um diário de campo para facilitar no processo (re)visão das ideias que iam sendo produzidas ao longo do processo de pesquisa. Por isso, o diário de campo foi nosso companheiro inseparável para que pudéssemos registrar as situações/impressões percebidas por nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2004) tanto na hora do acontecimento quanto depois, pela reflexão e interpretação. Registramos, sistematicamente, as impressões advindas dos encontros formais e informais com os membros da comunidade escolar, considerando todas as possibilidades, ou seja, consideramos igualmente relevantes tanto as falas não verbais (gestos, expressões faciais, acenos, entre outras) quanto as falas explícitas.

### **Os Diálogos reflexivos entre os participantes**

Acompanhar e participar dos diálogos que aconteciam no contexto dos encontros dos grupos, assim como foi nossa observação, se constituiu em um momento rico para a interação entre pesquisador e pesquisado, principalmente na criação e manutenção de um cenário de pesquisa favorável à expressão do sujeito docente. Por isso, os momentos de diálogos reflexivos durante as reuniões produziram informações significativas tanto sobre o processo de constituição do sujeito docente quanto do próprio grupo escolar. Ao dialogar sobre o trabalho pedagógico do grupo, o docente expressou sentidos subjetivos que não seriam expressos em outras situações. Para Morin (2007, p. 76), “o indivíduo vive para si e

para o outro dialogicamente”. Além disso, este autor considera que o “outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas” (MORIN, 2007, p. 77). Assim, consideramos que o diálogo com o outro foi elemento fundamental no processo de constituição do sujeito, pois, em muitas situações, o outro se constituiu como uma fonte de produção emocional do sujeito docente (GONZÁLEZ REY, 2004).

Além disso, análise sistemática dos momentos da pesquisa, preservados em forma de som e imagem em movimento, ajudou no processo de compreensão das diferentes situações em que o sentimento de pertencimento foi produzido e expresso pelo sujeito docente.

Assim, coerentemente com o referencial teórico escolhido, ressaltamos que não fizemos uma relação direta entre os registros da videogravação ou da audiogravação e a produção teórica dos sujeitos participantes, mas que a possibilidade de (re)significação da prática pedagógica individual e conjunta foi facilitada pela gravação em áudio e vídeo.

### **Instrumento de complemento de frases**

Segundo González Rey (1997), o complemento de frases apresenta oportunidades para que o sujeito se expresse a partir de indutores curtos. Esses indutores possuem caráter geral e podem ser utilizados também para atividades específicas sobre as quais o pesquisador pretende lançar um olhar investigativo mais detidamente. Nas respostas dadas pelos sujeitos, podem aparecer tanto informações diretas quanto informações indiretas, que estão mais relacionadas à maneira pela qual o “sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes do instrumento” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 57). As frases incompletas podem ajudar o sujeito a se expressar em relação aos seus desejos, preocupações, prioridades, estilo de vida, crenças, trabalho pedagógico, entre outros.

No nosso caso, utilizamos o complemento de frases em duas ocasiões. Na primeira situação (APÊNDICE A), utilizamos este instrumento após o sexto encontro, porque foi preciso aguardar que o grupo criasse alguns vínculos com o pesquisador

e vice-versa. Como nosso interesse estava também em compreender elementos da subjetividade individual e social do grupo, a utilização desse instrumento, ajudou o pesquisador a compreender a configuração subjetiva de cada sujeito, uma vez que os sentidos subjetivos “mais relevantes do sujeito aparecem de formas muito diversas, e dispersos em elementos diferentes os quais representam vias para chegar ao sentido subjetivo, só que apenas levaram a um significado por meio da interpretação do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 60).

Na segunda situação (APÊNDICE F), nosso interesse esteve mais voltado para os sentidos subjetivos produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, estávamos alerta para não fazer associações diretas entre a produção de sentidos e as atividades realizadas pelo grupo, pois, como adverte González Rey (2006c), os sentidos subjetivos produzidos por um sujeito não guardam necessariamente relação direta com a situação social. Isto porque, em cada sentido produzido, entram em conexão diversos elementos produzidos nos diferentes ambientes e relacionamentos que o sujeito vivencia. Na Escola-A foi possível utilizar esse instrumento, ao passo que, na Escola-B, não foi possível a aplicação deste em função da aproximação do final do ano letivo.

### **Jogo da livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas**

Esse jogo consiste em oportunizar ao sujeito a possibilidade de refletir sobre ações cotidianas e associá-las a sentimentos que ele produz em relação a essas situações. Utilizamos esse instrumento porque queríamos mergulhar nos sentimentos que estavam sendo produzidos pelos sujeitos em confluência com as atividades que eram realizadas no contexto do grupo. Quando estávamos analisando as informações produzidas a partir do complemento de frase I (Apêndice A), sentimos necessidade de aprofundar a compreensão nos processos de produção de sentidos que os sujeitos estavam tendo em relação aos contextos de atuação do grupo em que estavam inseridos, especialmente em relação ao sentimento de pertencimento. Sendo assim, nosso objetivo com a utilização desse instrumento foi produzir indicadores que permitissem acompanhar os movimentos

das emoções, crenças e percepções dos participantes ao longo da pesquisa e constituir um acervo destacando alguns elementos individuais e sociais em que o grupo se apoiava para (re)organizar seu trabalho pedagógico.

Para Cardinalli (2006, p. 54), esse instrumento possibilita observar como o sujeito pesquisado “constitui os espaços da escola, da família, dos amigos e como os climas sociais estão vinculados à sua emocionalidade”. Além disso, prossegue a autora, é possível compreender como os “sentidos subjetivos produzidos nesses espaços e a forma como se desenvolvem na realização das tarefas escolares, como [o sujeito] lida com determinadas situações de frustração, de medo, de vergonha” (CARDINALLI, 2006, p. 54).

No nosso caso, o jogo foi constituído de três fases. Na primeira, o docente deveria refletir, individualmente, sobre algumas situações cotidianas e identificar alguns sentimentos que se relacionavam com essas situações. Em um segundo momento, os participantes deveriam apresentar e discutir com os colegas os sentimentos que foram por ele associado a cada situação. Posteriormente, foi produzido um texto coletivo a partir das discussões e análises advindas das duas primeiras etapas, este texto foi denominado de texto colaborativo (Apêndice C).

Com a utilização desse instrumento (APÊNDICE B), foi possível compreender um pouco mais sobre a produção indireta de informações, pois ao possibilitar a livre associação de sentimentos com situações cotidianas e a inserção de outros elementos não predefinidos no jogo, o sujeito docente expressou de maneira aberta e complexa seu sentimento em relação a diferenciadas situações vividas no contexto escolar. Pelo contexto associado à utilização desse instrumento, entendemos, como Cardinalli (2006, p. 54), que as informações produzidas possibilitaram ao pesquisador produzir compreensões a respeito dessa teia de relacionamentos e emoções que se integram na produção de sentidos pelo sujeito, pois “no envolvimento com o lúdico, com a ficção”, o sujeito “pode expressar alguns sentimentos que não são observáveis por meio de perguntas diretas” (p. 54).

## **Imagens e formação**

Com as análises que estávamos fazendo em relação ao texto colaborativo, sentimos a necessidade de identificar o que o grupo representava para cada participante. Obviamente, pelos referenciais teóricos que adotamos, precisávamos que esse processo ocorresse de forma indireta, permitindo que o sujeito se posicionasse ao fazer suas escolhas, e não simplesmente, respondendo a uma pergunta direta. Por isso, optamos pela utilização desse instrumento.

A imagem pode ser lida e relida de diferentes maneiras pelo sujeito. Mas isso só é possível se a (re)leitura for entendida como processo de produção de sentidos pelo sujeito leitor. Em relação a essa possibilidade de (re)leitura, Silva (2006) considera que as imagens não são dotadas de significado imediato e transparente, além de a sua leitura ser atividade complexa. Já Aguiar (2010, p. 183) considera que “números, palavras, imagens, simbologias e representações subjetivas não são epifenômenos ou reflexos puros da base material do real social, mas elementos constituintes (e constituidores) do real, interagindo contraditória e complexamente com o material”. O processo de leitura de uma imagem está repleto de significados e sentidos. Isso porque nessa ação um sujeito concreto expressa a processualidade de sua subjetividade individual, pois a linguagem, qualquer que seja sua expressão, “aparece em nível individual cheio de sentido subjetivo, traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 236-237).

Sendo assim, o uso de imagens ajudou o sujeito docente a produzir uma informação não esperada, desconhecida, que contribuiu para o conhecimento do problema estudado. Com o uso desse instrumento (APÊNDICE C) nosso objetivo principal foi ajudar o sujeito na expressão de suas crenças e emoções, permitindo uma compreensão das suas percepções, vivências e dos processos simbólicos que estão sendo produzidos ao longo de sua atividade pedagógica. Para tanto, pedimos previamente que cada participante escolhesse uma ou mais imagens que, na sua percepção, representasse o grupo. Depois, em um momento posterior, cada docente explicou para os demais participantes o que fundamentou a sua escolha, possibilitando assim, um momento rico em diálogos.

### **Instrumento conflito de diálogos**

Esse instrumento consiste em defrontar os participantes com uma situação cotidiana em que tenham que se posicionar e tomar decisões. González Rey e Mitjans Martínez (1989) consideram que o sujeito assume determinada posição a partir de um processo complexo de valoração de cada situação. Dessa forma, esse instrumento “se apresenta ao sujeito como uma situação elaborada em que aparecem dois personagens, com qualidades tanto possíveis de serem consideradas positivas quanto possíveis de serem consideradas negativas, diante da qual é exigido um posicionamento do sujeito” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 98-99, tradução livre). Ao interagir com a situação conflitante, o sujeito pode expressar valores que não seriam expressos em uma situação de pergunta direta.

Após dos debates sobre as figuras escolhidas pelos docentes, criou-se uma situação em que era necessário se conhecer mais os valores que norteavam as ações e escolhas dos participantes em relação às suas práticas pedagógicas e visão de mundo. Por isso, nosso objetivo ao usar esse instrumento foi ajudar no processo de compreensão dos valores e motivos morais dos docentes participantes em relação a sua maneira de (re)organizar o trabalho pedagógico dos grupos estudados, por meio dos diálogos que se estabeleceram ao longo da realização desse instrumento.

Sendo assim, esse instrumento ajudou o sujeito docente a utilizar uma expressão carregada de sentidos subjetivos, pois o conflito de diálogos (APÊNDICE E) permite ao pesquisador acessar os valores e motivos nos quais o sujeito se baseia para tomar determinadas decisões. Para exemplificar e fundamentar esta pesquisa, foi apresentada uma situação de conflito entre dois profissionais da educação que trabalham em uma escola pública: um é comprometido com a utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógico, enquanto o outro é indiferente ao processo de utilização desse espaço-tempo.

A partir desse contexto, criamos uma situação imaginária em que dois professores (Ponali e Leri), tendo o mesmo tempo de carreira e trabalhando na mesma escola, conversam sobre a utilização do espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica. Sobre esse assunto, com frequência há contradições entre uma posição favorável a que o docente se ocupe com demandas mais relacionadas ao trabalho pedagógico e uma posição favorável a que o docente se ocupe mais com demandas de caráter burocrático e reprodutivo. Ao criar esse diálogo, apresentamos uma situação possível, aberta, na qual os elementos

pudessem ser interpretados de forma distinta pelos sujeitos. Segundo González Rey (2005c, p. 65), os juízos de valor expressos pelo sujeito ao se posicionar diante da situação servirão de matéria-prima para o pesquisador “estudar as características de regulação moral de quem julga a situação”.

Atualmente a utilização do espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica gera polêmica e discussões entre os profissionais da educação, conforme apontam diversas pesquisas, como Estrela (2003), Pereira (2003), Santos (2006), Ferreira (2007), Fernandes (2007), Benachio (2008), entre outras. O questionamento acompanha o diálogo para que os docentes apresentem de forma individualizada sua visão sobre os dois docentes. Isso ajuda o pesquisador no processo de conhecer o ponto de vista de cada um em relação à utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógica, às soluções que ele apresentaria para tal situação, bem como a sua posição diante da constituição do grupo docente. Além disso, houve um momento de discussão coletiva. Na ocasião, os diversos posicionamentos dos participantes foram novamente debatidos, o que contribuiu para a compreensão de alguns elementos subjetivos compartilhados pelo grupo docente e que apoiavam suas ações pedagógicas.

### **Conversas informais**

As situações e atividades informais foram consideradas instrumentos de produção de informações, pois, segundo González Rey (2011, p. 78), “o importante não é simplesmente o que o sujeito diz, mas como o diz”. Dessa forma, os momentos informais são um espaço de expressão do sujeito sem as possíveis amarras que um momento formal e previamente planejado poderia produzir. Assim, as conversas informais – com os participantes, com outros docentes, com os membros da direção, com a coordenadora pedagógica e com os alunos – ajudaram na compreensão da realidade investigada, principalmente por permitirem a compreensão da constituição destes sujeitos e o conhecimento de seus movimentos de recuos e avanços, seus limites e suas ressignificações no que se refere às transformações do trabalho pedagógico e do grupo em que estão inseridos, em algumas situações, foi possível gravar as conversas ou partes delas.

## Entrevista reflexiva

Segundo Freitas (2002, p. 29), toda entrevista está inserida em um contexto social, ou seja, a entrevista “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. Portanto, prossegue a autora, “os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado”. A relação que se estabelece entre os participantes não é linear, pois, segundo González Rey (2004c) “os que dialogam entre si são sujeitos que têm histórias e uma capacidade diferenciada de produção de sentido, que não permitem a submissão às vozes nem aos múltiplos espaços discursivos que configuram os cenários de sua ação” (p. 63).

Entendendo que são sujeitos que dialogam entre si e em linha com os objetivos e pelas características de nossa pesquisa escolhemos realizar a entrevista semi-estruturada reflexiva. Segundo Szymanski (2004), a entrevista reflexiva considera o encontro entrevistador(es)-entrevistado(s) como um encontro “interpessoal” onde se inclui a “subjetividade dos protagonistas”. Dessa forma, a entrevista pode se tornar um “momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder” (p. 14). Essa peculiaridade da entrevista reflexiva se encaixa bem nos parâmetros de nossos referenciais teóricos. Nossa entrevista reflexiva foi composta por seis momentos, conforme orienta Szymanski (2004): o aquecimento, a questão desencadeadora, expressão da compreensão, sínteses, questões e a devolução (p. 24-57).

Tomamos o cuidado de acordar previamente com as pessoas entrevistadas que o conteúdo da entrevista seria gravado em áudio e em vídeo, para posterior transcrição e análise. Enfatizamos que os participantes teriam acesso irrestrito ao material (bruto ou tratado) com a finalidade de retificação/ratificação das construções verbais, corrigindo, assim, possíveis desvios de significado. Por fim, acertamos que serão utilizados nomes fictícios, para preservar a identidade de todos os envolvidos

na pesquisa, e que as informações produzidas seriam utilizadas única e exclusivamente no âmbito dessa pesquisa.

### Memorial inicial dos instrumentos

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	OBSERVAÇÕES
1, 2, 3, e 4	Observação – DA – (apêndice G)	- utilizado desde as primeiras visitas.
1, 2, 3, e 4	Diálogos reflexivos – DR	- registrados em audiogravações e videogravações: a partir do segundo encontro;
3 e 4	Completamento de frases I – CF1 – (apêndice A);  Completamento de frases II – CF2 – (apêndice F).	- realizado entre o sexto e o décimo encontro;  - realizado ao final do ano letivo, somente na Escola-A.
3 e 4	Jogo da livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas – SS – (apêndice B)	- utilizado para enriquecer as análises iniciais do instrumento “completamento de frases I”.
1, 2, 3 e 4	Texto Colaborativo – TC – (Apêndice C)	- utilizado após as análises iniciais do instrumento “Jogo da livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas”
1, 2, e 4	Imagem e Formação – IF – (apêndice D)	- utilizado após as análises iniciais do texto colaborativo.
1, 2 e 3	Conflito de diálogos – CD – (apêndice E)	- utilizado entre o décimo quinto e o vigésimo encontro.
1, 2, 3, e 4	Entrevista reflexiva – ER	- as entrevistas aconteceram em função da necessidade de produção de mais informações sobre a situação complexa que estava sendo analisada.
1, 2, 3 e 4	Conversas informais – CI –	- ao longo de toda a investigação, os momentos informais serão utilizados como rica fonte de produção de informações.

#### Legenda dos objetivos

- 1) Investigar e problematizar a constituição de um grupo docente que se reúne voluntariamente para (re)organizar seu trabalho pedagógico.
- 2) Acompanhar os processos de aprendizagens individuais e coletivos que acontecem no contexto das ações conjuntas desse grupo.
- 3) Identificar em quais elementos individuais e sociais essa comunidade de prática se apóia para (re)organizar o trabalho pedagógico, ou seja, como se configura a produção e expressão do sentimento de pertencimento e a subjetividade social desse grupo.
- 4) Caracterizar a tensão formadora e a mobilização dos recursos, pelo sujeito e pelo grupo, no desenvolvimento de ações pedagógicas autóctones.

## CAPÍTULO 4 - OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo, relembremos nosso objetivo de compreender, no contexto da formação docente, como o sujeito docente desenvolve o sentimento de pertencer ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente no contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado, além de entender como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano. Sendo assim, apresentamos as análises sobre a gênese, desenvolvimento de atividades, produção do sentimento de pertencimento e autoctonia formativa no contexto dos grupos estudados.

Para ajudar na compreensão do caminho que percorremos nesse processo construtivo-interpretativo, fizemos uso de quatro momentos: análise da gênese dos grupos; análise das relações estabelecidas no contexto dos grupos, quando nos detivemos no estudo do perfil de dois docentes que assumiram a condição de protagonistas em seus respectivos grupos; análise do desenvolvimento dos grupos a partir do estudo realização das atividades planejadas para o trabalho pedagógico e análise comparativa da constituição dos grupos a partir das categorias teóricas de apoio.

O estudo da gênese dos grupos foi feito a partir da análise dos aspectos contextuais e relacionais, especialmente os elementos subjetivos que serviram de apoio para que os sujeitos assumissem a (re)organização conjunta do trabalho docente de forma voluntária. Sendo assim, a partir desses elementos subjetivos constituintes foi-nos possível configurar o processo de gênese dos grupos estudados e identificar o papel catalisador que um sujeito, em cada um dos grupos, assumiu no processo.

Durante as análises, notamos que tanto a gênese quanto o desenvolvimento das atividades de cada grupo se relacionavam com as interações desses dois docentes com os demais participantes. Assim, pela complexidade do estudo, pela quantidade de informações produzidas e o tempo disponível para concluir esse estudo, decidimos estudar as relações entre os sujeitos que se constituíram como protagonistas e os demais integrantes dos grupos para compreender e identificar em quais elementos subjetivos essas relações se apoiavam. No âmbito dessa investigação, apoiados em González Rey (2004a e 2005b), estamos considerando o

protagonismo como sendo um processo de criação humana em que o sujeito, ao mesmo tempo, transforma a e é transformado pela realidade em que está inserido, a partir das produções de sentido, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade vivida.

Assim, o estudo das relações, nessa perspectiva, nos permitiu configurar a subjetividade social dos grupos em função da produção e expressão do sentimento de pertencimento.

O estudo da gênese dos grupos também indicou a existência inicial de similaridades entre os dois processos, como mostraremos mais adiante. No entanto, foi-nos importante acompanhar e sistematizar todo o processo de desenvolvimento das atividades dos grupos ao longo do ano letivo para compreender sobre como se configurava o cotidiano dos grupos nos contextos individuais e sociais. Isso, nos fez identificar e compreender, a partir do acompanhamento e análise dos contextos em que as atividades e as relações interpessoais aconteciam, os elementos subjetivos que mostravam diferenciações nas posturas assumidas pelos sujeitos no espaço-tempo de seu grupo e mostrar os modos de configuração da autoctonia formativa.

Por fim, a análise comparativa dos grupos nos permitiu compreender como a produção e expressão do sentimento de pertencimento por parte do sujeito docente impactava seu processo de qualificação profissional e a autoctonia formativa do grupo.

É importante destacar que esses quatro momentos nos permitiram interpretar o fenômeno estudado e identificar elementos subjetivos constituintes das relações que se estabeleciam nos grupos, os quais embasavam as considerações que iam sendo elaboradas ao longo da análise. Porém, ressaltamos que não se trataram de momentos sucessivos ou considerados como se houvesse uma hierarquia entre eles, apenas fizemos a abordagem separadamente para fins didáticos, pois toda a produção foi feita de modo processual, dialético, recursivo e contínuo.

Em consonância com os princípios epistemológicos destacados anteriormente, essa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal. Nesse sentido, cada comunidade de prática estudada era formada por docentes que voluntariamente se reuniam para (re)organizar o trabalho pedagógico. Identificamos, inicialmente, este grupo como comunidade de prática, no sentido proposto por Lave e Wenger (1991), pois, como já afirmamos, admite investigar um grupo menor dentro de uma organização maior e mais estruturada.

Nas interpretações que se seguem ao fazermos referências às falas e posições dos docentes, em relação ao que fazer pedagógico no contexto do grupo, utilizamos um código para identificar a origem das informações. Assim, por exemplo, ao registrarmos (ER\_Professor-A1), estamos nos referindo a uma informação produzida no momento da entrevista reflexiva realizada com o Professor-A1. A seguir, as demais codificações:

- Complemento de Frase I – CF1;
- Complemento de Frase II – CF2;
- Jogo da Livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas – SS;
- Texto Colaborativo – TC;
- Imagem e Formação – IF;
- Conflito de diálogos – CD;
- Entrevista Reflexiva – ER;
- Diálogos Reflexivos – DR;
- Conversas Informais – CI.

#### 4.1 ANÁLISE DA GÊNESE DOS GRUPOS: ASPECTOS CONTEXTUAIS E RELACIONAIS

Por causa do objetivo de nossa investigação utilizamos como estratégia de aproximação as palestras que realizávamos nas diversas regionais de ensino em função de nosso trabalho de mestrado (SANTOS, 2006). A partir de nossas visitas/palestras foi-nos possível identificar duas escolas de ensino médio da rede pública em que um grupo de docentes se reunia, de forma voluntária e periodicamente, para estudar e discutir temas relacionados com sua prática pedagógica em uma configuração que se aproximava de uma comunidade de prática (WENGER, 2000). Mostramos a seguir, aspectos gerais de cada escola e como se deu a gênese grupo nelas estudados.

##### 4.1.1 A Escola-A

#### **Descrição do Espaço Físico e Relacional da Escola**

A primeira escola que identificamos foi a Escola-A. Antes de escrever sobre os primeiros contatos que mantivemos com os docentes desta escola, para ajudar na compreensão do contexto em que a Escola-A está inserida, forneceremos algumas informações gerais sobre ela.

A cidade em que está situada a Escola-A dista cerca de cinquenta quilômetros do centro das decisões políticas do nosso País. A cidade fica situada em uma encosta de agradável vista panorâmica e conta com mais de cento e cinquenta anos de idade. A cidade é constituída por uma população diferenciada que varia desde as classes mais carentes até a classe média alta. Além disso, é composta por vários assentamentos criados para atender o vertiginoso crescimento populacional da capital federal. Assim, a Escola-A foi criada para atender a essa demanda populacional e hoje conta com mais de cento e vinte professores e atende nos três turnos mais de três mil alunos, distribuídos entre os ensinos fundamental e médio.

O acesso a Escola-A é muito fácil, mesmo para quem não conhece a cidade. A escola está localizada em um setor reservado para escolas a poucos metros do terminal rodoviário da cidade. Por causa dessa localização privilegiada, a escola é constantemente solicitada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e pela comunidade em geral para abrigar eventos especiais.

Na Escola-A não é só a localização privilegiada que chama a atenção, pois logo quando se chega nela, é possível perceber a organização interna e a qualidade da conservação do patrimônio. Os alunos, de maneira ordeira, se juntam em grupos distintos antes de terem acesso às salas de aula. Quando o primeiro portão é aberto, eles podem curtir uma brincadeira nas quadras de esportes ou transitar livremente pelo espaçoso hall de acesso que antecede o segundo portão que se abre apenas quando toca o sinal e os estudantes se dirigem às salas de aula. Os que preferem esperar do lado de fora da escola, podem circular por um centro comercial que fica bem próximo e oferece lanchonetes, estabelecimentos bancários e casas comerciais diversas. Para facilitar o acesso à escola, existe uma entrada exclusiva para pedestres e outra exclusiva para veículos automotores. Quando a sirene toca, cada aluno se dirige a uma das salas para assistir a aula e o diretor da escola está sempre por perto para cumprimentar os alunos e resolver alguma demanda rápida ali mesmo.

Os alunos da escola são oriundos da própria cidade, de agrupamentos rurais e de algumas cidades do Entorno do Distrito Federal. No diurno as aulas são dadas

em seis horários intercaladas por dois intervalos. Durante nosso convívio com a comunidade escolar a relação da direção com os alunos se mostrou muito amistosa, pois nas oportunidades que tivemos acesso a esse contato, tanto o diretor quanto os alunos se mostravam descontraídos e resolviam as questões de maneira ordeira e amigável. Além disso, apesar de a cidade ser considerada violenta, não registramos nenhum incidente de violência entre os alunos ou ouvimos comentários a respeito disso no contexto escolar. Sobre esse aspecto a Professora-A3 destacou:

Gosto muito dessa escola, os alunos são tranquilos e a gente consegue desenvolver um bom trabalho por aqui. (ER\_Professora-A3).

De uma forma geral a Escola-A desfruta do respeito dos moradores da cidade e repetidamente festeja a aprovação de seus egressos em concursos e vestibulares diversos. Em ocasiões diversas, os docentes comentavam a respeito de egressos que estavam assumindo cargos públicos ou estudando em universidades públicas ou particulares. Essa expectativa positiva da comunidade em relação à Escola-A faz com que ela seja uma das mais procuradas no período de matrículas, conforme indicou a vice-diretora, em uma conversa informal, ressaltando que os alunos vão bem, tanto em concursos quanto em vestibulares.

A comunidade escolar tem à sua disposição laboratórios de Física/matemática, Química/Biologia e Informática. Pode utilizar ainda, de acordo com planejamento dos professores, uma sala para projeções multimídias, uma sala de vídeo e um auditório. As atividades culturais nessas áreas são intensas e, normalmente, o professor precisa agendar a sua utilização com antecedência. Esse ambiente ordeiro, descontraído e cultural contribui para que os projetos educacionais se multipliquem no contexto escolar. Sobre esse aspecto, o Professor-A1 destacou durante a entrevista que:

A direção da escola e o ambiente escolar nos ajudam a desenvolver os projetos, apesar de não conhecer... saber se em outra escola há o apoio que recebemos aqui (ER\_Professor-A1).

Para a prática esportiva, encontramos três quadras de esportes e uma quadra de areia. Esse espaço é muito freqüentado pelos alunos e os jogos e as brincadeiras são constantes, não se restringindo apenas ao espaço-tempo das aulas de educação física.

No corpo docente da escola encontramos professores graduados e pós-graduados, que são servidos por uma sala de coordenação, uma sala de recursos

visuais, uma sala de mecanografia, uma sala de orientação escolar e uma sala de professores para descanso e lanche. Para atender aos mais de cento e cinquenta funcionários, o corpo administrativo da escola conta com um amplo espaço. Esse espaço compreende uma Secretaria, a sala da Direção, as salas dos Assistentes de Direção, uma sala de Servidores e duas guaritas.

Como já dissemos, nos quase oito meses em que estivemos frequentando a Escola-A foi-nos possível observar a prevalência de um clima amistoso entre os integrantes da comunidade escolar. Por várias vezes acompanhamos a direção da escola recebendo os alunos no portão de entrada com expressões de cordialidades e sorrisos que eram correspondidos pelos alunos. Esse clima amistoso também foi indicado pelo Professor-A4 que destacou o caráter sereno em que as atividades da escola aconteciam, da mesma forma, durante algumas conversas informais, o Professor-A2 também destacou a relação amistosa que estabelecia com seus alunos. Bachelard (2008), Tuan (1980) e Setti (1993) enfatizam a importância da topofília para a constituição do indivíduo, e, em nosso entendimento, esse processo de identificação topofílica com a escola é fundamental para que o docente considere como possibilidades de aprendizagens e qualificação profissional as suas vivências no contexto escolar. Quando indagado sobre essa possibilidade, o Professor-A1 destacou que a Escola-A se constituiu como um espaço de aprendizagem em que ele desenvolveu vários estudos, especialmente, os estudos do mestrado. Segundo ele:

Essa escola está sendo muito importante para a minha formação [...], por exemplo, foi aqui que eu desenvolvi meus estudos do mestrado, contando com a ajuda de colegas e alunos" (ER\_Professor-A1).

O Professor-A2 corrobora com essa idéia destacada pelo Professor-A1 ao enxergar a escola como um grande espaço de aprendizagens, pois, segundo ele, foi nesse espaço escolar que ele desenvolveu estudos para seu curso de especialização em administração escolar e o mestrado profissional em ensino de ciências, ambos pela Universidade de Brasília.

Notemos que as assertivas dos professores A1 e A2, destacadas no parágrafo anterior, são convergentes e exemplificam o papel ativo que o sujeito desenvolve em seu processo de formação. Nesse mesmo ambiente escolar existiam outros docentes que não utilizavam o contexto escolar como uma possibilidade formativa. Por exemplo, uma professora considerou que

As atividades da escola me tomam muito tempo e não me sobram forças para a formação continuada” (CI\_hora do intervalo).

Assim, não era o ambiente escolar que possuía uma propriedade peculiar que estimulasse o sujeito a buscar uma qualificação profissional melhor, mas sim, os sujeitos que se assumiam como aprendizes que estabeleciam relações no e com o ambiente escolar de tal forma que essas relações subjetivadas ajudaram na constituição de seus processos formativos. Esta compreensão nos ajudou a resgatar e aprofundar as ideias que desenvolvemos em nossos estudos de mestrado (SANTOS, 2006) quando analisamos a (re)construção do espaço-tempo da coordenação pedagógica como um lócus privilegiado de formação docente, pois, já naquela ocasião entendíamos que não era suficiente a escola ter os espaços destinados à formação docente, era necessário que o docente se assumisse como protagonista nesse processo e interagisse com os colegas e com o meio em que estava inserido, transformando e sendo transformado.

Esses são alguns aspectos gerais em relação a Escola-A que gostaríamos de destacar antes de analisar nosso primeiro com esta comunidade escolar, lembramos que esse encontro inicial foi motivado por um convite feito para que ministrássemos uma palestra ao grupo de docentes que se reunia de forma voluntária para estudar e organizar suas ações pedagógicas. Esse grupo fora formado a partir das discussões que o Professor-A1 trouxera para as coordenações pedagógicas a respeito de suas aprendizagens em um curso de mestrado profissional em ensino de ciências ministrado pela Universidade de Brasília. Vejamos mais detidamente essa gênese do grupo...

#### **- A Gênese do Grupo da “Construção Civil” na Escola-A**

A iniciativa do Professor-A1 de tentar utilizar o espaço-tempo da coordenação pedagógica para discussão, planejamento e aprofundamento das questões pedagógicas vem ao encontro de uma possibilidade de transformar a coordenação pedagógica em um lócus privilegiado de qualificação profissional, possibilidade esta que tem sido explorada em pesquisas na área de formação docente, tais como (SANTOS, 2006; ARAUJO, 2010; MUNDIM, 2011). Esta alternativa não estava sendo possível, em função de demandas burocráticas e oposição de alguns colegas. No entanto, a utilização do espaço-tempo das coordenações gerais, para as

discussões que alguns docentes começaram a fazer, a partir das provocações trazidas pelo Professor-A1, iniciou a formação de um pequeno grupo de docentes que decidiu se reunir em um horário alternativo para continuar e aprofundar as discussões iniciadas no contexto da coordenação geral. Já nesse momento, foi-nos possível identificar a persistência e o enfrentamento de antagonismos como características constituintes do processo de gênese do grupo. Para exemplificar esse processo inicial de formação do grupo destacamos o fragmento a seguir, retirado da entrevista reflexiva com o Professor-A1:

Com o curso do mestrado, meu nível crítico aumentou muito dentro da escola... Eu comecei a falar e repensar as ações que fazíamos... meio... que automaticamente... Como a gente estava muito empolgado com esses conhecimentos do mestrado... às vezes a gente conversava muito... nas coordenações... sobre assuntos que pouco interessavam a todos... era para todos, mas poucos se interessavam... Então, quando a gente lançava essas discussões na coordenação, os próprios colegas caíam matando em cima de nós... Então, os colegas começavam a... dizer... opa... ele está pisando no meu calo... Isso é só teoria... na verdade a prática de sala é outra... Falavam isso apenas para abafar a conversa e voltar para a rotina de diários e demandas burocráticas. Como estava difícil conversar no horário da coordenação, passamos a nos encontrar em um novo espaço... (ER\_Professor-A1).

Esse novo espaço-tempo para a discussão do grupo passou a ser construído por adesão voluntária dos docentes em relação aos convites semanais que eram feitos pelos membros do pequeno grupo aos demais docentes da escola. Esse caráter voluntário na participação em um grupo de estudos foi destacado por Costa (2001) e Slim (2006) como sendo um elemento fundamental no desenvolvimento das atividades de um grupo que busca sua qualificação profissional a partir da discussão de sua prática docente. De fato, a participação voluntária é essencial para que o sujeito se expresse como tal, sem assujeitar-se às exigências externas. Assim, a presença de um docente no grupo não estava atrelada a nenhum comprometimento burocrático, possibilidade de promoção funcional ou possibilidade de punição, pelo contrário, a participação no grupo estava relacionada ao valor que, semana após semana, o docente atribuiria ao encontro. Nesse caso, o docente só estaria presente quando assumisse o encontro como tendo algum valor subjetivo para sua formação, do contrário, outras situações se constituiriam para ele como tendo esse valor subjetivo. Assim, a participação voluntária se tornou, em nossa análise, como um dos elementos constituintes da subjetividade social do grupo.

Essa postura de participação voluntária assumida pelo grupo está em linha com o entendimento de González Rey (2005b), quando discutindo as ideias de

Daviov (1999)<sup>24</sup>, considerou “as emoções como um sistema de registro pelo qual o sujeito consegue mobilizar-se subjetivamente para o desenvolvimento de uma atividade”, ou seja, o chamado interesse do sujeito em participar de uma atividade é, na verdade, “um sentido subjetivo que aparece por meio de emoções que expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito tem ou não consciência, mas que são essencialmente estados afetivos” (p. 245). No caso do processo de decisão em participar do encontro do grupo, o docente precisava assumir-se como sujeito e mobilizar-se subjetivamente, pois a atividade em si, aprioristicamente, não possuía um valor subjetivo intrínseco. Na verdade, o valor do encontro do grupo para o indivíduo ia sendo construído na medida em que os encontros aconteciam, como podemos exemplificar com esse fragmento da fala do Professor-A1

Cada vez que eu vinha para os encontros do grupo mais me sentia motivado para continuar... mesmo nas horas mais difíceis eu achava importante o grupo e me via envolvido e disposto a levar o trabalho adiante. (CI\_Professor-A1).

Notemos que esse valor subjetivo conferido pelo sujeito foi construído nas relações que o docente estabelecia durante os encontros do grupo, ou seja, a necessidade ou vontade de participar dos encontros se constituiria, de forma recorrente e recursiva, como uma atividade produtora de sentido em relação a própria participação do docente e vice-versa, o que naquele momento indicava uma intensa produção e expressão do sentimento de pertencimento por parte do docente.

Assim, acompanhando as relações estabelecidas pelo Professor-A1 no contexto do grupo da “Construção Civil”, foi possível acompanhar a participação de diferentes docentes que alternavam sua presença em função de outras demandas que consideravam mais significativas para eles em certas situações. Brody e Hadar (2011), que estudaram a movimentação de entrada e saída de integrantes de uma comunidade de prática, indicaram que o sujeito pode permanecer ou se afastar de um grupo dependendo das relações que estabeleça entre fatores pessoais e fatores profissionais. Assim, segundo estes autores, os participantes podem se afastar do grupo e não mais voltar; podem se afastar e voltar repetidas vezes; ou podem se afastar e voltar para permanecer até o final. Em nosso estudo, também evidenciamos essas movimentações dos participantes e, em cada situação, o

---

<sup>24</sup> DAVIOV, V. A. New approach to the interpretation of activity. In: HEDEGAARD, S. M. JENSEN, U. Activity theory and social practice. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

sentimento de pertencimento se expressou de forma diferenciada, assim, a título de exemplo desse processo decisório podemos destacar três falas, registradas em momentos de conversas informais com três diferentes docentes.

A primeira fala é produzida por uma docente que começou a frequentar o grupo no início das atividades e continuou frequentando os encontros esporadicamente até o final do ano letivo, no dizer dela:

[...] às vezes me esquecia do encontro, estava até na escola, me envolvia com outra coisa e pronto... quando olhava no relógio já estava na hora de ir embora. Por outras vezes, eu era uma das primeiras a chegar ao encontro. (CI\_Hora do intervalo).

A segunda fala é produzida por uma docente que também começou a frequentar o grupo no início das atividades, mas não permaneceu até o final, pois:

Quando chegou o momento daqueles encontros mais demorados e que aconteceriam mais de uma vez por semana... pulei fora, para mim não dava pra ficar tanto tempo fazendo essa atividade, tinha outras coisas para fazer. (CI\_Hora do intervalo).

Já a Professora-A3, que participou de todos as reuniões do grupo, afirmou em relação aos encontros que:

Decidi que seriam importantes para mim... Mesmo quando as coisas não iam bem ou que o pessoal se afastou, eu decidi continuar, percebi que estava sendo importante para a minha aprendizagem enquanto profissional e também enquanto pessoa. (CI\_Professora-A3).

Os processos decisórios de permanecer no grupo, afastar-se dele ou frequentá-lo de forma esporádica foram constituídos por elementos subjetivos diferenciados e complexos em que o grupo foi assumindo diferentes significados para essas docentes. Mais uma vez percebemos que o grupo não era dotado de um valor intrínseco, mas que assumia diferentes valores subjetivos em função das diferenciadas histórias de vida dos sujeitos. Essa nossa compreensão está em linha com o entendimento de González Rey (2005b, p. 220) quando propõe que a “ação do sujeito individual é sempre uma ação socialmente produzida; no entanto, se manifesta em um contexto de subjetividade social”. Por causa disso, não se pode definir a priori qual será a ação de um sujeito em relação a uma atividade colaborativa, pois a “ação do sujeito repercute nos sentidos da configuração subjetivo-social constitutiva do espaço em que se produz a ação, assim como nas configurações de subjetividade individual comprometidas com o sentido da ação” (p. 220). Entendendo dessa forma, a abertura do grupo para a participação voluntária

do sujeito criou um espaço propício para a expressão do sujeito docente durante todo o tempo em que acompanhamos os grupos, pois a simples presença de um docente no encontro do grupo já demandava um posicionamento do sujeito em relação a ele e seus participantes.

Destacamos também na gênese desse grupo a persistência e o sentimento de enfrentamento de situações adversas. Durante, uma conversa informal com o Professor-A1 ele destacou que:

Naquele início senti muita força contrária, como se alguns colegas não estivessem a fim de conversar sobre as questões que a gente levantava. (CI\_Professor-A1).

Notemos que a oposição ao início das atividades do grupo poderia ter se constituído como um impeditivo para o desenvolvimento do grupo, entretanto, o Professor-A1 se posicionou como sujeito e com persistência, criatividade e apoio de outros docentes, mobilizou recursos individuais e sociais para que aquela oposição inicial fosse superada. Sobre esse processo de superação de situações adversas, Overton (2009) destaca que um processo de enfrentamento da adversidade, tal como esse, participa do processo de empoderamento do docente. Por outro lado, já Gauche (2001) entende que os conflitos de poder são inerentes ao contexto escolar e participam da constituição da autonomia do sujeito, sendo assim, o grupo fez da persistência um elemento fundamental para a implementação da atividade conjunta que estava propondo à comunidade escolar. Já o sentimento de enfrentamento de situações adversas, destacado por Overton (2009), está imbricado com as relações que o sujeito estabelece com os demais participantes. Por exemplo, a Professora-A3 afirmou, sobre aquele momento inicial do grupo, que:

[...] teve um momento que todos começaram a sair, mas eu via alguma coisa positiva na atividade do grupo. Foi muito difícil enfrentar a oposição dos colegas, mas acho que o grupo soube fazer valer sua posição. (ER\_Professora-A3).

Nesse contexto de enfrentamento das adversidades e processo de empoderamento, o grupo decidiu ter como atividade principal um momento de encontro em que haveria apresentação e discussão de projetos ou pesquisas na área de educação expostos por cada participante ou por uma pessoa convidada. Essa perspectiva de autogestão dos processos de qualificação profissional é defendido por Freitas (1995), Ghedin (2002) e Gairín Sallán (2003) e, no caso da

Escola-A, os docentes participantes chamaram essa atividade de seminários de aprendizagens.

Foi para um desses encontros que fomos convidados pelo Professor-A1 para conversar sobre nossa pesquisa de mestrado com os docentes que, naquele momento, estavam participando do grupo. Quando chegou o dia agendado para o nosso seminário, cujo tema seria “Pesquisa colaborativa e formação docente: desafios e possibilidades”, fizemos questão de chegar mais cedo na escola para conversar com os docentes que estavam com a responsabilidade de dirigir aquele encontro. Foi a partir dessa conversa inicial que começamos a entender um pouco mais sobre o funcionamento do grupo e de como se deu sua gênese.

Houve muita participação no seminário, notamos isso pela quantidade de perguntas que foram feitas e o espaço reservado para discussões e desdobramentos que extrapolou o tempo previsto. Ao final do seminário foi desenvolvida a ideia da possibilidade de nossa pesquisa ser realizada naquela escola. Esse contato prévio, acontecido no final de 2009, foi fundamental para a criação de um cenário de pesquisa favorável a expressão do sujeito, pois durante o ano de 2010 mantivemos contatos com o grupo e, especialmente, com o Professor-A1 e com o Professor-A2. González Rey (2011, p. 54) destacar a importância dessa interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa ao considerar que a investigação precisa ser marcada por um processo contínuo de comunicação entre o pesquisador e pesquisado, ou seja, ser marcada por “um diálogo permanente que toma diferentes formas”. Por isso, na importância da construção de um cenário de pesquisa que favoreça a expressão do sujeito e, durante aquele seminário, começou a ser tecida uma relação de confiança mútua entre pesquisador e pesquisado.

Para González Rey (2011, p. 170) a presença do pesquisador no campo precisa começar com “o estabelecimento de vínculos formais e informais com os segmentos da população que estudará”. O fortalecimento desses vínculos ao longo da pesquisa é essencial para que as respostas dos sujeitos pesquisados não sejam dadas de forma linear e estanque. Pelo contrário, é essencial manter um “diálogo progressivo e organicamente constituído”, pois é no diálogo entre sujeitos que se criam “climas de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 56).

Dessa forma, no final de 2010, o professor-A1 e o Professor-A4, remanescentes do grupo inicial, acertaram que em 2011 estariam estudando a construção civil e continuariam desenvolvendo o trabalho conjuntamente com outros docentes que, voluntariamente, aderissem ao projeto. Com esse tema em mente, foi reiterado o convite para que acompanhássemos o desenvolvimento dessa atividade durante o ano de 2011. Vemos aqui, novamente, que a persistência como um elemento constituinte dos movimentos subjetivos do grupo, pois apesar das adversidades impostas pelas mudanças de participantes, mudanças de horários de regência, oposição de alguns colegas de trabalho, o grupo conseguia se (re)organizar e encontrar novas formas de funcionamento.

Os docentes se reuniam porque entendiam ser necessário o debate e o planejamento de ações conjuntas para a melhoria do quefazer pedagógico. A atividade do grupo era reconhecida por outros membros da comunidade escolar como sendo um trabalho de qualidade. O número de participantes era variável entre três e dez docentes, sendo que havia um núcleo mais estável de participantes que consistia quatro docentes (Professor-A1, Professor-A2, Professora-A3, Professor-A4) e mantinham o grupo em funcionamento. Como queríamos investigar o processo de constituição desse grupo a quantidade de participantes seria, também, mais um aspecto do nosso estudo.

Por fim, no início de 2011, o grupo reiterou o convite e o interesse em participar da pesquisa e, cada membro assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice G), após discussão e esclarecimentos a respeito dos caminhos da investigação. Como a principal atividade do grupo no ano estaria focada na construção civil, resolvemos chamá-lo, no contexto de nossa pesquisa, de grupo da “Construção Civil”.

Naquele momento, acreditávamos que a inserção de, pelo menos, mais uma escola estaria ampliando a dimensão das informações produzidas e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de análises. Essa nossa atitude investigativa naquele momento estava ancorada na perspectiva que González Rey (2005c) apresenta ao destacar que em um primeiro momento o pesquisador qualitativo se envolve com o campo para observar, interagir, relacionar-se com os sujeitos e conhecer, de forma não específica, as nuances da ambiência em que a pesquisa será desenvolvida, assim, “a seleção do grupo vai envolver hipóteses feitas pelo pesquisador” (p. 110).

Esse nosso entendimento inicial foi fortalecido durante os encontros subsequentes que tivemos com o grupo, pois quando iniciamos a pesquisa empírica na Escola-A, com base nas falas iniciais dos docentes do grupo, nas observações preliminares e na elaboração do texto colaborativo (APÊNDICE C), tínhamos a impressão de que o grupo funcionava como um elemento subjetivo aglutinador das atividades pedagógicas dos docentes participantes. O próprio relato inicial dos docentes indicava que o grupo se constituía como elemento agregador e fortalecedor de uma dinâmica pedagógica que ancorava a qualificação profissional de seus integrantes. Outro aspecto que podíamos destacar naquele momento era o comprometimento com que os docentes realizavam as atividades propostas pelo grupo, nesse caso, algumas vezes, eram utilizados espaços e tempos alternativos para que se chegasse aos objetivos propostos. Um trecho do texto colaborativo pode exemplificar essa nossa percepção inicial

[...] por compromisso expressamos a força de vontade de cada um cooperando para que as atividades do grupo sejam realizadas com qualidade. Isso é notado pela presença e pela participação construtiva nas atividades que realizamos, uma vez que somos co-responsáveis e compartilhamos tarefas e decisões. (TC\_Grupo da “Construção Civil”).

Esse texto colaborativo (SANTOS, 2006) foi elaborado a partir dos diálogos e reflexões em torno das atividades propostas pelo instrumento “Jogo da livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas” (APÊNDICE B), isto porque, durante a discussão coletiva a respeito dos sentimentos que cada participante expressara diante da situação analisada, fizemos a proposta de se registrar aquele momento, além dos registros em áudio e vídeo, por meio de um texto colaborativo. Como a sugestão foi acatada, o grupo passou a discutir e registrar na forma escrita como interpretavam alguns dos seus sentimentos até aquele momento. Notemos no trecho supracitado do texto colaborativo que o grupo se percebia naquele momento como estando comprometido com as atividades que realizavam e que esse comprometimento se expressava, entre outras situações, na presença e na participação efetiva de seus membros, o que indicava a produção e expressão do sentimento de pertencimento desses docentes em relação ao grupo.

Com o desenvolvimento das observações e análises dos encontros do grupo fomos percebendo que as falas iniciais dos docentes e a nossa percepção inicial a respeito do grupo não estavam se mostrando de forma clara na prática cotidiana do grupo, pelo contrário, as atividades do grupo pareciam ser mais uma atividade

dentre as tantas atividades que os docentes realizavam cotidianamente. No texto colaborativo ficou registrado um exemplo desse aspecto que, naquele momento, nos passou despercebido:

Por alegria estamos dizendo que nos sentimos animados e dispostos a realizar nosso trabalho pedagógico em função dos momentos bem-humorados e dos êxitos que obtemos em trabalharmos juntos. Assim, entendemos que os membros do grupo realizam o trabalho com prazer, com satisfação, empenho e dedicação, entretanto, **temos percebido que essa alegria tem oscilado em função de algumas situações pessoais e outras burocráticas que temos enfrentado recentemente.** (TC\_Grupo da "Construção Civil", grifo nosso).

Voltaremos a discutir essa mudança subjetiva no grupo mais a frente, entretanto, por enquanto, é suficiente compreendermos que já havia indicativos de que no dia-a-dia do grupo não estava sendo possível identificar o desenvolvimento das proposições iniciais que o grupo havia construído.

Assim, retomando, a reflexão a respeito dos primeiros movimentos do grupo, entendemos que já naquele momento, os membros do grupo se davam conta de que a prática cotidiana do grupo estava se modificando e o comprometimento inicial ia se expressando de maneira cada vez mais escassa. Por outro lado, conforme compreendíamos que, em muitos aspectos, o encontro do grupo não se desdobrava em um elemento essencial na formulação de um processo de formação e constituição do sujeito como docente, crescia a necessidade de ir mais a fundo e se encontrar outro grupo de docentes que ajudasse a compreender o problema que estava se desenhando em nossa pesquisa. Segundo González Rey (2008) essas mudanças na percepção do pesquisador a respeito da realidade estudada faz parte do próprio processo de investigação, pois "o processo de produção de idéias pelo investigador é permanente e inseparável da produção de indicadores sobre o estudado" (p. 37). Dessa forma, tanto as idéias produzidas pelo pesquisador, quanto a realidade investigada foram se transformando ao longo do processo.

Foi nessa situação que fomos informados por uma colega pesquisadora, durante uma palestra que proferíamos em outra regional de ensino, sobre a existência de um grupo de docentes que trabalhava muito próximo das idéias que norteavam nossa fundamentação teórica. Essa pesquisadora fez os primeiros contatos com a Escola-B e agendou uma visita nossa, já que não tínhamos qualquer contato anterior com a escola e nem com os docentes que constituíam aquele grupo escolar.

Em comum acordo com os gestores da escola, visitamos a Escola-B, conversamos com a supervisora escolar e com uma das coordenadoras e, além disso, participamos de uma reunião pedagógica pela manhã e outra reunião pedagógica no período vespertino. Entre os docentes que se reuniam pela manhã estava o grupo citado pela nossa colega pesquisadora, porém, antes de continuar a escrever sobre os primeiros contatos que mantivemos com os docentes da Escola-B, para ajudar na compreensão do contexto em que a Escola-B está inserida, analisaremos alguns aspectos gerais sobre ela.

#### *4.1.2 A Escola-B*

##### **Aspectos Físicos e Relacionais da Escola-B**

A Escola-B fica localizada em uma cidade que dista cerca trinta e cinco quilômetros do centro das decisões políticas do nosso País e está a sessenta e cinco quilômetros da Escola-A. Essa distância entre as escolas acabou se constituindo em um fator importante para nosso processo de análise e reflexão, pois como os encontros da Escola-B aconteciam pela manhã e os encontros da Escola-A aconteciam no período vespertino, e, como os encontros eram gravados, podíamos ouvir o que ficava registrado logo após o término dos encontros e, assim, enquanto nos deslocávamos de uma escola para a outra, (re)construir hipóteses e indicadores de forma dinâmica e processual, como destacado por Tacca (2005, p. 221) “pensamento e atividade real não estão separados um do outro, pois se observa que, em toda situação na realidade viva, aparece a transformação do pensamento em ação e da ação em pensamento”. Nesse sentido, o contato imediato com as gravações dos encontros durante o período de deslocamento de uma escola a outra, ou de uma escola para nossa residência, nos ajudou a formar uma visão crítica da situação estudada e levantar possíveis explicações teóricas para a realidade vivida nas escolas.

A Escola-B está localizada em uma cidade que tem se constituído como um centro comercial em amplo desenvolvimento e já figura como um dos principais pólos comerciais de nossa região geoeconômica. A Escola-B foi criada para atender

a essa crescente demanda do mercado de trabalho, tendo sido, inclusive, inicialmente, considerada como uma escola técnica. Atualmente, a Escola-B, semelhantemente à Escola-A, conta com mais de cento e vinte professores e atende, nos três turnos, mais de três mil alunos do ensino médio.

O acesso a Escola-B é fácil, pois ela está localizada ao longo de uma das principais avenidas que cruzam a cidade e está próxima a faculdades e centros comerciais. Da mesma forma que a Escola-A, por causa dessa localização privilegiada, a Escola-B é constantemente solicitada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e pela comunidade em geral para abrigar eventos especiais. Além disso, a escola é muito bem vista pelos moradores da cidade, como exemplo disso, a Professora-B3 destacou, em uma de nossas conversas, que os alunos chegam a mudar de escola durante o nono ano (antiga oitava série) somente para garantir uma vaga no ensino médio na Escola-B. Em outra ocasião o Professor-B1 destacou o gosto dos alunos pela escola asseverando que:

Os meninos são apaixonados pela escola, em determinadas situações eles nem querem ir embora. (CI\_Professor-B1).

De fato, a expressão dessa expectativa positiva em relação ao ambiente escolar pode ser observada também nos contatos informais que tivemos com os alunos. A título de exemplo, podemos destacar um registro gravado em áudio da declaração de uma aluna durante uma conversa com alguns alunos sobre a relação deles com a escola:

A Escola-B mudou minha vida... Quando cheguei aqui não tinha noção de nada da vida, nas horas mais difíceis de minha vida pude contar com a escola para me ajudar a tomar as decisões. (CI).

Vemos que essa estudante colocou a escola como tendo um papel importante em seu processo de constituição como sujeito, principalmente, servindo de apoio e ajudando-a a tomar decisões que considerava fundamentais para seu desenvolvimento. Essa nossa interpretação é apoiada tanto Bachelard (2008) quanto Tuan (1980) que defendem que o processo de construção de uma identificação topofílica ajuda o indivíduo a se posicionar diante das decisões da vida, e que, não raro, o indivíduo recorre a esses lugares significativos em sua história para refletir sobre as questões da vida e ponderar a respeito de questões essenciais de sua existência. Ainda corroborando com o entendimento desse clima afetivo em relação à escola a Professora-B3 destacou:

Quando cheguei nessa escola, logo me apaixonei por ela... Aqui é muito bom para se trabalhar... Os meninos, os colegas, a direção, os servidores, até mesmo os pais são todos de boa índole e fáceis de lidar. (ER\_Professora-B3).

A organização e a qualidade da conservação do patrimônio escolar é outra marca registrada do atual momento vivido pela Escola-B. Durante os três bimestres em que estivemos interagindo com a comunidade escolar não observamos cadeiras quebradas, pichações, entulhos ou outros indicativos de desleixo ou desconsideração com o patrimônio público. Pelo contrário, repetidas vezes, durante os intervalos para trocas de professores era possível ver alunos catando papel do chão e jogando lixo na lixeira. Essa ação realizada pelos alunos de forma voluntária ajuda a entender um pouco mais a afetividade positiva que esses alunos mantinham com a escola e serve de exemplo para o entendimento de que uma relação afetiva com o ambiente pode contribuir para o desenvolvimento de uma relação ecológica entre o sujeito e o meio em que está inserido (MORIN, 2001).

Outro exemplo dessa relação positiva entre os alunos e escola são os momentos que antecedem a entrada desses alunos na escola. Em diversas ocasiões, tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos do lado de fora dos portões aguardando a liberação para a entrada. Em nenhuma de nossas observações presenciamos discussões, brigas e clima de hostilidade entre os estudantes, pelo contrário, o espaço era compartilhado com serenidade e em um clima bastante descontraído e amistoso. Quando os portões são abertos os alunos podem transitar livremente por um espaçoso hall de acesso em que está localizada uma cantina. Para facilitar o acesso à escola existe uma entrada exclusiva para pedestres e outra exclusiva para veículos automotores, de forma bem semelhante ao que acontece na Escola-A.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nesses espaços de espera e trocas entre professores foi que a relação entre a direção e estudantes se mostrou amistosa e respeitosa, sendo que nas oportunidades que tivemos acesso a esse contato, tanto a direção quanto os alunos se mostravam descontraídos e resolviam as questões de maneira ordeira e amigável. Em uma conversa que tivemos com a supervisora pedagógica foi destacado a construção amigável dessa relação com os alunos como sendo um dos diferenciais que ajudavam a caracterizar a escola. Tacca (2006) considera a relação entre os sujeitos envolvidos em um contexto de

aprendizagem como sendo fundamental para que o sujeito seja ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Os alunos da Escola-B são oriundos da própria cidade, de agrupamentos rurais e de algumas cidades circunvizinhas. A comunidade escolar tem à sua disposição laboratórios de Física/matemática, Química/Biologia e Informática. Pode utilizar ainda, de acordo com planejamento dos professores, uma sala para projeções multimídias, uma sala de vídeo e um auditório. As atividades culturais nessas áreas são intensas e, normalmente, o professor precisa agendar a sua utilização com antecedência.

### **- A Gênese do Grupo da “Gincana do Conhecimento” na da Escola-B**

Depois dessa apresentação geral da Escola-B, voltemos para a questão da gênese do segundo grupo. De acordo com o Professor-B2, o grupo de docentes que participou da pesquisa começou a ser formado em 2008 quando da chegada do professor-B5. Durante aquele ano, os alunos do Professor-B1 e do Professor-B5 fizeram várias atividades diferenciadas no contexto de suas aulas. Apesar de serem atividades restritas às disciplinas desses docentes e ao contexto de suas respectivas salas de aulas, os alunos comentavam as atividades de um docente para o outro e, segundo o Professor-B5, esses comentários, serviram de ponte para a aproximação entre ele e o Professor-B1.

Assim, inicialmente, os diálogos entre os dois docentes foram motivados pelos comentários que os alunos faziam a respeito de um docente para outro e vice-versa. Instigados pelas constantes indicações dos alunos a respeito de suas práticas pedagógicas similares e pelas concordâncias sobre o que fazer pedagógico nas reuniões de coordenação, os dois professores começaram, naquele mesmo ano, a se reunir para pesquisar e elaborar atividades conjuntas (ARAUJO, 2010). Em muitas situações os membros do grupo se reportavam ao “fazer coletivo” para expressar sua afinidade com o grupo. Um exemplo dessas expressões foi registrado no texto colaborativo elaborado pelo grupo (APÊNDICE C) que apresentamos a seguir:

[...] **o trabalho coletivo é a chave** para melhorarmos a qualidade de nossas intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, do nosso próprio processo de formação. Sendo assim, todos os componentes do grupo se envolvem efetivamente na construção e desenvolvimento das atividades propostas, ou

seja, realizamos aquilo que combinamos **em fazer coletivamente**, mesmo que para isso, tenhamos que abrir mão de um eventual horário livre ou final de semana. (TC\_Grupo da “Construção Civil”, grifo nosso).

O fazer pedagógico conjunto integra a base na qual os docentes se apoiavam para justificar a existência do grupo, dessa forma, o trabalho coletivo passou a integrar o cotidiano de atividades do grupo como tendo um valor subjetivo fundamental. Essa perspectiva do trabalho coletivo está presente nas ideias de Anderson e Herr (1999), Tardif (2002), Gairín Sallán (2000), Enguita (2003), Zeichner (2003) Imbernón (2004) e Pimenta (2002), entre outros pesquisadores que têm se ocupado em estudar os impactos de um trabalho coletivo na qualificação profissional dos sujeitos envolvidos. Outro aspecto que queremos destacar é que os sujeitos assumiam uma posição de enfrentamento em relação às situações cotidianas que poderiam se constituir como obstáculo à continuidade do trabalho coletivo do grupo. Essa nossa percepção pode ser exemplificada no trecho a seguir:

Por desafio expressamos o nosso desejo de materializar uma tarefa pedagógica previamente pensada, **apesar das dificuldades cotidianas do contexto escolar**, transformando a experiência de construção coletiva que vivemos em algo mais amplo, envolvendo as mais diferentes, das mais diferentes áreas. (TC\_Grupo da “Gincana do Conhecimento”, grifo nosso).

Essa necessidade de trabalhar em conjunto implicava na produção de soluções criativas para a continuidade das atividades do grupo, e, de forma recorrente, a continuidade do trabalho coletivo do grupo implicava na mobilização de novos recursos – individuais e sociais. Com isso, o encontro do grupo era assumido pelo sujeito como uma fonte produtora de sentidos para sua qualificação profissional e, assim, a produção de soluções criativas para a continuidade do trabalho conjunto se tornou, segundo nossa análise, um dos elementos constituintes da autoctonia formativa grupo.

Por outro lado, é preciso ressaltar que apesar de terem muitos aspectos em comum, é possível notar a ausência de padrão no processo formativo dos dois grupos. Enquanto o grupo da Escola-A começou a ser formado a partir das ideias trazidas pelo Professor-A1 para os momentos de coordenação pedagógica, o grupo da Escola-B começou a ser formado pelos trabalhos individuais realizados pelos docentes em sala, e que foram comentados pelos alunos de um docente para o outro. Esse início diferenciado para cada grupo está em linha com a perspectiva que Tuan (1980) destaca ao analisar a especificidade de cada lugar em relação as construções afetivas ali estabelecidas. Essa é uma relação dinâmica e

autotransformadora que escapa da possibilidade de uma padronização ou mensuração, pois, como ressalta González Rey (2004a), não é possível estabelecer a priori os impactos que uma atividade ou lugar terá sobre o sujeito, pois a psique humana não é uma resposta direta ou um reflexo da realidade objetiva, mas sim, a “produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições” (p. 53).

Paralelamente a esse movimento de aproximação inicial entre os dois docentes da Escola-B, ao participar de uma palestra sobre o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília promovida pela Direção da Escola-B, o Professor-B1 se sentiu provocado a ampliar o trabalho em conjunto para outras disciplinas. Na verdade, mesmo antes da palestra já existia essa vontade de trabalhar em conjunto com outros docentes, mas o Professor-B1 não encontrava uma forma de como poderia fazer isso, uma vez que, no período em que coordenava, não havia, na escola, outro docente de sua disciplina disponível.

Segundo o professor-B1, foi durante essa palestra que suas idéias começaram a tomar forma e como já existia um diálogo iniciado com o Professor-B5, os subsídios teóricos desenvolvidos durante a palestra, serviram de base para que os dois se unissem ainda mais para realizar trabalhos em conjunto e buscar outros docentes que se engajassem nessa perspectiva de trabalho. É importante notar aqui que a palestra proferida não atuou diretamente sobre o Professor-B1 para que ele, em seguida, expressasse uma vontade de realizar um trabalho conjunto. O Professor-B1 já vivenciara em outras situações de sua história profissional a possibilidade de um trabalho conjunto e, conforme relatou na entrevista reflexiva, em sua história de vida profissional, o trabalho conjunto já havia sido considerado como uma opção positiva por ele antes mesmo da referida palestra. Da mesma forma, o Professor-B5 já havia experimentado momentos de trabalho coletivo em outra escola em que havia lecionado. É possível identificar aqui um exemplo do que nos indica González Rey (2005c), pois quando enfatizamos que foi o Professor-B1 que deu um sentido subjetivo ao conteúdo da palestra, estamos colocando o sujeito docente como ativo em seu processo de aprendizagem, ou seja, estamos afirmando que a palestra não possuía *a priori* esse tal sentido, tanto é assim, que outros docentes, participantes da mesma palestra, não tiveram a mesma produção de sentidos que o Professor-B1. Ressalta-se aqui o protagonismo do sujeito no seu processo formativo

e a necessidade de que esse processo formativo seja desenvolvido em um ambiente coletivo e plural (TACCA E GONZÁLEZ REY, 2008).

Mais uma vez, é possível notar que o processo de formação do Grupo-B se constituiu de forma distinta do processo de formação do Grupo-A, entretanto, ambos os processos foram provocados e autóctones.

Tendo em vista os objetivos de autotransformação, não é suficiente juntar um grupo de docentes, oferecer a eles um espaço para o diálogo e material de trabalho (SANTOS, GAUCHE e TACCA, 2009). É necessário, principalmente, que os sujeitos envolvidos se percebam como protagonistas desse processo de construção de uma prática pedagógica coletiva e que se assumam como participantes de um grupo em que o valor das atividades realizadas em conjunto será negociado entre eles, de forma plural e complexa, transformando e sendo transformado pela realidade vivenciada pelo grupo.

No caso da Grupo-A, a provocação inicial se deu quando o Professor-A1 trouxe para o contexto da coordenação pedagógica as discussões que estava vivendo em seu curso de mestrado, já no caso do Grupo-B, a provocação inicial se deu quando os alunos comentaram para um professor as atividades desenvolvidas pelo outro professor e vice-versa. Esses comentários dos alunos funcionaram como catalisadores no processo de aproximação entre Professor-B1 e o Professor-B5, inclusive, o Professor-B1 destacou, durante a entrevista, o papel dos comentários dos alunos no processo de formação do grupo, por exemplo, com a seguinte fala:

Eu comecei a conversar com o Professor-B5 por causa dos comentários que os alunos faziam a respeito das atividades que realizávamos em sala. Para os nossos alunos, nós dois trabalhávamos de modo parecido. (ER\_Professor-B1).

Posteriormente, se juntaram, voluntariamente, ao grupo o Professor-B2 e a Professora-B3, já o Professor-B4 se chegou para o grupo a partir de convites que foram dirigidos a ele pelo Professor-B1 e pelo professor-B5, especialmente para participar de uma atividade esportiva que acontecia todas as quintas-feiras com a prática do voleibol. Notemos que a participação voluntária, no caso do grupo da Escola-B, também se tornou um dos elementos constituintes da subjetividade social desse grupo.

Vemos que as estratégias de cooptação eram diferenciadas e não circunscritas ao contexto da escola. Notemos que o grupo da Escola-B continuava fazendo parte das atividades dos docentes, mesmo quando estes estavam fora do

local e do horário do trabalho. O professor-B4 destacou muito sua participação nos jogos de vôlei como um elemento aglutinador de sua decisão em permanecer participando do grupo, nas palavras dele:

Eu entrei para o grupo muito em função do vôlei... o Professor-B5 me chamou para participar do vôlei e eu já estava olhando a postura diferenciada desses professores em relação ao trato com os alunos... Assim, lá no vôlei conheci melhor eles e me entrosei melhor com eles. (ER\_Professor-B4).

O momento do vôlei se constituiu como um lócus privilegiado de apoio mútuo, partilha e companheirismo para os membros do grupo, Wenger (2000) destaca que o compartilhamento de valores e a idéia de parceria entre os integrantes de uma comunidade de prática são essenciais para que ela se desenvolva e alcance os objetivos propostos pelos seus integrantes. Entretanto, é preciso destacar que é o sujeito que assume o outro como sendo uma fonte produtora de sentido subjetivo para seu desenvolvimento profissional.

Apesar dessas ações desenvolvidas, nem tudo correu bem no processo formativo do grupo na Escola-B. Tanto o Professor-B1 quanto o Professor-B5 destacaram a crescente oposição que eles foram sofrendo conforme os trabalhos conjuntos iam sendo desenvolvidos. Para o Professor-B1 muito dessa oposição dos próprios colegas estava relacionada com uma disputa interna de poder, especialmente em questões de representatividade perante os alunos e direção. No dizer dele,

[...] conforme os alunos foram achando interessante nosso trabalho e nos escolhendo como professores conselheiros de turma, os que ocupavam esse espaço anteriormente na escola, começaram a não ver mais com bons olhos o nosso trabalho. (CI\_Professor-B1).

Já o Professor-B5 atribuiu ao comodismo a oposição que o grupo enfrentou na consolidação de suas atividades, para ele,

[...] como nós estávamos nos propondo a fazer algo que demandaria tempo e dedicação por parte dos docentes, muitos se posicionaram contra para não ter que sair de sua zona de conforto. (CI\_Professor-B5).

Essa oposição inicial poderia ter se constituído como um obstáculo impeditivo, mas invés disso se constituiu como um elemento agregador de recursos para que o grupo pudesse superar os antagonismos iniciais e continuar funcionando. Como já discorreremos em relação a Escola-A, esse processo de enfrentamento vivido na Escola-B, também exigiu que os docentes se posicionassem como sujeitos e

utilizassem de seus recursos personológicos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) para construir caminhos alternativos e criativos em relação à utilização do espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica (MUNDIM, 2011). Entretanto, no grupo da “Gincana do conhecimento” esse processo de superação dos antagonismos circunstanciais implicava na assunção, pelo sujeito, de necessidades criadas socialmente, como, por exemplo, a leitura de textos acadêmicos:

A leitura que fazemos aqui está relacionada com uma situação que estamos enfrentando. (CI\_Professor-B2).

Durante nossas discussões vão aparecendo e sendo sugeridos textos correlacionados com aquilo que estamos discutindo. (CI\_Professor-B1).

Eu já gostava de ler, mas aqui no grupo, as leituras que fazemos ajudam na nossa prática de sala de aula. (ER\_Professor-B5).

Esse conjunto de frases parece indicar que os docentes assumiam a leitura como um dos elementos constituintes da dinâmica de funcionamento do grupo. Da mesma forma, o “aulão”<sup>25</sup> foi outra necessidade criada socialmente:

O ‘aulão’ foi criado por nós quando discutíamos a questão da interdisciplinaridade. (ER\_Professor-B2).

[...] pois é, o aulão é fruto de discussões como esta que acontece em nossas coordenações. (ER\_Professora-B3).

Na primeira semana de aula nossa equipe montou um aulão especial no auditório que reuniu todos os primeiros anos, da escola. Então ali ele já tem o nosso cartão de visita, eles já percebem o que podiam esperar dessa equipe durante o ano letivo. (ER\_Professor-B5).

Dessa forma, as necessidades criadas socialmente se tornaram, conforme os indicadores nos permitiram compreender, mais um dos elementos constituintes da subjetividade social do grupo.

Podemos dizer que a gênese do grupo na Escola-B se deu na confluência de situações que foram assumidas pelos sujeitos como tendo um sentido subjetivo, ou seja, as provocações que um Professor Pesquisador da Universidade de Brasília fez em relação ao trabalho pedagógico durante uma palestra aos docentes da Escola-B; os comentários dos alunos a respeito do trabalho diferenciado do Professor-B1 e do Professor-B5 em sala de aula; o estabelecimento de uma relação dialógica entre o

<sup>25</sup> Aula planejada, executada e avaliada em conjunto pelos membros do grupo que tinha como base o caráter interdisciplinar. O aulão foi uma necessidade que o grupo sentiu para ajudar o estudante a compreender que os conceitos estudados nas diversas disciplinas estão ligados entre si. O “aulão” acontecia no auditório da escola para duas ou mais turmas e era ministrado pelos docentes grupo.

Professor-B1 e o Professor-B5 e, pela disposição em participar de um trabalho voluntário no contexto escolar.

Por fim, o grupo demonstrou interesse em participar da pesquisa e, cada membro assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice G), após discussão e esclarecimentos a respeito dos caminhos da investigação. Como a atividade principal a ser desenvolvida pelo grupo durante o ano seria a realização de uma gincana do conhecimento, resolvemos chamá-lo, no contexto de nossa pesquisa, de “Grupo da Gincana do Conhecimento”.

### **- Elementos Subjetivos Constituintes do Processo de Gêneses dos Grupos**

Finalizamos essa parte, destacamos que tanto em um grupo quanto no outro grupo, a realidade de formação do grupo foi negociada e humanizada (FREITAS, 1995), ou seja, o grupo foi constituído a partir da realidade construída no contexto das relações interpessoais e negociações entre os sujeitos participantes, assumindo, portanto, características autóctones. Sobre esse processo de produção coletiva, Freitas (1995) destaca que uma comunidade escolar ao criar uma realidade humanizada se autotransforma. Por sua vez, Pistrak (2008) destaca que o sujeito ao participar de forma autônoma, coletiva, ativa e criativa começa a alcançar uma dimensão autotransformadora no ambiente escolar. Portanto, a compreensão de como se dá o processo de produção e expressão do sentimento de pertencimento pelo sujeito docente está intimamente relacionada com os movimentos autotransformadores que se desenvolvem no contexto escolar.

Assim, os grupos foram se constituindo como significativos para os docentes durante o seu próprio processo de constituição, ou seja, o valor do grupo foi sendo construído na medida em que os próprios participantes iam também sendo constituídos em uma relação dinâmica e interdependente. Não havia, portanto, um valor intrínseco no grupo que fosse anterior ao desenvolvimento dos docentes, dito de outra forma, os docentes não procuravam o grupo atraídos por causa de um valor inato do grupo, pelo contrário, esse valor subjetivo do grupo foi sendo desenvolvido a medida que as relações entre os sujeitos foram sendo estabelecidas. Wenger (2000) acreditava que o grupo em si já possuía um valor inato e que o docente precisava assumir esse valor do grupo em função de sua participação nas atividades do grupo. Em nossa investigação, percebemos que o valor é atribuído pelo sujeito,

ou seja, o grupo em si não possui um valor absoluto e inato, na verdade, o valor do grupo é subjetivado pelos sujeitos. Voltaremos a debater essa questão mais adiante quando abordamos os sujeitos participantes da pesquisa e suas contribuições para a construção do grupo.

Além disso, tanto na Escola-A quanto na Escola-B, as constantes interações entre os participantes dos grupos se constituíram como um elemento subjetivo na configuração de um sentimento de pertencimento. Wenger (2000) destaca a possibilidade de dois tipos de comunidades de prática. O primeiro tipo refere-se às comunidades de aprendizagem prático-gerenciais que podem ser estabelecidas quando o professor se expõe a situações concretas de gestão. O segundo tipo é o da comunidade de prática reflexiva que se cria com a finalidade de se pensar sobre a prática docente. No caso de nossa pesquisa, os grupos formados se configuravam mais como pertencentes ao segundo grupo, ou seja, comunidades de prática reflexiva.

Ainda segundo Wenger (2000) nessas comunidades de prática reflexiva, as constantes leituras, conversas, práticas coletivas e (re)avaliações são analisadas tendo como base as interações reflexivas com que um sujeito estabelece com os outros participantes do grupo. São essas interações reflexivas que podem ajudar o sujeito no processo contínuo de (re)negociações de sentidos e significações e, conseqüentemente, alavancar a formação e aprendizagem docente. Dessa forma, o docente vai se constituindo como um partícipe de espaços de reflexão e de práticas pedagógicas sobre diferentes olhares e possibilidades.

Gairín Sallán (2005) ao analisar as preocupações europeias em relação aos sistemas educativos, enumerou algumas características para que um grupo escolar fosse considerado como autônomo e autóctone, quais sejam: o trabalho voluntário, a constante superação de situação adversa, a participação no planejamento e execução do fazer pedagógico, bem como, a qualidade profissional reconhecida na comunidade em que está inserido. Em nosso estudo, a partir das considerações feitas até aqui sobre o contexto de formação dos grupos, podemos destacar sete elementos constituintes essenciais que se fizeram presentes em ambos os grupos analisados e que podem se constituir como sintetizadores dessa gênese: protagonismo do sujeito; adesão voluntária; superação do antagonismo circunstancial; relação teoria e prática; perspectiva colaborativa; cooptação criativa e utilização reflexiva do espaço-tempo da coordenação pedagógica.

- **o protagonismo do sujeito** – Como destaca González Rey (2008) é o sujeito que toma decisões e age em uma confluência de situações que constituem sua subjetividade. Sendo assim, percebemos que os dois grupos tiveram sua gênese em ações iniciadas pelo sujeito, no caso da Escola-A foi o Professor-A1 e no caso da Escola-B foi o Professor-B1. O Professor-A1 trouxe para a coordenação pedagógica as discussões que estava vivenciando em seu curso de mestrado, já o Professor-B1 trouxe para o contexto da coordenação pedagógica as inquietações sobre a possibilidade de um trabalho interdisciplinar na escola.

- **a adesão voluntária** – A gênese do grupo não trouxe a priori quais docentes e quais atividades seriam realizadas. Tanto os participantes dos grupos quanto as atividades que seriam desenvolvidas foram sendo definidas na medida em que as relações entre os sujeitos iam sendo fortalecidas e os grupos iam sendo formados. Dessa forma, conforme destaca González Rey (2008) não havia algo preconcebido que se podia esperar como expressão do sujeito participante, pelo contrário, a expressão do sujeito foi se constituindo e constituindo o grupo na medida em que as relações iam sendo estabelecidas. Sem a existência de uma determinação externa que forçasse a participação do docente, era o próprio sujeito quem deveria construir um sentido para sua permanência ou não permanência no grupo, ou seja, no contexto das relações que esse docente estabelecia com os demais participantes do grupo, uma necessidade de permanecer junto com o grupo ou não, ia se constituindo e constituindo o próprio grupo de forma recursiva e multiterminada. Como exemplo dessa percepção, destacamos uma fala do Professor-A1 quando se referiu a essa rotatividade entre os participantes do grupo, durante uma conversa informal, destacou que

[...] um professor pode se chegar para o grupo e não se sentir bem naquele momento, esse mesmo professor pode voltar em outra ocasião e considerar fundamental o convívio no grupo para sua melhora como profissional. (CI\_Professor-A1).

Vemos assim, que a adesão voluntária ajudava a constituir a base de funcionamento dos grupos estudados e já indicava a mobilização de recursos no sujeito que decidia participar dos encontros, dessa forma, consideramos que a participação voluntária se tornou um dos elementos constituintes da subjetividade social do grupo.

- **a superação do antagonismo circunstancial** – Para Vigotski (1997c) a aparente impossibilidade de se fazer algo precisa ser compreendida não a partir de

perspectiva fatalista, fechada e definitiva, mas a partir de uma perspectiva dinâmica e contraditória em que o sujeito pode superar os obstáculos ao criar possibilidades e caminhos alternativos. Trazendo essa ideia de superação ante uma impossibilidade para o contexto da formação docente, podemos entender que qualquer antagonismo ao trabalho pedagógico de um grupo docente coloca o grupo, individualmente ou coletivamente, diante de uma situação social a ser superada ou não. Dessa forma, a influência do antagonismo em relação a continuidade do trabalho do grupo é sempre plural e contraditória. Assim, se por um lado, pode enfraquecer ou paralisar o trabalho do grupo e o seu quefazer pedagógico, por outro lado, exatamente porque dificulta e perturba a atividade pedagógica do grupo, pode servir de estímulo para o desenvolvimento de outras possibilidades pedagógicas que o grupo venha a assumir, podendo alavancar o grupo em direção a uma ação intensa e criativa que pode compensar as insuficiências e superar as dificuldades que o antagonismo poderia causar ou causou. A título de exemplo, ambos os grupos registraram no texto colaborativo o antagonismo circunstancial que receberam no início de suas atividades, como é possível perceber nos fragmentos destacados a seguir.

Compreendemos desafio como sendo a possibilidade de transformar os antagonismos circunstâncias em oportunidades de crescimento pessoal e desenvolvimento, ou seja, capacidade de enfrentamento das dificuldades e das adversidades, buscando superação por meio do diálogo, das atitudes e da autocrítica. Assim, as coisas aparentemente difíceis de serem realizadas individualmente passam a ser realizáveis no contexto do grupo. (TC\_Grupo da “Construção Civil”).

Assim, entendemos que os antagonismos circunstanciais são, na verdade, motivos de superação e não explicações para o não fazer. (TC\_Grupo da Gincana do Conhecimento).

Os dois fragmentos apontam para a mesma direção, ou seja, os dois grupos enfrentaram oposição para que suas atividades pudessem ser implementadas, entretanto, essa oposição não se constituiu como um impeditivo para o desenvolvimento das atividades do grupo. Pelo contrário, nos dois casos estudados, os antagonismos enfrentados no processo de gênese dos grupos serviram para o crescimento da afinidade entre os participantes e para o desenvolvimento de alternativas de trabalho que se caracterizaram pela perseverança e pela criatividade.

- **a relação teoria e prática** – A gênese dos grupos também foi permeada pela relação teoria-prática. Segundo González Rey (2005b) “a relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos espaços: o social e o individual” (p. 225). Para Scoz

(2009) “o momento reflexivo provocado pela produção de sentidos subjetivos [...] pode levar os professores a superar a alienação, que é um forte componente do cotidiano escolar”. Assim, percebemos que os docentes envolvidos na gênese dos grupos estudados fizeram uma releitura das possibilidades do fazer pedagógico conjunto e, tanto em uma escola quanto na outra, assumiram-se como protagonista de um fazer coletivo reflexivo e autotransformador. No caso da Escola-A os estudos de mestrado do Professor-A1 serviram de referencial inicial para as ações do grupo e no caso da Escola-B as palestras proferidas pelo professor pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sobre a possibilidade de trabalhos interdisciplinares serviram como referencial para as ações iniciais do grupo.

- **a perspectiva colaborativa** – Amido (2010) destaca que o sujeito que aprende constrói seu saber em colaboração implícita ou explícita com outros sujeitos. Para Tardif e Lessard (2011) a colaboração é um fator essencial para a melhoria do trabalho docente e da aprendizagem escolar. Já Brody e Hadar (2010) afirmaram que a quebra do isolamento pessoal e profissional por parte dos integrantes da comunidade de prática se constitui em uma a força motriz para a realização de mudanças pedagógicas nesses docentes e nas escolas em que atuavam. Nessa mesma perspectiva, percebemos que a colaboração entre os docentes se constituiu como um fator primordial para que o grupo fosse se constituindo como um espaço-tempo significativo para os docentes.

- **a cooptação criativa** – Para Gairín Sallán (2003) é mister que a comunidade escolar saiba dar repostas criativas a situações novas ou a situações existentes em que se faça necessário interpretar a realidade vivida a partir de novas perspectivas. Ainda, com relação ao caráter criativo é preciso lembrar que é o processo de produção de sentido que permite a subjetivação da situação objetiva em que o sujeito está inserido, de tal forma que é essa dimensão do sentido que “permite que os homens e as sociedades enfrentem as situações objetivas com uma criatividade e uma capacidade de ação sobre elas que acabam por modificar o próprio curso do fenômeno” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 58). Em vez de sucumbirem diante das adversidades, os docentes participantes dos grupos estudados ao invés de sucumbirem diante das adversidades, se abriram para a possibilidade da chegada de novos integrantes e para a possibilidade de fazer o trabalho conjunto a partir de

novos formatos, tempos, espaços. Ao se tornarem abertos ao novo, os grupos conseguiram manter o seu funcionamento e cooptar novos integrantes.

- **a utilização reflexiva do espaço-tempo da coordenação pedagógica** – Santos (2006) recomenda que o espaço-tempo da coordenação pedagógica seja utilizado como um lócus de qualificação profissional. Pereira (2010) destaca a influência do trabalho conjunto na construção de uma coordenação pedagógica reflexiva e Mundin (2011) traz contribuições a respeito do trabalho dos coordenadores pedagógicos no processo de implementação de uma coordenação pedagógica autotransformadora. Assim, a pesquisa sobre a utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógica para a formação docente tem sido fluente e durante o período em que acompanhamos os dois grupos essa característica esteve permeando todo o processo.

Após essa discussão sobre a gênese dos grupos e ressaltando que a ênfase de nossa interpretação estava ancorada no sujeito docente e nas relações que ele estabelecia no contexto do grupo, observamos que em cada um dos grupos estudados um sujeito se constituiu como ponto de referência, tanto para os demais membros do grupo quanto para a comunidade em geral.

Nesse sentido, o Professor-A1 e o Professor-B1, no contexto das escolas em que atuavam, se constituíram como catalisadores e protagonistas da gênese e do funcionamento dos grupos estudados. Essa nossa observação está de acordo com a perspectiva apresentada por Wenger (2000), especialmente, quando ressalta a necessidade da existência da figura de um coordenador da comunidade de prática que pode (co)ordenar e alavancar as atividades e as interações que acontecem no contexto dessa comunidade. Sendo assim, analisaremos, a seguir, como se deu o processo de constituição desses sujeitos a partir das relações que eles estabeleciam no grupo e análises das informações produzidas durante nossa pesquisa.

#### 4.2 ANÁLISE DOS GRUPOS A PARTIR DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE SEUS PROTAGONISTAS: ENCONTROS, DESENCONTROS E PERTENCIMENTO

Como dissemos anteriormente, o Professor-A1 e o Professor-B1, em seus respectivos grupos, se constituíram como elementos centrais para a gênese e o

desenvolvimento das atividades. O que nos indicou a necessidade de trazer suas características e seu perfil de atuação de forma destacada no início das análises de cada um dos grupos. Os demais participantes foram analisados em conjunto, tanto pela participação, quanto pelas contribuições que nos ajudaram na compreensão da produção do sentimento de pertencimento em relação ao contexto em que o trabalho pedagógico do grupo foi planejado-realizado e como isso se colocou na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano destes participantes.

#### *4.2.1 O Grupo da “Construção Civil” na perspectiva da produção e expressão do sentimento de pertencimento pelo sujeito*

Tivemos como protagonista deste grupo o Professor-A1, do qual foram produzidas as informações que se seguem:

Casado, pai de uma filha, com idade na casa dos trinta, o Professor-A1 nasceu em uma cidade do Triângulo Mineiro, sendo o filho mais novo de uma família com sete filhos. Estudou na cidade em que nasceu todo o ensino fundamental e concluiu o curso de Técnico em Agropecuária em uma escola agrícola próxima a cidade. Assim que terminou o curso técnico, a possibilidade de viver próximo ao campo e a necessidade de estar mais próximo da futura esposa ajudaram o Professor-A1 a se decidir, em maio de 1997, a morar, juntamente com o pai, em uma cidade do Entorno do Distrito Federal com uma forte vocação agropastoril.

Com isso, na sua primeira experiência com o magistério, assumiu uma turma de zootecnia em uma escola agrícola de ensino fundamental na nova cidade. Nesse tempo, o governo do estado iniciou um programa de formação para professores leigos e, por meio desse programa, o Professor-A1 ingressou no curso de licenciatura em química oferecido pela Universidade Estadual da região. Em 1999, começou a lecionar química em uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal. Nesse período inicial teve muitas dificuldades com os conteúdos e com a dinâmica de sala de aula, porém contou com o apoio de um docente mais experiente que o ajudou na superação daqueles desafios, conforme destaca Vigostki (1997c) quanto a importância do outro na constituição do sujeito. Neste caso, o docente mais

experiente deu suporte ao Professor-A1, ouvindo-o e trocando experiências profissionais, como pode ser exemplificado pelo trecho a seguir:

Eu não sabia muito coisa de química [...] tinha hora que parecia que eu ia chorar de desespero... Ai eu comecei a estudar, estudar e lá tinha um professor de química que me ajudou demais. Ele tinha mais experiência, eu conversava com ele e ele me explicava... então... ele foi assim... meu braço direito. (ER\_Professor-A1).

Em 2001, o Professor-A1 chegou como professor de química na Escola-A e concluído curso de Licenciatura Plena em Química fez vários cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo Fórum Permanente de Professores<sup>26</sup>. A participação nesses cursos foi destacada por ele, em vários momentos de nossos encontros, como por exemplo, no trecho transcrito a seguir:

[...] então eu comecei a fazer os cursos do Forum Permanente... Eu cheguei a fazer três cursos por ano. Quando eu fiz o primeiro eu me identifiquei demais... Eu achei assim... muito... muito bom... porque aliava a parte do conhecimento de química e a parte prática... mas... numa perspectiva indissociável. (ER\_Professor-A1).

Em 2005 ingressou no curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências promovido pela Universidade de Brasília e, a partir de 2008, deu início as discussões que serviriam de alavanca para a formação do grupo de docentes que participou dessa pesquisa. Sobre essa experiência, o Professor-A1 destaca:

Pelas dificuldades que vivi na infância, saindo do interior dos interiores, terminar o mestrado na Universidade de Brasília, **mostra o quanto eu lutei e tive que me afirmar na vida para superar as barreiras**. (CI\_Professor-A1, grifo nosso).

Então, diante de uma situação adversa, o Professor-A1 ao invés de se colocar como subjugado às exigências da vida, protagonizou sua própria história, escrevendo uma página de desafios e vitórias, não se limitando ao óbvio e superando as dificuldades da estrada da vida. No contexto das análises das informações produzidas nas atividades do grupo da “Construção Civil” o Professor-A1 apresentou-se como um indivíduo com um forte comprometimento com seus ideais e com uma leitura de mundo baseada na produção individualizada e na crença de que o estudo pode ajudar o sujeito a ter uma vida melhor. Seu

<sup>26</sup> O Fórum Permanente de Professores, programa vinculado à Universidade de Brasília, oferece cursos para a formação de professores. Esses cursos escolhidos a partir dos interesses dos professores dos ensinos médio e fundamental, consolidando a concepção de trabalho conjunto e de apoio, com rica troca de experiências e implicações mútuas para a melhoria da qualidade de ensino. Desde a primeira versão em 1996, foram oferecidos mais de 600 cursos, que tiveram participação de mais de quatro mil professores, predominantemente da rede pública e das escolas particulares do DF e do Entorno.

protagonismo, seu desejo de aprender, sua crença na família e sua relação com o campo destacaram-se a todo o momento. Por outro lado, viveu uma angústia entre o querer e o fazer, expressada em diversos momentos como antagonismos e aparentes contradições, mormente quando a ação requerida se mostrava, para ele, como sendo repetitiva e impositiva. Na família, nos estudos e no protagonismo, expressaram-se sua autoestima e sua realização. Estes eixos de significação constituíram um modelo que nos permitiu acompanhar o estudo de aspectos constitutivos das relações estabelecidas pelo Professor-A1 no contexto de atuação do grupo da "Construção Civil".

### **- Análises das relações do Professor-A1 no contexto do grupo**

Ao analisarmos as relações do Professor-A1 no grupo ressaltamos que ele se constituiu como protagonista. Discutiremos a produção e expressão de seu sentimento de pertencimento em relação ao grupo a partir de dois elementos que constituíram a base das relações estabelecidas pelo Professor-A1 no contexto do grupo da "Construção Civil", a saber: protagonismo e os laços familiares.

Em primeiro lugar queremos destacar o protagonismo, a partir de três situações vividas pelo Professor-A1: as atividades desenvolvidas na sua chácara, a gênese do grupo e sua participação nas atividades do grupo.

Em parceria com o pai, o Professor-A1 adquiriu uma chácara satisfazendo um desejo antigo de estar e lidar mais com a terra. Nessa chácara, além dos cuidados comuns com o trato agrícola, passou a empreender a domesticação de cavalos, buscando os recursos e os conhecimentos necessários para tal. Assim, o professor-A1 criou condições para que seu projeto saísse do papel e seu haras se tornasse um ponto de referência para os pequenos agricultores do local. Sua iniciativa foi reconhecida, por exemplo, quando foi convidado a fazer uma das palestras em um curso de treinamento organizado pelos donos de Haras da região. Sobre essa experiência o Professor-A1 assinalou:

Só eu mesmo pra falar no meio daquelas feras... Só tinha gente graúda e experiente na área, o mais novinho lá era eu... Mas não me intimidei, enfrentei as feras e dei o meu recado". (CI\_Professor-A1).

Notemos que o reconhecimento dos outros cuidadores de cavalos veio em função da ousadia e persistência demonstradas pelo Professor-A1, que podem indicar expressões do seu protagonismo.

Com relação a gênese do grupo, o Professor-A1 se constituiu como protagonista quando, entre outras situações, iniciou os diálogos na coordenação pedagógica que contribuíram para a formação do grupo. Escolheu os primeiros textos a serem discutidos e tomou a frente no processo de agregar/cooptar outros docentes para compor o grupo. Assim, desde os primeiros contatos com o grupo, o Professor-A1 esteve à frente dando início as atividades e coordenando as falas e participações dos colegas. Da mesma forma, ao longo de todo o período em que acompanhamos o funcionamento do grupo da “Construção Civil”, o Professor-A1 esteve a frente das organizações e distribuições de tarefas. Por exemplo, ainda nas primeiras reuniões, a Professora-A3 indicou:

O Professor-A1 é muito participativo, ele não deixa nada para trás, isso é algo que vem de dentro dele... sempre está um passo a frente de todos, por um lado isso é bom porque puxa o grupo para frente, por outro lado, isso é complicado porque fica parecendo que ele é o chefe. (CI\_Professora-A3).

Notemos que a relação estabelecida pela Professora-A3 entre o protagonismo do Professor-A1 e o desenvolvimento do trabalho do grupo tem um duplo significado. Por um lado corrobora com nossa interpretação a respeito do protagonismo como sendo um elemento subjetivo que fez parte da relação entre o professor-A1 e o grupo, e, por outro lado, indica certa tensão e incompreensão na relação do Professor-A1 e com o grupo. (Essa relação de tensão e incompreensão será discutida mais adiante em nossas análises, por enquanto, fiquemos com o primeiro significado).

Ainda, pensando nessa questão do protagonismo, quando analisávamos as informações construídas pelo ProfessorL-A1 em relação ao instrumento “Completamento de frases I” (APÊNDICE A), o seguinte conjunto de frases nos chamou a atenção porque estávamos interessados nas questões do protagonismo:

- 02) Tempo mais feliz: quando estou com minha família e **fazendo o que gosto**
- 20) **Meu maior problema fazer o que não gosto**
- 22) Amo: o que faço
- 34) Eu realmente gosto: do que faço
- 40) Eu me tenho obrigado a: **fazer o que não gosto**
- 51) Eu fico irritado: pelo tem, tem , tem

64) Odeio muito: **quando sou obrigado a fazer algo que não gosto.** (CF1\_Professor-A1, grifos nossos)

O que prendeu nossa atenção nessa seleção foi a relação entre prazer e o fazer voluntário em contraposição com o desprazer e o fazer obrigado. Essa relação pode ser percebida, por exemplo, na análise das informações produzidas no instrumento “Jogo da livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas” (SS - Apêndice B), quando o Professor-A1 associou os sentimentos de tristeza, tédio e indiferença com a situação de “executar alguma atividade que não ajudou a planejar” e com a situação de “demandas burocráticas”. Ao explicar essas associações ele disse

Não suporto fazer alguma coisa obrigado ou que seja repetitiva ao extremo, **me dá nos nervos.** (CI\_Professor-A1, grifo nosso).

A expressão “me dá nos nervos” pode assumir o sentido de que a ação de realizar tarefas repetitivas, mecânicas e automatizadas entrava em contradição com sua perspectiva dinâmica e empreendedora, fazendo com que aquela atividade assumisse, para ele, um sentido de peso e irritação. Sua irritabilidade ficou marcada para nós não somente pelo conteúdo das palavras, mas também pela elevação do tom de voz e pelo avermelhamento de sua face, ao declarar como se sentia desrespeitado quando um assunto de cunho burocrático ocupava todo o tempo destinado à coordenação pedagógica.

Ficou claro, naquele momento, que realizar uma tarefa por obrigação entrava em rota de colisão com o protagonismo que se expressava no seu quefazer pedagógico e, especialmente no contexto do grupo. Sendo assim, o fazer por obrigação provocava um sentimento de desprazer no Professor-A1, enquanto o fazer voluntário provocava um sentimento de prazer. Vale ressaltar aqui que a indignação por parte dos docentes, em relação a ênfase no trabalho burocrático em detrimento do fazer pedagógico, é recorrente no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, como registram as pesquisas de Santos (2006), Pereira (2010) e Mundin (2011).

O Professor-A4 também destacou esse protagonismo do Professor-A1 quando, por exemplo, destacou:

O Professor-A1 é muito dinâmico... Ele faz acontecer... Ele traz para o grupo o movimento e o desejo de fazer alguma coisa... **Acho que sem ele, o grupo não teria se formado.** (ER\_Professor-A4, grifo nosso).

Notemos que o Professor-A1 era visto como “alguém que faz acontecer” e que, sem ele, o grupo provavelmente, não se constituiria como tal. Esse reconhecimento dos colegas pode indicar uma das expressões de seu protagonismo.

Esse conjunto de indicativos nos ajudou a entender que o protagonismo do Professor-A1 se constituiu como um elemento essencial na sua relação com o grupo e que de forma recorrente, sua participação no grupo e as relações estabelecidas no contexto das atividades do grupo foram essenciais para que o Professor-A1 se constituísse como um sujeito protagonista no contexto grupo. Entretanto, esse protagonismo não trouxe apenas contribuições de crescimento para o grupo. Em algumas situações, essa expressão da subjetividade do Professor-A1 acabou por desencadear rupturas e cismas na caminhada do grupo, especialmente quando certo ativismo prevalecia, em detrimento de um planejamento conjunto.

A segunda situação que queremos destacar advém da tensão entre as relações que o Professor-A1 estabelecia no contexto familiar e as relações que ele estabelecia no contexto do grupo da “Construção Civil”.

Durante o processo de análise do instrumento “Completamento e Frase I” um conjunto de respostas que traziam, segundo nosso entendimento, alguma relação com a família nos chamou a atenção. Nosso objetivo ao selecionar essa sequência de frases era ajudar o Professor-A1 a pensar sobre sua relação com a família. O conjunto de frases que selecionamos foi:

- 02) Tempo mais feliz: quando estou com minha família e fazendo o que gosto
- 07) Não posso: as vezes falar o que penso
- 12) O casamento: minha vida
- 18) Eu secretamente: sofro a ausência de meus familiares
- 32) Meu maior desejo: era conviver com meus familiares
- 50) Meu lar: meu paraíso (CF1\_Professor-A1)

A análise dessas informações e os diálogos com o Professor-A1 nos permitiram reconhecer que a família esteve presente em todos os momentos decisivos da vida dele e que se constituiu como um porto seguro. Por exemplo, estava para concluir o ensino fundamental, sua família vivia um período de crise financeira e qualquer entrada a mais recursos seria de suma importância. Naqueles dias difíceis de emprego, o Professor-A1 viveu um conflito muito grande entre o

primeiro emprego e a conclusão do fundamental, pois se continuasse no emprego teria que desistir da escola e se desistisse do emprego veria aumentada a crise econômica da família. Nesse dilema, ele pensou em largar os estudos para se dedicar ao trabalho, mas o apoio de uma irmã e o incentivo dos demais familiares o ajudou a superar a crise, terminar o ensino fundamental e não parar mais de estudar, segundo ele:

Naqueles dias, ao invés de ser lançado fora, descartado; minha família me acolheu... eu me senti pertencente a melhor família do mundo.

Por outro lado, a separação dos pais forçou um distanciamento físico entre alguns membros da sua família. Essa ausência contínua de parte da família, sempre se constituiu como objeto de nossas conversas informais, especialmente nas vezes em que almoçamos juntos, assim, quando perguntamos sobre a frase 18 e o seu sofrimento em relação a ausência de parte de sua família, afirmou:

Gostaria de ter muito dinheiro para trazer todo mundo para cá ou para levar todo mundo para lá... escreve isso aí... se algum dia eu for um homem rico vou trazer minha família para morar perto de mim...”.

Sua voz embargada pela emoção e o avermelhamento de sua face, indicavam um afeto profundo por sua família e um breve silêncio se seguiu àquelas palavras... como uma semente lançada em terra que precisa de um tempo para produzir frutos... Rompido aquele breve silêncio, indagamos porque tanta ênfase na família durante a realização do instrumento de completamento de frases I. Ele respondeu:

Na família não preciso vigiar minhas palavras... sei que os laços que nos ligam são intensos... me sinto acolhido, mas, no grupo tenho que toda hora me ligar no que estou falando para não ofender ninguém. (CI\_Professor-A1).

Vemos que ele contrasta a relação familiar com a relação estabelecida no grupo. Para ele a família era um lugar em que poderia falar sem precisar segurar alguns de seus sentimentos ou impulsos, essa transparência que vivia no seio familiar não era vivenciada por ele no contexto do grupo e, essa situação, o incomodava e inquietava. No seio familiar ele se posicionava de uma maneira e no grupo de outra, segundo ele

[...] muitas vezes, tentava segurar... mas quando via já tinha explodido. (CI\_Professor-A1).

Perguntamos então, o porquê dele tentar “se segurar” como indicado na resposta 07, ao que ele disse:

[...] tento me segurar porque, não sei se pelo meu jeito de falar, o pessoal do grupo se ofende e leva para o lado pessoal. (CI\_Professor-A1).

Outra vez ele contrastou a liberdade que sentia em casa com o cerceamento que sentia em determinadas situações do grupo:

No grupo eu tenho que ficar me guardando para falar o que agrada ao outro, em casa não, eu falo o que penso, deixo fluir meus sentimentos... se nos magoamos, nos perdoamos... no grupo não... quando alguém se chateia vai embora e não volta mais” (CI\_Professor-A1).

Em outro momento ele disse:

Nesse grupo tenho menos afinidade porque penso diferente do pessoal... eles gostam mais da burocracia, eu gosto mais da ação... essas diferenças me fazem segurar as pontas de vez em quando. (CI\_Professor-A1).

Vemos que a relação estabelecida pelo Professor-A1 com o grupo era entrecortada e idealizada pelo reflexo da relação que ele estabelecia com a família. Em muitas situações ele até gostaria de falar no grupo como falaria para alguém de casa, mas, sempre que possível, segurava a expressão de sua emocionalidade para não criar maiores atritos.

Em outras circunstâncias, o Professor-A1 expressava essa tensão entre o falar e o não falar pelo desacordo entre a indicação gestual e a expressão verbal, ou seja, se expressava com o corpo de uma forma, mas suas palavras apontavam para outra direção. Por exemplo quando anotamos em nosso diário de campo que durante as conversas de uma das reuniões semanais, o Professor-A1 balançou a cabeça negativamente e esfregou as mãos repetidas vezes, especialmente quando o debate pendia para a não utilização, nas atividades discentes do grupo da “Construção Civil”, de alunos com idade menor, em função da maturidade. Entretanto, apesar dessa aparente desaprovação demonstrada pelo gestual, na hora de falar, o professor se posicionou a favor da não inclusão de alunos com idade menor. Mais tarde, indagamos o Professor-A1 sobre isso e ele disse:

Não queria arrumar uma briga logo no início dos trabalhos, tem hora que a gente precisa retroceder em um ponto para avançar em outros aspectos. (CI\_Professor-A1).

Em outras situações o Professor-A1 se posicionava, corporalmente e verbalmente, contrariamente à posição majoritária do grupo implicando algumas vezes em mudanças de opiniões, outras vezes em discussões de conceitos e teorias

e outras vezes em desavenças de cunho pessoal, como, por exemplo, indicou a Professora-A3:

O Professor-A1 é taxativo, quando não concorda com alguma coisa vai até o fim, isso, algumas vezes, provoca desavenças no grupo. (ER\_Professora-A3).

Essa diferença na postura do Professor-A1, na família e no grupo, pode ser entendida a partir de González Rey (2004a) para quem o sujeito pode assumir comportamentos diferenciados e até mesmo contraditórios quando inserido em contextos diferentes, pois “não há comportamento moral que não esteja envolvido com as necessidades do sujeito que atua” (GONZÁLEZ REY 2004a, p. 166). Assim, em sua relação com o grupo o Professor-A1, muitas vezes, assumia uma postura de guardar as palavras para evitar magoar o outro e provocar mais ruptura no grupo, mesmo que isso lhe custasse certo desconforto e angústia. Diferentemente, na família ele assumia a postura de falar o que pensava e de acordo com a intensidade que o momento exigia, sem se sentir constrangido ou viver o receio de ver os laços familiares se romperem.

Nesse caso, o sentimento de pertencimento em relação a família apoiava a postura de “falar o que pensa” e, recursivamente, o “falar o que pensa”, no contexto familiar, apoiava a construção do sentimento de pertencimento em relação à família e, conseqüentemente, alavancava uma postura livre em relação as palavras e entonação da voz. Já em relação ao grupo, a possibilidade de ruptura nas relações interpessoais apoiava a construção de um sentimento de não-pertencimento por parte do Professor-A1 que, ao mesmo tempo, conflitava com sua vontade de falar e alavancava uma postura de reservas em relação as palavras e entonação de voz no contexto do grupo.

Destacamos a “opção de se calar” em favor da manutenção de uma pseudo-harmonia no contexto do grupo como um indicador da fragilidade na produção do sentimento de pertencimento do Professor-A1 em relação ao grupo. O que, contribuiu para que ele, em muitas ocasiões se calasse, já que em experiências anteriores, quando insistira em falar tudo o estava pensando, o grupo acabou sofrendo perdas. Como havia insegurança em sua relação de pertencimento e o grupo atravessava um período de instabilidade, o Professor-A1 optou por subordinar-se por medo de que o grupo deixasse de existir. Para González Rey (2004b, p. 23) quando o sujeito toma a decisão de anular-se em favor de algo

externo ocorre uma substituição do espaço-tempo de constituição do sujeito por um espaço-tempo “monolítico e dirigido desde uma posição de poder, no qual o que aparece como unidade está definido pelo medo e a subordinação”. A parte do diálogo com a Professora-A3, destacada a seguir, ajuda a exemplificar um dos pontos de origem dessa “opção de se calar”.

Pesquisador: No início havia discussão teórica...

Professora-A3: Tinha muita discussão teórica, não é? Muito planejamento...

Pesquisador: Isso, isso. Depois isto foi se perdendo, você lembra disso?

Professora-A3: Foi, claro. Você não se lembra das intrigas e discussões? Pegava fogo....

Pesquisador: Um pouco calorosas.

Professora-A3: Ai eu acho que o povo começou a achar que talvez fosse melhor nem discutir para não ter esse... brigas né, uns com os outros.

Também o Professor-A4 ajuda a esclarecer ainda mais o que estamos chamando de “opção de se calar”:

Quando eu via que minha opinião iria causar mais atrito no grupo... eu ficava na minha... não falava nada para não piorar as coisas... foi assim... uma vez, eu mesmo senti que o Professor-A1 não gostou da minha sugestão sobre as escalas... Eu vi que ele ficou meio assim... jogando umas indiretas... Mas eu não dei corda... Fiquei na minha... continuei trabalhando, pensando no melhor para o grupo e não entrei em atrito”. (ER\_Professor-A4).

Em situações como a descrita pelo Professor-A4 vemos que o sujeito se cala para manter uma situação aparentemente confortável, mas na verdade quando isso acontece, há uma subordinação do sujeito e a situação não é transformada pelo ou transformada no diálogo. A Professora-A3 questionou essa postura ao anotar que o grupo seria melhor se

[...] as pessoas agissem com ‘coragem’ ou ‘agir com o coração’ e não ficassem se escondendo com medo de enfrentar os problemas. (CF2\_Professora-A3).

Overton (2009) classificou essa situação de subordinação docente como sendo um poder imposto em contraposição ao que chamou de poder construído em que os participantes, a partir do diálogo, produzem, no contexto escolar, um ambiente autotransformador. Como as divergências existentes no contexto do grupo da “Construção Civil” não eram trazidas para a mesa do diálogo, havia evidências de que no grupo não se buscou a autotransformação crítica da realidade vivida, mas se procurou conviver harmonicamente com as diferenças o que exigiu, em muitas ocasiões, a anulação do sujeito. Para González Rey (2004b, p. 22) “o sujeito existe

sempre na tensão da ruptura ou da criação, momento que se caracterizam por uma processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social” e é, justamente, essa processualidade autotransformadora que alavanca a autoctonia formativa em um grupo. Ao optar por não enfrentar a possível situação de ruptura, os docentes do grupo da “Construção Civil” se colocaram em uma condição servil, não provocando a criação conjunta de novas necessidades sociais no contexto do grupo, essa ação reiterada constantemente, contribuiu para: manter o *status quo* e para o assujeitamento dos participantes aos limites impostos pela necessidade de não diminuir ainda mais o tamanho do grupo. Se por um lado o grupo não avançava nas questões das relações interpessoais por que os sujeitos se recusavam a enfrentar a possibilidade de ruptura, por outro lado, a situação instituída de pseudo-harmonia alimentava o assujeitamento dos participantes que deixavam assim de exercer a possibilidade autotransformadora no contexto do trabalho conjunto que realizavam.

Essa “opção de se calar” estava imbricada com a prevalência da produção de um sentimento de não-pertencimento ao grupo por parte dos sujeitos integrantes do grupo, o que contribuiu para que o grupo não vivenciasse uma autoctonia formativa, ou seja, as questões produzidas pela vivência conjunta dos participantes do grupo não eram trazidas à tona para a discussão coletiva e busca de soluções, assim, as demandas do grupo passavam a ser externas ao sujeito, o que se expressou com um distanciamento dos sujeitos em relação as atividades do grupo, e, principalmente, em relação uns com os outros. A ausência de um diálogo autotransformador no contexto das ações do grupo acarretou a fragilização e, em alguns casos, o encerramento de relações interpessoais, ou seja, tanto o sujeito quanto o interlocutor não foram transformados pelo e nem transformaram o que se discutia.

Por outro lado, de forma recursiva, a ausência de autotransformação contribuiu para que os sujeitos envolvidos no processo produzissem um sentimento de não-pertencimento em relação às atividades que o grupo ia realizando, como, por exemplo, podemos perceber no seguinte recorte da fala do Professor-A2, um dos líderes do grupo:

Só fiquei até o final em consideração à sua pessoa (referindo-se ao pesquisador), na verdade, nada no grupo me prendia, a não ser nossa amizade (dele com o pesquisador) e o compromisso que firmei no início” (ER\_Professor-A2).

Notemos o estranhamento do Professor-A2 em relação às atividades do grupo e até mesmo em relação aos demais participantes, como a Professora-A3 indicou ao escrever que o momento mais difícil que enfrentara no trabalho do grupo havia sido o dos

[...] últimos dias, colegas que conviveram por anos e agora nem se falam. (CF2\_Professora-A3).

O processo decisório de se assujeitar a uma dada situação está imbricado em como as relações interpessoais se estabeleceram no contexto do grupo, compreensão que pode ser exemplificada no trecho a seguir:

Em todo tempo parecia que estávamos pisando em ovos... ninguém podia falar uma coisa mais intensa ou diferente que alguém do grupo se ofendia e queria sair... ou até mesmo deixava o grupo. Esse medo de falar a verdade, na minha opinião, atrapalhou o crescimento do grupo. (CI\_Professor\_A1).

A fragilidade nas relações estabelecidas entre os integrantes do grupo da “Construção Civil”, indicada pelo Professor-A1, foi percebida por outros docentes também. Por exemplo, a Professora-A3 indicou, quase ao final do ano letivo:

Só fiquei no grupo porque todos começaram a ir embora... daí eu pensei... que vou falar para os meus alunos se eu desisti no meio do caminho. (CI\_Professora-A3).

A permanência dessa docente até o final do ano letivo se deu mais em função dos seus compromissos éticos com o alunado do que em função das relações estabelecidas no grupo, dito de outra forma, os demais componentes do grupo não se constituíram como produtores de sentido para ela, por isso, a busca na base de relação com seus alunos para justificar sua permanência no grupo até o final. Essa mesma fragilidade é destacada no texto colaborativo quando o grupo ressalta que algumas discussões acabavam gerando conflitos em nível pessoal, o que alavancava movimentos de saídas por parte de membros do grupo, o texto a seguir exemplifica essa percepção do grupo:

Como o trabalho pedagógico que realizamos é pensado coletivamente em todo seu processo, muitas vezes nesse processo **os diálogos se tornam intensos e rípidos em função de algum integrante assumir uma postura intransigente e ofensiva em relação ao outro**, em função de trazer as divergências de visão de mundo e aprendizagem para o lado pessoal” (TC\_Grupo da “Construção Civil”, grifo nosso).

Notemos que no texto, o grupo conseguiu identificar que a ação era do sujeito e não que a fragilidade nas relações fosse uma prerrogativa do grupo, ou seja, era o sujeito que “assumia postura intransigente e ofensiva em relação ao outro” em

função dos sentidos que ia construindo ao longo do processo e não que o grupo tivesse implícito a característica de ser frágil nos relacionamentos interpessoais. De fato, segundo González Rey (2004a) é sempre o sujeito que toma as decisões em uma complexa e interdependente rede de experiências, sentidos e significados que participam da formação de um sentido subjetivo. Assim, não podemos dizer que uma característica intrínseca do grupo era a existência de relações pessoais fragilizadas, o que podemos dizer é que no contexto do grupo estudado, os sujeitos estabeleciam relações fragilizadas uns com os outros de acordo com os sentidos que produziam em relação ao que fazer do grupo. Dessa forma, não era que o grupo fosse incompatível com um determinado integrante, mas sim, que cada integrante produzia sentidos subjetivos em relação ao grupo, estes sentidos poderiam ser incompatíveis ou incompatíveis com a permanência desse sujeito no grupo.

Além disso, podemos dizer que no contexto do trabalho conjunto quando as questões discutidas assumiam para os sujeitos envolvidos uma dimensão ofensiva e pessoal ocorria um esfriamento nas relações interpessoais, especialmente no que se refere a permanência desses sujeitos no grupo. Um dos elementos subjetivos que participavam desse complexo movimento decisório do sujeito em permanecer ou não em grupo é a produção do sentimento de pertencimento pelo sujeito. Podemos exemplificar esse entendimento com um trecho da fala do Professor-A4

**As relações interpessoais em nosso grupo ficaram muito estremecidas...** Com exceção de nós (referindo-se aos docentes que permaneceram até o final do ano letivo no grupo) qualquer situação era motivo para alguém deixar o barco... **Parece que não deu liga...** Como o cimento na construção civil precisa de liga, **no grupo faltou essa liga [...]** Por exemplo, o Professor-A1, na minha percepção ele não aceitou muito a ideia do Professor-AC, entendeu? Aí o Professor-AC se sentiu não muito aceito no grupo e começaram a haver uns atritos entre os dois, aí chega uma coisa que pode ser contornada, mas como já estava no atrito, o Professor AC achou melhor sair fora... Essa foi uma grande perda para o grupo... (ER\_Professor-A4, grifo nosso).

Do nosso ponto de vista “a liga” a que, metaforicamente, se refere o Professor-A4 é composta, entre outros elementos subjetivos, pelo sentimento de pertencimento que é produzido pelo sujeito na relação que ele estabelece com o outro e com o ambiente (BACHELARD, 2008; TUAN, 1980; VAN DER VEER e VASINER, 1996). Esse nosso entendimento está em linha com o pensamento de Wenger (2000) quando assume o sentimento de pertencimento como sendo um elemento que ajuda a manter ligados entre si os membros de um grupo ou comunidade.

Para finalizar esse tópico, é preciso destacar que a análise das informações produzidas ao longo da pesquisa tornou possível acompanhar o movimento da produção e expressão do sentimento de pertencimento em contraposição ao movimento de assujeitamento em relação ao *status quo* predominante no contexto do grupo. A produção e expressão do sentimento de pertencimento em relação ao grupo arrefeceram e uma crescente indiferença em relação às atividades do grupo e aos relacionamentos com os demais integrantes do grupo começou a predominar nas expressões do sujeito. Notamos isso, principalmente, a partir do momento em que o Professor-A1 assumiu uma postura de “não falar” em favor da manutenção do número de participantes do grupo; quando passou a se sentir incompreendido por parte de alguns componentes do grupo e, ao mesmo tempo, quando começou a manter uma relação mais intensa e prazerosa com a chácara e a domesticação de cavalos. Esse esfriamento nas relações interpessoais foi expresso, por exemplo, na figura utilizada pelo Professor-A1 para representar o grupo “um homem mal-encarado, travestido de anjo”, na hora em que foi solicitada sua explicação para o uso daquela imagem para representar o grupo, ele falou:

Eu escolhi a imagem de santo... éé... tá meio barbudo e ... eu fiquei meio com receio de colocar a imagem dele... mas eu escolhi essa imagem porque... parece santo, mas é mal-encarado... o que eu observo é que quando a gente escolhe uma imagem a gente escolhe pensando no outro... quer dizer, eu escolho pensando não em mim, mas tentando atingir o outro, apontando o dedo... Mas esse disfarce aqui mostra tudo, porque as vezes nos queremos parecer santos, mas no fundo, no fundo, não somos santos... escondemos nossos defeitos, camuflamos... Então, minha figura representa uma pessoa que está querendo se passar por um santo, quando na verdade não é... Eu escolhi essa imagem porque é a forma que eu vejo o grupo, querendo ser o que de fato é. (IF\_Professor-A1).

Com a ajuda das imagens gravadas em vídeo foi possível analisar que enquanto o Professor-A1 falava os demais componentes ficaram com a fisionomia fechada, ninguém riu ou fez comentários, da mesma forma, ao final da fala, se fez um silêncio. A escolha da imagem para representar o grupo ajudou o Professor-A1 a expressar o que estava sentindo em relação ao grupo, especialmente as incompreensões e a tentativa agir no grupo como se tudo estivesse bem. Entretanto, mais uma vez o confronto foi evitado pelos membros do grupo e a explicação da figura não provocou, naquele momento, posicionamentos e comentários que possibilitassem o avanço do grupo nas questões que estavam se constituindo como impeditivas para eles. A Professora-A3 quebrou o momento de silêncio que se fez após a explicação, dizendo:

então, nosso grupo é um capeta travestido de santo? (IF\_Professora-A3).

O comentário foi seguido por risos e, mais uma vez, os membros do grupo escolheram “se calar” para evitar a possibilidade de novas rupturas, mas, na verdade, ao tentar evitar novos debates e possíveis rupturas, cada membro do grupo, por sua vez, contribuiu para que o grupo se enfraquecesse, pois o sujeito não se via mais como pertencente ao contexto das ações do grupo. Dito de outra forma, a opção “de se calar” feita, consciente ou inconscientemente, por cada membro do grupo contribuía para a prevalência de um sentimento de estranhamento em relação ao próprio grupo. Então, aquela imagem inicial do grupo representada pelo coleguismo e pelo diálogo, com o desenvolvimento das atividades ao longo do período letivo se mostrou como uma tentativa de esconder e camuflar os sentimentos e, principalmente, uma tentativa de evitar o confronto e o debate que poderia alavancar a autotransformação no grupo.

Essa movimentação na produção e expressão do sentimento de pertencimento se opõe à perspectiva apresentada por Good, Rattan e Dweck (2012) quando o sentimento de pertença é concebido como uma característica definitiva do sujeito e não como uma produção de sentido por parte desse sujeito. Em nossas análises, percebemos que a produção do sentimento de pertencimento está imbricada com uma complexa rede de sentidos e significados que o sujeito vai produzindo ou não, em uma confluência contínua de vivências, emocionalidades e relacionamentos. Portanto, consideramos que as mais diferentes áreas de vida do sujeito concorrem, simultânea e interdependentemente, no processo de produção desse sentido subjetivo em relação aos contextos e sujeitos (González Rey, 2004a).

#### *4.2.2 O grupo da “Gincana do Conhecimento” na perspectiva da produção e expressão do sentimento de pertencer pelo sujeito*

Nesse grupo devemos destacar a importante participação e protagonismo do Prtofessor-B1, do qual foram produzidas as informações que se seguem:

Casado, com idade na casa dos quarenta, tem uma filha, possui quatro irmãos (três homens e uma mulher), gosta de pescar e de praticar esportes. Nasceu e foi criado na mesma Região Administrativa do Distrito Federal em que está

localizada a Escola-B. Sua mãe é professora e seu pai é técnico administrativo. Por causa da experiência profissional materna, o Professor-B1 chegou à escola já sabendo ler, na verdade, segundo ele, sua infância foi marcada por muita leitura e pouca televisão. Com relação ao período de adolescência, guarda lembranças de uma relação familiar bastante conturbada. Por exemplo, no seguinte conjunto de frases que separamos:

- 02) Tempo mais feliz: a infância.
- 12) O casamento: é meu porto seguro.
- 13) Estou melhor que na minha adolescência.
- 21) Minha principal ambição: ver minha família feliz (CF-1\_Professor-B1).

Vemos que ele coloca o tempo da infância e o tempo atual como sendo melhores do que o período da adolescência. Indagamos o motivo dessa comparação e ele nos disse que neste período, as constantes divergências entre os pais culminaram com uma separação, o que trouxe muitas dificuldades para a família. Para ele,

[...] o período do início da adolescência foi muito difícil, a gente viveu uma coisa muito complicada, inclusive em um contexto de alcoolismo e violência doméstica... meus pais se separaram [...] essa crise toda... e eu fiquei uns dez anos sem falar com meu pai... ódio mortal...(ER\_Professor-B1).

Indignação e revolta marcavam os sentimentos produzidos pelo Professor-B1 em relação àquele período, sobre essa turbulência de sentimentos ele assinalou:

[...] estávamos envolvidos em muita revolta... Mas, minha mãe, apesar de tudo isso, nunca falou mal do meu pai... nunca se queixou para nós... nunca desistiu... ou jogou para cima do outro a responsabilidade de tocar a família para frente... Aquela postura de minha mãe foi uma lição para todos nós e **nos ajudou a vencer na vida**. (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

A expressão “vencer na vida” vem carregada de conteúdo subjetivo, porque o Professor-B1 teve que se posicionar como sujeito de sua história e enfrentar as adversidades com firmeza e criatividade para chegar aonde chegou.

Assim, ao mesmo tempo em que essas experiências de aparente fracasso transcorriam, o Professor-B1 recebia o incentivo e o apoio da mãe, dos amigos e dos professores, e, assim, apesar das turbulências, continuava indo bem nos estudos e continuava a projetar um futuro melhor, tanto para si quanto para sua família. Segundo ele, naquele tempo, precisou matar

[...] um leão a cada dia... eu via no estudo a possibilidade de superação daquela situação, por isso seguia em frente, apesar dos pesares. (ER\_Professor-B1).

Dessa forma, temos, por um lado, os sentimentos de fracasso sendo produzidos no contexto das brigas entre os pais e das mudanças peculiares ao período da adolescência, e, por outro lado, temos os sentimentos de sucesso sendo produzidos no contexto das relações estabelecidas com a mãe, irmãos, colegas e escola. Nessa confluência de emoções e vivências, tão diferenciadas, é que se deu o processo de tomada de decisão de, ao invés de se deixar levar pela a vida, se constituir como protagonista de sua história. Essa nossa interpretação está em sintonia com González Rey (2004c, p. 62) quando escreve que “a produção de sentido é inseparável do posicionamento do sujeito num contexto”, pois, nesse caso, o Professor-B1 se posicionou como sujeito de sua história e lidou, dia após dia, com as adversidades que poderiam se constituir como impeditivas para seu desenvolvimento profissional e humano. Assim, a relação com o pai foi reestabelecida, a crise financeira por conta da separação foi superada e o convívio familiar

[...] é melhor agora do que era no início. (ER\_Professor-B1).

Em relação ao seu tempo de escola, destacou que estudou o fundamental e médio em escolas públicas e que fez o antigo curso de magistério. Em 1988, passou no concurso elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para professor das séries iniciais e o Professor-B1 destacou o desafio que enfrentou para alfabetizar crianças. Para exemplificar esses desafios, relatou a primeira vez que pisou na escola como professor concursado, pois ao se apresentar com o intuito de conhecer a escola, a diretora o levou direto para uma turminha de alfabetização, chegando lá, disse para a professora, até então, titular da turma:

- Parabéns Professora-MJ, você está aposentada, esse é o Professor-B1 que será seu substituto... Dito isso, virou as costas... saiu juntamente com a Professora-MJ e me deixou lá com os alunos. (ER\_Professor-B1).

Para dar conta da nova responsabilidade, estudou muito e aprendeu a lida de sala de aula, mas, para isso, contou com a ajuda de alguns colegas que também eram alfabetizadores. Semelhantemente ao que ocorreu na análise do caso do Professor-A1, mais uma vez, o apoio recebido por parte de um docente mais experiente foi decisivo para que as dificuldades iniciais do quefazer pedagógico fossem superadas. Brody e Hadar (2011) identificaram a importância da existência de um grupo de trabalho para o docente que está em início de carreira,

principalmente, para servir de apoio no seu processo de superação das inseguranças.

Em relação ao seu período como estudante universitário, o Professor-B1 fez o curso de licenciatura curta em Matemática e o curso de Pedagogia na Universidade Católica de Brasília. Suas decisões, nas questões relativas aos cursos universitários, estavam ancoradas na possibilidade de melhoria de sua atuação profissional, como por exemplo, ressaltou:

Eu gostava de matemática, **mas estava mais interessado em melhorar minhas aulas**, por isso, fiz a licenciatura curta e foi cursar pedagogia. (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

Posteriormente, fez seu terceiro curso superior, Ciências Sociais, na Universidade de Brasília. Concluída as graduações, por causa de seu gosto pelo estudo e ainda buscando melhorar sua prática, o Professor-B1 fez estudos em nível de Mestrado em uma Faculdade da Região Sul do País. Desse tempo de estudos universitários, ele destaca:

O tempo em que troquei ideias com os colegas, tempo em que discutíamos autores para fazer trabalhos, tempo em que concordávamos ou discordávamos uns dos outros... muito mais do que as lições do quadro negro, **os encontros com os colegas para estudar**, marcaram definitivamente minha vida na universidade” (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

Ressaltamos o valor subjetivo do trabalho em grupo foi expresso pelo Professor-B1. Esse desejo de aprimorar o trabalho coletivo é retroalimentado, entre outros elementos, pela satisfação que o docente sente em fazer parte do grupo. Dessa forma, tanto no contexto profissional quanto no contexto acadêmico, o trabalho em grupo foi se constituindo como essencial para seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional.

Terminados seus estudos de mestrado, o Professor-B1, em 2006, chegou para assumir as turmas de sociologia da Escola-B, primeiramente com regência no matutino, e, depois, com regência de classe no turno vespertino. Foi a partir dessa mudança no turno de regência, ocorrida em 2008, que ele deu início aos movimentos e ao trabalho diferenciado em sala de aula que serviram de alavanca para a formação do grupo de docentes que participou dessa pesquisa.

Por fim, no contexto das análises das informações produzidas nas atividades do grupo da “Gincana do Conhecimento”, o Professor-B1 apresentou-se como um sujeito com um forte comprometimento profissional e leitura de mundo que tem como

base a crença no valor da família e do estudo. Seu protagonismo, seu desejo de aprender, sua crença na família, o gosto pela profissão, representam uma configuração central de sentido subjetivo em sua personalidade. Na família, no trabalho em grupo e no exercício da profissão, expressam-se sua autoestima e sua realização.

Além disso, expressou constantemente sua realização profissional e o valor do outro, especialmente quando se referia aos seus alunos, ao trabalho em sala de aula e as atividades do grupo. O futuro apareceu em uma dimensão de sentido associado a criação de sua filha e contribuição para a formação de uma geração capaz de mudar o *status quo* dominante. Essa atenção voltada para o estudante, mesmo depois de cumprida sua obrigação profissional, se mostrou como expressão de sua atuação profissional focada no estudante. Estes eixos de significação constituíram um modelo que nos permitiu acompanhar o desenvolvimento das relações que o Professor-B1 estabelecia no contexto do grupo da "Gincana do Conhecimento".

#### **- Análises das relações do Professor-B1 no contexto do grupo**

Em relação às implicações no grupo da "Gincana do Conhecimento" das formas de relacionamentos do Professor-B1 devemos destacar que ele se constituiu como um sujeito protagonista e catalisador no contexto das atividades do grupo da "Gincana do Conhecimento". Sendo assim, discutiremos a produção e expressão de seu sentimento de pertencimento em relação ao grupo a partir de dois elementos que constituíam a base das relações estabelecidas pelo Professor-B1 no contexto do grupo da "Gincana do Conhecimento", a saber: protagonismo e qualificação profissional.

Em primeiro lugar, destacamos a importância central que o protagonismo alcançou na relação que o Professor-B1 estabelecia com o grupo. Nesse sentido, dois aspectos foram essenciais para que o protagonismo ganhasse tal importância subjetiva para o Professor-B1: a gênese do grupo e sua participação nas atividades do grupo.

Na análise da gênese do grupo percebemos que o Professor-B1 se constituiu como ponto de apoio e referência para os demais componentes, essa nossa compreensão pode ser exemplificada, entre outras possibilidades, pelas expressões

que os demais docentes do grupo utilizaram para comentar a gênese do grupo. Assim, o Professor-B2 disse:

Sempre vi o Professor-B1 como um cara muito dinâmico, ele está sempre pensando em alguma coisa nova... mas, nunca me passou pela cabeça a ideia de trabalhar junto com a sociologia, ... nunca me passou pela cabeça... só ele para pensar e projetar essas coisas... **o grupo só podia ter começado mesmo com ele na frente**" (ER\_Professor-B2, grifo nosso).

A expressão "com ele na frente" pode ser um indicador de que houve, por parte dos demais membros do grupo, um reconhecimento do protagonismo do Professor-B1. Além disso, o Professor-B2, também destacou o dinamismo e a criatividade, características que ele percebia no Professor-B1, como sendo elementos constituintes do processo de formação do grupo, sem os quais, segundo ele, o grupo não teria começado. Esse dinamismo e criatividade são expressões do protagonismo com que o Professor-B1 se relacionava com o grupo, que por sua vez está relacionado com o processo de produção do sentimento de pertencimento, como indicou o Professor-B1:

Quanto mais eu trago ideias novas para o grupo **mais me sinto parte viva do grupo**. (CI\_Professor-B1, grifo nosso).

Vemos que o Professor-B1 se sentia "parte viva do grupo", expressão do seu processo de produção do sentimento de pertencer, quando trazia para o contexto do grupo suas ideias. Segundo Mitjás Martínez (2004, p. 89) os demais integrantes de um grupo podem participar do "sentido subjetivo que a criatividade assume para o sujeito como constituintes de uma subjetividade social que é 'significada' e 'sentida' de forma diferenciada pelo sujeito a partir de seus recursos e histórias pessoais". Dessa forma, elementos da subjetividade individual do docente foram reconhecidos como constituintes do processo social de formação do grupo e, de forma recursiva, elementos da subjetividade social foram reconhecidos como constituintes dos processos de subjetivação vividos pelo sujeito. A Professora-B3 corroborou com esse entendimento ao destacar a importância do Professor-B1 para a formação inicial do grupo:

[...] os dois começaram o grupo (referindo-se aos professores B1 e B5), porque o Professor-B1, ele... fazia um trabalho de sociologia que movimentava muito a escola e o Professor-B5 fazia um trabalho na sala de aula dele... Mas foi o Professor-B1 que tomou a frente... Porque o Professor-B5 era muito reservado... então, **sendo mais extrovertido**, foi o Professor-B1 quem **começou o diálogo entre eles**. (ER\_Professora-B3, grifo nosso).

A expressão “sendo mais extrovertido [...] foi quem começou o diálogo” pode ser um indicador de que “ser extrovertido” era mais uma expressão do protagonismo com que o Professor-B1 se relacionava com o grupo. Já o Professor-B5 destacou o protagonismo do Professor-B1 quando comentou o início das atividades esportivas do voleibol:

Isso vem pelo lado mais do ... Professor-B1, ele é inquieto e percebe as coisas de longe... Foi o Professor-B1 **que puxou essa questão do vôlei**, foi... um ano e meio atrás... Sabendo que eu gostava de esporte me falou do vôlei... Aí eu já fui com ele, aí depois brincamos com o Professor-B2 e depois o Professor-B4 começou a participar. (ER\_Professor-B5).

A expressão “puxou essa questão do vôlei” pode ser um indicativo de que na criação do espaço-tempo do voleibol no contexto do grupo, mais uma vez, o Professor-B1 se posicionou como protagonista, lançando a ideia e criando as condições para que o evento acontecesse.

Além disso, outras situações observadas ao longo da pesquisa apontam para a postura assumida pelo Professor-B1 como protagonista na sua relação com o grupo quando, por exemplo: lançou a ideia, para o grupo inicial, de que era necessário ampliar a dimensão do trabalho conjunto, após considerar o conteúdo da palestra ministrada pelo Professor Pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; trouxe para o grupo leituras de artigos sobre questões que estavam sendo discutidas pelo grupo, como, por exemplo, ficou registrado em nosso diário de campo quando anotamos que o Professor-B1 assumia, nos encontros do grupo, a condição de interlocutor e, por isso, fazia, na maioria das vezes, as indicações de leituras que o grupo discutia.

Perguntamos ao Professor-B2 sobre essa nossa percepção e ele nos disse:

Isso mesmo... Ele tem muita leitura... não sei se porque gosta de ler ou se por causa dos cursos que já fez ou se as duas coisas ao mesmo tempo... Com isso, ele nos ajuda muito a fazer leituras interessantes e apropriadas.(CI\_Professor-B2).

Com relação à participação nas atividades do grupo notamos que o Professor-B1 contribuiu com soluções criativas, como a conversa a seguir pode exemplificar:

(Coordenadora) – É pode ser, mas as ideias criativas surgem a partir dele (apontando para o Professor-B1)... As estratégias, as dinâmicas... Não é isso ou eu estou errada?

(Professor-B2) – Ele é o gênio da lâmpada (risos geral) ... Se o grupo dependesse de minhas ideias criativas não estaríamos saindo do lugar... (DR\_Encontro regular do grupo).

A coordenadora argumenta que o Professor-B1 contribuiu com ideias criativas que ajudavam no desenvolvimento das ações do grupo. Entretanto, segundo recomenda Mitjás Martínez (2004, p. 85), é preciso ressaltar que a criatividade não pode ser entendida como uma “potencialidade psicológica” inerente ao código genético de um indivíduo, mas devemos compreendê-la como um processo humano que se dá nas “condições culturais, sociais e históricas de vida em uma sociedade concreta”. Dessa forma, as ideias criativas expressadas pelo Professor-B1 foram, por ele produzidas, no contexto das atividades do grupo da “Gincana do Conhecimento” em uma tensão dinâmica entre os sentidos subjetivos produzidos em função dos relacionamentos estabelecidos e a subjetividade social do grupo.

O fato do Professor-B1 ter sido o primeiro que se abriu para a possibilidade de nossa pesquisa se tornou ponto que nos ajudou a entender o protagonismo como um dos elementos presentes na relação do Professor-B1 com o grupo. Registramos em nosso diário de campo, logo após nossa primeiro contato com os professores, que o Professor-B1 veio nos receber, apesar de não saber de nada em relação ao que íamos conversar e quando começamos a expor a ideia da pesquisa, logo se posicionou solidariamente a favor de que o grupo participasse da pesquisa. Cremos que essa atitude receptiva e empolgante, ajudou a quebrar o gelo e convencer os demais presentes a também participarem da pesquisa.

Durante a entrevista reflexiva, voltamos a esse ponto e o Professor-B1 assim se posicionou:

Eu sei que pesquisar em escola é sempre complicado. O porquê da minha abertura inicial?... Primeiro, é aquela história de que eu penso, ‘que eu queria que fosse feito para mim’. Eu me coloquei no seu lugar e decidi ajudar. Segundo, **eu gosto de novidades**, estou sempre disponível para ajudar na melhoria profissional de nossa categoria. Eee... Quando você chegou aqui, eu falei: faço questão de abrir o espaço, de a gente começar a trabalhar juntos, mas eu não imaginei que ia ser tão interessante assim! (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

A expressão “eu gosto de novidades”, está carregada de sentido, pois indicou ser mais uma forma de expressão do protagonismo do Professor-B1 em relação ao trabalho do grupo. Da mesma forma que ele se posicionou favoravelmente no início de nossa pesquisa, sempre que os diálogos chegavam em um momento de impasse ou silêncio, o Professor-B1 era um dos primeiros a se posicionar ou trazendo novos elementos para a discussão ou levantando outro aspecto a ser discutido, o

Professor-B2 também comentou essa postura assumida pelo Professor-B1, na seguinte frase:

Você já viu como ele não deixa a peteca cair... Quando o encontro começa a cair na mesmice ele traz alguma novidade. (CI\_Professor-B2).

Para finalizar esse ponto, é preciso lembrar que a ação de ser protagonista, no contexto do grupo, não é direta e nem linear, na perspectiva histórico-cultural, o sujeito se constitui por “meio da comunicação com os outros, em um processo em que, simultaneamente a seu processo de constituição, participa também da constituição dos outros” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 79). Assim, o processo decisório de assumir-se como protagonista é mediatizado pelas relações interpessoais estabelecidas e pelas subjetivações que “antecipam a participação do sujeito em suas várias formas de ação, antecipação que é uma das fontes de produção de sentido no curso da ação”. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 67). Assim, de maneira recursiva e interdependente, o Professor-B1 apoiava o e servia de referência para o processo formação do grupo por meio de sua ação dinâmica, agregadora e criativa que caracteriza seu protagonismo; e, por sua vez, o grupo funcionava como uma fonte geradora de sentidos subjetivos que apoiava o e servia de referência para o processo de tomada de decisão em que o Professor-B1 se constituía como protagonista no contexto do funcionamento do grupo.

O segundo ponto que queremos destacar é que a qualificação profissional se constituiu como um elemento com valor subjetivo no processo em que o Professor-B1 se sentiu partícipe do grupo da “Construção Civil”. Essa nossa percepção pode ser exemplificada com algumas frases do exercício de completamento de frases (CF – Apêndice A) e com trechos da entrevista reflexiva e dos encontros reflexivos. Assim, para ajudar na nossa compreensão, aglutinamos as seguintes frases:

- 01) Eu gosto muito: de estudar, ler, pescar, **trabalhar**.
- 03) Quisera saber: como ser um **professor melhor**.
- 20) Amo: Minha família e **meu trabalho**
- 28) Eu me esforço diariamente para: **melhorar como professor**, marido e pai.
- 30) Meu maior desejo: ter menos turmas e menos alunos para **melhorar a qualidade do meu trabalho**.
- 31) Tenho muito apreço: pelo **meu trabalho**
- 32) Eu realmente gosto: de **ser professor**
- 37) Reflito tantas vezes sobre: a eficiência do **meu trabalho**

39) A maior parte do tempo: **dedico ao trabalho** e a família, (CF\_Professor-B1, grifo nosso)

Da análise desse conjunto de frases compreendemos que o Professor-B1 é um sujeito reflexivo e interessado na sua qualificação profissional, valoriza o estudo, a família e a leitura, como indicou:

Lembro que desde a infância gostava de ler, foi assim durante o ensino médio, a universidade e, agora, na vida profissional. (ER\_Professor-B1).

O gosto e o exercício contínuo da leitura, somado aos valores que defende em relação ao estudo, ajudam na assunção de uma posição autocrítica com expressões diretas da busca de qualificação profissional, conforme exemplifica os trechos a seguir:

(Professor-B1) É e o jeito de cada um nos complementa. O Professor-B2 super ético... um cara assim observador, de uma postura com os alunos, um cara calado mas que tem uma grande capacidade de síntese... Isso nos ajuda muito...

(Coordenadora) E o Professor-B1?

(Professor-B1) – Bom eu já sou mais brincalhão... Eu sou um cara super desorganizado, então, para que eu acompanhe o grupo, eu preciso me organizar três vezes mais do que eu faria se estivesse trabalhando sozinho...(DR\_Encontro regular do grupo).

Reflico tantas vezes sobre: a eficiência do **meu trabalho**. (CF\_Professor-B1, grifo nosso).

Essa repetida ênfase na necessidade de qualificar-se poderia ser indicador de alguma insatisfação com seu momento profissional atual. Indagado sobre esse nosso questionamento, o Professor-B1 comentou:

Eu não tenho nada a reclamar dos alunos, nossa relação com eles é ótima. O que me deixa chateado é a relação com alguns colegas... Porque em alguns momentos essa estrutura que foi, por nós, estabelecida de trabalhar mais coletivo... de ter uma opção didática de cobrar mais do aluno, mas, ao mesmo tempo oferecer um apoio maior para que ele dê conta das atividades propostas... é criticada pelo prazer de criticar e tentar derrubar e parar o que está sendo feito... Então, essa nossa postura incomoda alguns colegas que fazem de tudo para que o nosso trabalho não flua normalmente... Isso me aborrece... (ER\_Professor-B1).

A insatisfação apresentada estava relacionada com a não aceitação, por parte de alguns colegas, do trabalho que era realizado pelo grupo. Essa tensão entre membros de mesma comunidade escolar, em que um grupo deseja caminhar em uma direção e outro grupo se opõe a isso, pode ser explicada a partir do conflito de interesses e das disputas de poder presentes em ambientes em que os sujeitos

buscam construir um espaço-tempo em que se sintam mais acolhidos e se assumam como pertencentes a ele. Dessa forma, dependendo do desenvolvimento e autotransformações, em função destes embates, o ambiente pode se constituir, para os sujeitos em questão, como um lugar ou um não lugar (Bachelard, 2008). Assim, o processo de construção de um ambiente em que os sujeitos se sintam pertencentes, muitas vezes, coloca esses sujeitos em situação de enfrentamento da realidade local (SETTI, 1993; GONZÁLEZ REY, 2005b).

Outro aspecto que podemos levantar aqui é que o sentido subjetivo de sua qualificação profissional está apoiado na necessidade de reconhecimento profissional e de contribuição para a melhoria de seus alunos. Em nossos diálogos, essas necessidades também apareceram quando, por exemplo, afirmou:

Busco sempre o melhor para meus alunos, por isso considero tão importante me manter atualizado e ser um profissional cada vez melhor... Quem sabe um dia a sociedade, lá fora, vai nos dar o valor que nos é devido. (CI\_Professor-B1).

A expressão “sociedade lá fora” assumiu o sentido de que no contexto do grupo, ele se sentia valorizado e apoiado. Segundo nosso entendimento, como o grupo tinha para ele um valor subjetivo, as expressões de reconhecimento e apoio advindas do grupo se constituíam uma fonte geradora de sentidos de pertencimento e realização, por outro lado, a “sociedade lá fora” ainda se configurava, para ele, como um não lugar (Bachelard, 2008), sendo, portanto, fonte geradora de sentidos de estranhamento e falta de reconhecimento. Ressaltamos assim que a construção, fortalecimento e expressão do sentimento de pertencimento não é um processo espontâneo e nem intrínseco a qualquer grupo, na verdade, essa construção se dá no contato diário com o outro e na assunção do sujeito que considera o outro importante para si. Notemos que o outro é considerado pelo sujeito como tendo valor para seu desenvolvimento profissional, assim, os membros do grupo estavam comprometidos com a melhoria de sua qualificação profissional e compartilhavam o entendimento de que o espaço-tempo da atividade do grupo poderia ser utilizado para essa finalidade, como exemplificam as frases a seguir:

Aqui no grupo eu tenho feito minha qualificação profissional nesses últimos dois anos. (CI\_Professor-B1).

[...] sem dúvidas aqui no grupo é um lugar que temos a oportunidade de crescer profissionalmente. (ER\_Professor-B5).

Não posso nem dizer o tanto que melhorei profissionalmente participando do grupo. (CI\_Professora-B3).

É nessa relação subjetivada pelos sujeitos que o sentimento de pertencimento se produz e alavanca processos de desenvolvimento profissional, valor compartilhado pelo grupo que, segundo nossa compreensão, se tornou mais um dos elementos constituintes da subjetividade social do grupo.

A primeira vez que tivemos essa compreensão foi durante a análise do instrumento que permitia a livre associação entre os sentimentos produzidos pelo sujeito e uma situação cotidiana específica (SS – Apêndice B). Naquela situação, o Professor-B1, associou as atividades do grupo com os seguintes sentimentos: desafio, alegria, disposição, compromisso, **orgulho, cumplicidade e identidade** (SS\_Professor-B1, grifo nosso). Notamos, durante a análise, que orgulho, cumplicidade e identidade só apareciam relacionados às atividades que tinham ligação com o contexto de funcionamento do grupo. Em função disso, anotamos no diário de campo que o Professor-B1 parecia se sentir fortalecido no grupo, pertencendo a ele, pois a sensação positiva de orgulho só esteve associada às atividades do grupo, da mesma forma que cumplicidade e identidade se relacionaram com o grupo. Esse sentimento positivo em relação ao grupo pode ter relação com o reconhecimento profissional que ele recebe no contexto do grupo e, se for assim, poderia estar participando da produção do sentimento de pertencimento. Em ocasião oportuna, indagamos sobre essa nossa compreensão, ao que ele disse:

Você está correto. No grupo valorizamos uns aos outros e esse reconhecimento nos ajuda a seguir em frente. (CI\_Professor-B1).

Outro diálogo que corrobora com essa nossa compreensão é transcrito a seguir:

(Coordenadora) – E olha que legal é esse grupo... Eles , eles... valorizam um ao outro...

(Pesquisador) – Interessante essa sua observação...

(Coordenadora) – E isso. É muito difícil da gente ver isso em uma escola... É muito difícil enxergar o **valor do outro** como um companheiro de trabalho, um amigo... Acaba que forma um laço afetivo entre eles...

(Professor-B2) – E assim, fortalecidos, **temos mais forças para melhorar nossas aulas** e ajudar mais na aprendizagem dos alunos. (DR\_Encontro regular do grupo, grifo nosso).

Notemos que a melhoria das aulas está ligada ao reconhecimento do valor do outro e aos laços afetivos que se formavam no contexto de atuação do grupo, ou seja, na confluência do processo de produção do sentido subjetivo qualificação profissional e da produção do sentimento de pertencimento em relação ao grupo se deu a mobilização de recursos do sujeito para melhoria das aulas, que se constituíram como alguns dos elementos que configuravam a autoctonia formativa do grupo estudado, conforme veremos adiante. O trecho a seguir, retirado quando da realização do instrumento da imagem e formação (Apêndice D), exemplifica esse reconhecimento público do valor do outro:

É isso aí... **quero destacar a sensibilidade que o Professor-B2** tem... Eu jamais traria a imagem de um passarinho pousado em um galho para representar nosso grupo... mas quando ele trouxe me surpreendeu com uma explicação sensível e real da fragilidade e cuidado que precisamos ter com nossas relações... **fantástica a sensibilidade e perspicácia dele.** (DR\_Professor-B1, grifo nosso).

Assim, por todo o período de investigação, as expressões de reconhecimento do valor profissional do outro contribuíam para o processo de mobilização de recursos no sujeito tanto para a produção e expressão do sentimento de pertencimento quanto para a produção de soluções criativas em relação ao quefazer pedagógico do próprio grupo. Por outro lado, de forma recursiva e interdependente, o processo de produção de soluções criativas em relação às atividades pedagógicas do grupo catalisava a produção e expressões de reconhecimento do outro, o que se constituiu como uma fonte geradora de sentidos subjetivos que alavancava uma postura de abertura ao diálogo por parte dos docentes participantes do grupo da “Gincana do Conhecimento”.

Além disso, no decorrer de nossas análises percebemos que o respeito recíproco, apoio mútuo, práticas solidárias e práticas de reciprocidade eram recorrentes no contexto das atividades do grupo, como, por exemplo, ressaltou a supervisora pedagógica:

Nesse grupo, um ajuda o outro de forma que o todo fica cada vez mais fortalecido. (ER\_Supervisora Pedagógica).

Outro exemplo, que corrobora com esse entendimento, foi registrado da seguinte forma:

Como a gente se organiza? Da seguinte forma: por exemplo, acontece uma situação ou alguma coisa e eu assimilo. O Professor-B2 não assimilaria. Aí, o Professor-B2 fala: ‘Professor-B1, deixa de ser trouxa... vai ficar ouvindo isso? Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo’. Algumas outras coisas, o

Professor-B2 assimila e eu não... Daí eu falo para ele: “qual é? Precisamos fazer isso assim e assim...” **O que a gente vai tentando fazer é costurar um sistema de proteção e apoio, de um pra um, de um pra outro, do outro pra um**, pra tentar continuar o trabalho tocando o trabalho do grupo para frente. (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

#### *4.2.3 Como se configurou as relações estabelecidas pelos atores protagonistas*

Nas considerações feitas até aqui, sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos e seus respectivos grupos, gostaríamos de destacar três elementos constituintes que se fizeram presentes podem ser sintetizadores das análises dessas relações a movimentação da produção e expressão do sentimento de pertencimento; o reconhecimento do valor subjetivo do outro e a produção de soluções criativas.

##### **a) a movimentação da produção e expressão do sentimento de pertencimento nos atores protagonistas dos grupos**

A expressão do sentimento de pertencimento não foi estática e linear, pelo contrário, foi complexa e dinâmica e se deu em um processo contínuo de tomada de decisão por parte do sujeito diante de situações diferenciadas, isto se coaduna com a perspectiva histórico-cultural porque a relação entre sujeito e ambiente é dinâmica e autotransformadora. Para González Rey (2007b, p. 184) a assunção da condição de sujeito está “relacionada à capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas”.

No caso do grupo da “Construção Civil”, em relação ao Professor-A1, vimos que a produção e expressão do sentimento de pertencimento se movimentaram de forma intensa e vibrante, no início das atividades do grupo, quando os sentidos subjetivos mobilizavam os recursos do sujeito para assumir uma postura de enfrentamento em relação aos antagonismos ao processo de gênese grupo. Entretanto, com o desenvolvimento das atividades do grupo, a tensão entre os sentidos subjetivos produzidos em relação ao medo de dispersão e novas rupturas no grupo e o desenvolvimento de novas motivações pessoais contribuiu para a

assunção de uma postura de assujeitamento e estranhamento, por parte do Professor-A1, em relação ao grupo.

Por outro lado, de maneira recursiva e interdependente, a partir de certo momento do processo, o grupo passou a ser assumido, pelo Professor-A1, de forma despersonalizada, mecânica, como sendo mais uma atividade, entre tantas outras, que ele realizava no contexto escolar. Dessa forma, ele se retira psicologicamente do grupo, não havendo mais pertencimento e, nesta situação, as expressões e ações dos demais componentes do grupo não se constituíam mais como uma fonte geradora de sentidos subjetivos para ele, nessa confluência, o tempo-espaço do grupo passou a ser considerado como um não lugar (RESENDE, 2005; BACHELARD, 2008).

Em relação ao Professor-B1 vimos que, ao longo da parte empírica da pesquisa, a produção e expressão do sentimento de pertencimento se intensificaram cada vez mais. Nesse sentido, os sentidos subjetivos produzidos pelo Professor-B1 mobilizaram os recursos do sujeito para assumir uma postura de enfrentamento não só em relação aos antagonismos ao processo de gênese do grupo, mas também, aos antagonismos que se apresentaram ao processo de manutenção e ampliação das atividades do grupo. Por outro lado, de forma recursiva e interdependente, o grupo foi assumido pelo Professor-B1 como uma fonte geradora de sentidos subjetivos de tal forma que as expressões e ações dos demais integrantes do grupo participavam do processo decisório do sujeito em assumir uma postura de enfrentamento e autotransformação da realidade vivida e, assim, o tempo-espaço do grupo se constituiu, para ele, como um lugar (Bachelard, 2008).

#### **b) O reconhecimento do valor subjetivo do outro**

Para González Rey (2004b) o outro só tem significação para o desenvolvimento do sujeito quando se estabelece um relacionamento, pleno em sentido, para ambos. Caso esse vínculo subjetivo não se estabeleça no contexto das interações, o outro não se constituirá como valor significativo para o desenvolvimento do sujeito. Na verdade, quando uma relação se desenvolve sem que haja emocionalidade entre os envolvidos não há possibilidade de diálogo e se estabelece uma relação hierárquica e de caráter estático, em que, grande parte dos recursos dos sujeitos é utilizada para que a realidade vivida não seja transformada.

No caso da relação estabelecida entre o Professor-A1 e o Grupo da “Construção Civil” vimos que, a partir do momento que ele optou por se calar para evitar novas rupturas no grupo, um sentimento de estranhamento começou a ser produzido e expresso nas suas conversas e análises. Assim, por exemplo, no início das atividades ele expressou a produção dos seguintes sentimentos em relação ao grupo: desafio, segurança, identidade, disposição, compromisso, prazer e resistência (SS\_Professor-A1) já na entrevista reflexiva, que aconteceu na fase final da pesquisa, ele declarou que tinha

Menos afinidade atualmente do que quando do início das atividades” e que tinha “mais afinidade pessoais e profissionais com grupo de docentes do turno vespertino do que com os docentes do grupo.” (ER\_Professor-A1).

Em outra situação ele explicou a escolha da imagem que representava o grupo, dizendo

Queremos ser o que de fato não somos.

No completamento de frase II (CF 2 – Apêndice F) ele expressou que se sentiu entristecido e atropelado quando o grupo não respeitou e considerou seus sentimentos e opiniões. Essas e outras situações nos permitiram entender que ao longo do processo houve um distanciamento entre os participantes e, com isso, o valor subjetivo do outro e o sentimento de pertencer ao grupo para o desenvolvimento do sujeito sofreram mudanças, deixando de ser significativo para se constituir como mais um entre tantos colegas que formavam a comunidade escolar, como, por exemplo, ficou registrado na situação de estremecimento da relação de amizade entre o Professor-A1 e o Professor-A2.

No caso da relação estabelecida entre o Professor-B1 e o Grupo da “Gincana do Conhecimento” vimos que, a decisão de se posicionar como sujeito implicou abertura ao diálogo, produção e expressão de um sentimento de pertença e estabelecimento de uma relação em que sujeito, o outro e a realidade vivida foram transformados. Assim, por exemplo, quando perguntado sobre razões para permanecer na Escola-B, o Professor-B1 respondeu:

A existência do grupo da Gincana do Conhecimento... aqui cada integrante tem seu espaço para aprender e ensinar, para produzir um trabalho que sozinho, não seria possível de ser realizado. (ER\_Professor-B1).

Essa abertura para o diálogo se tornou, segundo nossa análise, um dos elementos constituintes da subjetividade social do grupo, por exemplo, no conflito de

diálogos (CF – Apêndice E), na hora de apresentar possíveis soluções para o embate entre os personagens, o Professor-B1 destacou que

A resolução dessa situação **passa pelo diálogo**, pela coordenação pedagógica, pela interferência dos gestores, etc. A resolução é sempre possível desde que as provocações possibilitem **reflexões e mudanças de comportamento no indivíduo**, como **acontece em nosso grupo** (CF\_Professor-B1, grifo nosso).

Para responder a questão ele faz uso de sua experiência vivida no grupo em que a abertura ao diálogo tem ajudado no processo de transformação da realidade vivida. Nessa perspectiva de estabelecimento de uma relação dialógica e autotransformadora, o sujeito se sente apoiado para superar os limites que são impostos pela realidade vivida e mobilizar recursos psicológicos no processo de produção de soluções criativas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997). Assim, o diálogo reflexivo, segundo nossos indicadores, se tornou mais um dos elementos constituintes da autoctonia formativa do grupo, o que significa fortalecimento do sentimento de pertencimento e possibilidade de autotransformação no quefazer pedagógico dos docentes.

### c) A produção de soluções criativas

No caso do grupo da “Gincana do Conhecimento”, o sujeito docente assumia o grupo como tendo um valor subjetivo e mobilizava recursos para a produção de soluções criativas no processo de ampliação do espaço-tempo ou para garantir o funcionamento do grupo. Assim, a produção de soluções criativas se dá no contexto da produção e expressão do sentimento de pertencimento, pois o sujeito mobiliza os recursos psicológicos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) necessários para que o grupo continue funcionando e, assim, a relação de pertença continue sendo desenvolvida. Quando o sujeito não assume o grupo como uma fonte geradora de sentidos subjetivos de pertencer ao grupo a mobilização de recursos para a produção de soluções criativas é pequena ou inexistente, pois em termos de fontes geradoras de sentidos, outros momentos de sua história estão contribuindo mais que o momento vivido no grupo.

Por fim, depois das análises a respeito dos sujeitos e das relações estabelecidas no contexto das atividades dos grupos continuaremos adentraremos na dinâmica de trabalho de cada grupo. Como já dissemos anteriormente, o

processo de construção da informação nessa pesquisa se deu a partir de uma interpretação que fizemos na interpenetração das informações provenientes dos instrumentos utilizados e das hipóteses que íamos construindo ao longo do processo. Esse é um processo dinâmico e complexo, entretanto, os indicadores construídos ao longo da investigação nos permitiram identificar zonas de sentido que deram inteligibilidade às situações estudadas. Dessa forma, enfocaremos como a análise da condução e desenvolvimento das atividades realizadas no contexto de atuações dos grupo contribuiu para o processo de identificação dos elementos subjetivos que configuravam a produção e expressão do sentimento de pertencimento e dos que configuravam a autoctonia formativa.

#### 4.3 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOS GRUPOS: SUJEITOS, CONTEXTOS E AUTOCTONIA

Como vimos anteriormente, a escola é uma realidade social complexa e múltipla em seus processos constitutivos. Nessa realidade social, são compartilhados elementos de sentido e significados gerados dentro desse espaço, mas que, permanentemente, são interpenetrados por novos sentidos e significações trazidos de outros espaços sociais de convivência dos sujeitos ou que vão sendo produzidos a partir dos relacionamentos ali estabelecidos. Dessa forma, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (2001a, 2003b, 2004b, 2005b, 2008), um docente, inserido em uma situação social de aprendizagem, não aprende de forma linear ou meramente instrumental, mas aprende por meio de uma ação processual da subjetividade em sua simultânea, interdependente e contínua condição de subjetividade individual e subjetividade social.

Focalizando a escola, percebemos que as potencialidades e debilidades individuais, comprometidas no processo interativo, são mobilizadas pelo sujeito docente dentro dos diferentes sistemas de relação em que está inserido e não somente em relação ao contexto escolar. Assim, a produção de sentido subjetivo pelo sujeito que aprende (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008) se dá em uma complexa rede de interações que abrange, entre outros, as emoções, os processos

simbólicos e os significados produzidos no decorrer do próprio processo de aprendizagem e sinalizam uma relação *sui generis* do sujeito docente com a realidade vivida. O *lócus* escolar é constituído por uma teia autodeterminante e envolvente da subjetividade social e individual nas perspectivas de todos os sujeitos que ali estabelecem relações interpessoais: docentes, estudantes, corpo gestor, funcionários, pais e membros da comunidade circunvizinha independentemente da função social desempenhada.

Entendemos que a subjetividade social é constituinte da e constituída pela subjetividade individual, ao mesmo tempo em que, a subjetividade individual é constituinte da e constituída pela subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2004a). Nesta teia dinâmica de sentidos e significações, os sujeitos desenvolvem uma configuração subjetiva que pode ser entendida como contraditória ou colaborativa em relação ao que está sendo definido na forma dominante naquele lugar e que participa da produção do sentimento de pertencimento ou de não pertencimento em relação a esse espaço-tempo. Dessa forma, verificamos que o dia-a-dia escolar é entrecortado por uma dinâmica relacional intensa em que tanto os sujeitos quanto o ambiente escolar são transformados. Em caso de contradições, pode ser reconhecida uma ruptura que em sua amplitude, dependendo das significações assumidas individual e socialmente, pode alavancar processos de desenvolvimento nos sujeitos participantes, o que implica, de forma recorrente, novas configurações subjetivas.

Fica evidenciada assim, a importância do encontro com o outro. Segundo Tacca (2004, p. 109) encontro é uma “situação na qual a relação ocorre. Viver uma relação com os outros é reconhecer o espaço do entre, o que exige a possibilidade do diálogo. O entre é resultado da abertura da pessoa para o diálogo”. Dessa forma, o encontro entre os membros de um grupo pode ou não se constituir como um espaço-tempo de diálogos significativos. Refletir sobre formação docente é, no contexto de nossa pesquisa, compreender a relação de aprendizagem entre os sujeitos que se relacionam no ambiente escolar, não a partir de comportamentos ou atividades ocorridos em momentos estanques, mas a partir de uma configuração subjetiva que se articula, continuamente, com todos os espaços sociais vividos pelo sujeito docente. Sendo assim, apresentamos a seguir as análises em relação a subjetividade social e subjetividades individuais, com o intuito de avançar na compreensão do problema estudado.

#### *4.3.1 O grupo da “Construção Civil” na perspectiva da condução e desenvolvimento das atividades realizadas*

O grupo da “Construção Civil” se encontrava, regularmente, nas tardes de segunda-feira, nas dependências do laboratório de química/biologia e, esporadicamente, no laboratório de física/matemática. Os encontros começavam, normalmente, por volta das quatorze horas, e terminavam por volta das dezesseis e trinta. Os participantes do dia discutiam sobre as atividades que estavam desenvolvendo, fazendo uso de votação quando a argumentação entre, posições contrárias, não era suficiente para produzir uma posição de consenso ou conciliatória. Intercaladamente, os docentes recebiam, nesse mesmo espaço-tempo, os alunos que estavam ajudando no desenvolvimento do projeto para construção de uma sala multiuso com material alternativo.

Foram nove meses de atividades semanais, exceto quando, o calendário escolar indicava outra atividade pedagógica a ser desenvolvida pelos docentes. No tempo em que estivemos acompanhando o grupo, essa situação aconteceu em função de reunião administrativa, atividade pedagógica que demandava a presença de todos os docentes (feira cultural, avaliações bimestrais, entre outras.) ou movimentos paredistas. Para evitar desencontros, convencionou-se avisar, apenas, quando não houvesse encontro. A dinâmica dos encontros variou muito ao longo do processo, mas, de forma esquemática, podemos identificar duas fases principais. Lembramos que essas fases não foram lineares e nem sucessivas, entretanto, para ajudar na compreensão, optamos por apresentar, o dia-a-dia do grupo, em duas fases: uma fase inicial e outra fase final.

Na fase inicial das atividades do grupo a dinâmica dos encontros era: momento inicial com conversas informais enquanto se aguardava a chegada de todos os participantes do dia. Esse momento de conversas informais se constituiu em um importante instrumento para nossa investigação, pois enquanto conversávamos descontraidamente, muitas informações eram produzidas. O segundo momento era destinado às boas vindas e ajustes de algum detalhe relativo aos encontros anteriores e calendário dos próximos, como a presença na atividade

era voluntária, esse momento servia para que os participantes do dia se atualizassem do que estava acontecendo. O terceiro momento era destinado para a discussão sobre a montagem, organização e divulgação do projeto, o que envolvia questões teóricas e práticas. Além disso, discutiam-se as estratégias de enfrentamento aos antagonismos circunstanciais que se constituíam como obstáculos ao processo de formação do grupo e do projeto, bem como, elaborava-se um modelo para nortear a escolha e seleção dos estudantes que iriam participar do projeto. Nesse período, definiu-se que os estudantes do turno inverso aos encontros (aula no matutino, projeto no vespertino) e os estudantes do noturno (aula no noturno, projeto no vespertino) poderiam participar. Definiu-se também, que as atividades do grupo se desenvolveriam paralelamente às atividades de sala de aula, não buscando construir uma conexão entre elas. Foi a primeira vez que percebemos, no grupo, a decisão de não buscar soluções alternativas para os impedimentos impostos pela realidade vivida. Com essa decisão, a atividade do grupo começou a se distanciar da lida diária da sala de aula e se concentrar nos objetivos propostos para o projeto, especialmente a construção da sala. Dessa forma, o espaço-tempo destinado aos encontros do grupo começou a se constituir como mais uma atividade a ser feita pelos docentes.

Esse período inicial do grupo em que aconteciam tomadas de decisões, discussões teóricas e enfrentamento de antagonismos foi caracterizado pelos docentes como desafiador e inspirador. Notadamente, se percebia o engajamento dos docentes nas atividades do grupo e uma expectativa positiva se formou em torno do desenvolvimento do projeto. Os exemplos de expressões dos docentes a seguir, originados em diferentes momentos da pesquisa, ilustram algumas referências que embasaram nossa percepção:

Aqueles primeiros dias foram empolgantes, a gente vinha para cá com todo o gás. (CI\_Professor-A1).

Já o Professor-A2 disse:

**A gente começou muito bem**, estava todo mundo focado... depois fomos perdendo o rumo" (CI\_Professor-A2, grifo nosso).

Outro exemplo foi o conjunto de sentimentos associado, pelos participantes, às atividades iniciais do grupo: desafio, alegria, **compromisso**, **identidade**, disposição, **cumplicidade**, resistência (TC\_Professores A1, A2, A3 e A4, grifo nosso). Naquele momento, a tríade compromisso, identidade e cumplicidade

indicava para nós que, além da construção de uma ambiência agradável, os membros do grupo estavam se sentindo pertencentes ao projeto.

Realmente, naqueles primeiros encontros, criou-se uma expectativa positiva em relação ao desenvolvimento das atividades do grupo. Foi nessa fase inicial que o Professor-A2 sugeriu um momento para lanche ao final dos encontros. Para ele, aquele momento poderia ser oportuno para a confraternização entre os participantes. A ideia foi acatada por todos, foi feita uma escala para distribuir a responsabilidade de trazer o lanche, e, assim, esse momento se tornou um espaço-tempo de risos, descontração e afinidade entre os participantes, como afirmou o Professor-A1:

[...] o grupo estava com todo o gás. (CI\_Professor-A1).

Entretanto, com o desenvolver das atividades, o cenário de pesquisa foi se modificando e o que se mostrou na segunda fase foi algo bem diferente das expectativas iniciais e, até mesmo o lanche, foi perdendo sentido e deixando de acontecer, como anotou o Professor-A4:

O lanche era uma hora legal de confraternização e trocas de ideias, agora, já não existe mais isso... caiu no esquecimento... não existe mais assim a preocupação de trazer o lanche. (ER\_Professor-A4).

Vejamos então, como se constituiu a dinâmica da segunda fase das atividades do grupo...

Podemos pensar na dinâmica da segunda fase das atividades do grupo a partir da mudança no foco das discussões, pois quando o grupo se ocupava do processo de escolha dos estudantes, os debates entre os participantes começaram a ficar mais acirrados e, pouco a pouco, foram deixando o foco teórico-pedagógico para assumir um sentido pessoal de disputas por visibilidade e tons ofensivos. A análise dos indicadores nos permitiu entender que esse processo de mudança no foco das discussões teve relação com, pelo menos, três mudanças na dinâmica do grupo: o afastamento do grupo das questões do dia-a-dia da sala de aula e uma crescente centralização na atividade de construção da sala; diminuição do espaço-tempo para leitura e discussão de artigos acadêmicos e uma crescente prevalência do ativismo; redução no número de participantes dos encontros e uma crescente opção por parte dos participantes em não assumir mais posições conflitantes.

A primeira mudança na dinâmica do grupo foi o afastamento do grupo das questões do dia-a-dia da sala de aula e uma crescente centralização na atividade de

construção da sala, por exemplo, o Professor-A2 nos informou que foi procurado e perguntado se ele não estava a fim de fazer algum trabalho esse ano, à parte, que não fosse ligado diretamente com a sala de aula. Como as questões de sala de aula não eram mais abordadas no contexto dos encontros, a atividade de construção da sala foi se constituindo como centro das atenções e o grupo passou a funcionar em função dela. Com isso, as oportunidades de trocas e relações com o restante da comunidade escolar foram se tornando cada vez mais escassas. No texto colaborativo, por exemplo, o grupo faz menção ao início desse processo de isolamento ao escrever:

Por outro lado, apesar de querermos a participação de outros professores, muitas vezes nossas ações são vistas, por eles, como exclusivistas e com intuito de buscar visibilidade e proeminência no contexto escolar. Para superar isso, pensamos que seria importante divulgação de resultados parciais com espaço para ampla discussão das ideias que fundamentam nossas atividades, além disso, **deveríamos** conversar, particularmente, com cada pessoa nova que chegar sobre a necessidade e a importância de sua participação para a melhoria de nossas atividades, entretanto, **ainda não temos agido dessa forma**. (TC\_Grupo da Construção Civil, grifo nosso).

Neste trecho, o grupo apresenta um possível caminho para se aproximar da comunidade escolar (“divulgação [...] ampla discussão [...] conversar particularmente”), entretanto, não coloca essas ideias em funcionamento (“ainda não temos agido dessa forma”). Assim, cada vez mais, a atividade da construção da sala foi ocupando todo o espaço-tempo do encontro do grupo, ao mesmo tempo em que, essa relação distanciada com a comunidade escolar, especialmente com as questões de sala de aula, foi se constituindo como um dos elementos constituintes da subjetividade social do grupo. A fala registrada a seguir pode exemplificar essa nossa compreensão

Na minha opinião, o grupo ficou muito preso, a gente perdeu o contato com todo mundo da escola. (CI\_Professor-A1).

A segunda mudança na dinâmica do grupo foi a diminuição do espaço-tempo para leitura e discussão de artigos acadêmicos e uma crescente prevalência do ativismo. O diálogo transcrito a seguir exemplifica essa mudança

Pesquisador: E você sentiu falta durante este período das discussões teóricas, de intercalar as atividades práticas com as teóricas?

Professor-A1: Até que no início fizemos, estudamos textos e tudo mais... Ai a questão de falta de tempo, por causa da construção da sala...

Pesquisador: Você acha que o grupo se desenvolveria mais se tivesse exercitado este outro aspecto?

Professor-A1: Com certeza, fica mais rico, é que às vezes a gente fica fazendo a prática, pela prática, sem muita reflexão. (ER\_Professor-A1).

O momento da reflexão teórica foi sendo substituído pelas demandas advindas da construção da sala e, mais uma vez, os membros do grupo abdicaram de buscar alternativas para enfrentar a realidade vivida, pois interromperam as discussões teóricas para adiantar as questões da prática. Essa condição de sujeição aos limites impostos pela realidade vivida constituiu, juntamente com outros elementos, a subjetividade social do grupo. Com a assunção dessa condição servil, o que se mostrou foi que nem houve mais tempo para as discussões teóricas e nem a sala ficou pronta. Ao optar por ficar “fazendo a prática pela prática” para acelerar o processo de construção da sala, os participantes não se constituíram como sujeitos da ação, construindo um sentimento de estranhamento em relação as próprias ações do grupo (Fullan e Hargreaves, 2000). Portanto, o ativismo se tornou um dos elementos constitutivos da subjetividade social do grupo da “Construção Civil”. Podemos exemplificar esse nosso entendimento com a seguinte frase:

Fizemos muita coisa, nos cansamos e ao final, ficamos com a sensação de que não fizemos nada... **toda a correria** atrás de materiais... pessoas... **ficou sem sentido para mim...** agora. (CI\_Professor-A1, grifo nosso).

Assim, sem contar com a mobilização dos recursos individuais para superação das adversidades, os projetos iniciais não chegaram a ser concluídos. Os exemplos a seguir, oriundos do instrumento de pesquisa completamente de frase II (Apêndice F), ilustram algumas referências que embasam as nossas formulações:

Não atendeu as minhas expectativas iniciais em relação ao grupo **porque não foi dado continuidade** no ano seguinte. (CF2\_Professor-A1, grifo nosso).

Alcançou parcialmente as minhas expectativas iniciais em relação ao projeto porque apesar do desenvolvimento inicial ter sido mais organizado, **as atividades propostas, no final, não foram realizadas** a contento. (CF2\_Professor-A2, grifo nosso).

Não atendeu as minhas expectativas iniciais em relação ao **projeto porque ele não saiu do papel**. (CF2\_Professora-A3, grifo nosso).

Não atendeu as minhas expectativas iniciais em relação ao **projeto porque o mesmo encontra-se indefinido e poderá tomar outro rumo diferente do planejado** uma vez que temos dificuldades operacionais. (CF2\_Professor-A4, grifo nosso).

Ficou evidente que a participação em uma atividade, mesmo que criada e planejada pelos próprios participantes, não é capaz, por si mesma, de gerar desenvolvimento humano, segundo González Rey (2006a), toda atividade só se

torna significativa para o sujeito quando é subjetivada por esse, do contrário, tem-se uma ação mecânica que não se constitui como uma fonte geradora de sentidos. Assim, a produção e expressão do sentimento de pertencimento pode variar em função do processo de subjetivação em que o sujeito está inserido, sendo, portanto, uma confluência de sentidos, emoções e vivências inusitada e imprevisível.

A terceira mudança na dinâmica do grupo foi o aumento na exigência para que os encontros terminassem no horário estipulado, ou até, antes e uma crescente opção, por parte dos membros do grupo, em não assumir mais posições conflitantes. A partir das análises de nossas observações e conversas com os docentes que integravam o grupo da “Construção Civil” compreendemos que, com o intuito de levar o trabalho até o final do ano letivo, foi feita, por parte desses docentes, uma opção de não enfrentar situações que pudessem levar a novas rupturas no grupo. Podemos exemplificar essa nossa compreensão com a resposta dada ao questionamento que fizemos sobre um desentendimento ocorrido entre docentes do grupo:

Fiquei na minha... continuei trabalhando, pensando no melhor para o grupo e não entrei em atrito. (ER\_Professor-A4, grifo nosso).

Entretanto, quanto mais os participantes se distanciavam “pensando no melhor” para o grupo, mais o grupo ia se tornando estranho para eles, ou seja, mais os participantes iam expressando um sentimento de estranhamento em relação às atividades que eram realizadas pelo grupo e, conseqüentemente, o espaço-tempo do grupo ia se constituindo, para o sujeito, como um não lugar (Bachelard, 2008).

Ações individualizadas e pouca valorização do espaço-tempo dos encontros passou a constituir as relações entre os membros do grupo, como podem exemplificar situações relatadas a seguir: na primeira situação, o Professor-A1 tomou a decisão unilateral de solicitar ao diretor um espaço para que o grupo desenvolvesse certa atividade. O diretor da escola se mostrou desfavorável ao pedido e no encontro seguinte do grupo, o professor relatou o acontecido e os outros componentes questionaram a iniciativa do professor tomada de forma independente aos demais componentes. Durante o diálogo no grupo, o Professor-A1 reconheceu que agira de forma equivocada ao se antecipar às deliberações do grupo. Entretanto, em outras ocasiões, voltou a repetir o procedimento de agir independentemente dos acordos firmados no grupo. Quando questionado sobre esse aspecto, o professor destacou que

[...] os outros precisavam correr para me acompanhar. (CI\_Professor-A1).

A segunda situação ocorreu em um dos encontros do grupo agendados previamente quando o Professor-A2 não compareceu e quando perguntado sobre sua ausência afirmou que estava corrigindo provas e que, para ele,

[...] corrigir provas era mais importante que participar do encontro do grupo naquele momento. (DR\_Encontro do Grupo da "Construção Civil").

A terceira situação, um dos componentes parou de frequentar os encontros porque estava atarefado com as correções de provas e preenchimento de diários. Quando retornou aos encontros não se posicionou em relação as ausências e nem procurou se inteirar das ações e decisões que foram tomadas pelo grupo, passando a participar das discussões daquele momento em diante como se o período anterior não se constituísse como fundamental para o transcorrer das atividades. A falta de compromisso indica mudança no valor subjetivo atribuído às atividades do grupo e, de forma recorrente, diminuição na produção e expressão do sentimento de pertencimento em relação ao espaço-tempo do grupo. Por outro lado, como o grupo estava empenhado na ação de construir a sala, não houve da parte dos demais componentes a preocupação de inteirar o professor do que ocorrera no período de sua ausência.

Com base nessas e em outras situações vividas no contexto do grupo percebemos uma ênfase no que Fullan e Hargreaves (2000) caracterizam como cultura balcanizada, o que contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar baseada no sentimento de indiferença, isolamento e individualismo. Assim, com o aumento da produção do e da expressão do sentimento de não pertencimento em relação as atividades do grupo as exigências para que o término acontecesse no horário previsto, ou antes, aumentaram. Destacamos a seguir, mais alguns elementos constituintes da subjetividade social desse grupo:

#### **a) Emocionalidade positiva em relação à escola**

Observando a vivência dos estudantes em torno das quadras de esportes se constitui como um espaço-tempo de produção e expressão de uma afetividade positiva por parte dos alunos, ou seja, percebe-se o desenvolvimento do sentimento

de topofilia que, segundo Tuan (1980), perpassa por todos os laços afetivos do sujeito com o meio ambiente material em que está inserido. No caso da Escola-A, esse sentimento se expressa de diversas formas e em diferentes situações, como por exemplo, no comentário de um aluno que ficou registrado no diário de aprendizagens quando esperávamos o início de um dos encontros com os docentes e conversávamos informalmente com um grupo de alunos a respeito do que eles achavam da Escola-A:

Sou fã dessa escola... foi aqui (apontando para o espaço das quadras), jogando ou esperando a próxima... que eu fiz amizade com alunos de outras turmas e me tornei mais popular. (CI).

Notemos que o aluno destaca o espaço da quadra de esporte como sendo muito importante para que ele conseguisse ampliar seu círculo de amizades e construir uma relação afetiva com a escola. Vale ressaltar que não era a quadra de esporte que possuía uma característica intrínseca que favorecesse a construção de uma afetividade positiva do aluno em relação à escola, mas na verdade, foi o aluno, como um sujeito, que estabeleceu as relações e fez as conexões necessárias para que sua vivência na quadra de esportes se constituísse um momento especial para sua formação.

Ressaltamos esse aspecto porque a simples participação do sujeito em uma atividade não é garantia de que essa atividade terá um valor subjetivo para sua constituição como sujeito (González Rey, 2004a), ainda como exemplo desse entendimento, outro aluno, na mesma conversa, destacou o convívio com os colegas como sendo fundamental em seu processo de identificação com a Escola-A, entretanto, não considerou a quadra como um elemento importante, pois não era bom jogador como o colega, no dizer dele:

Eu gosto muito dessa escola, mas não gosto de jogar... sou "paia"<sup>27</sup> no vôlei, prefiro ficar com a turma da sala no banquinho conversando e se divertindo (CI).

Conforme podemos notar a partir desse trecho da conversa, diferentemente do outro aluno, para esse segundo aluno, foram as conversas e os divertimentos com o grupo de colegas da sala de aula que se constituíram como tendo um valor subjetivo em seu processo de identificação com a escola e não o espaço-tempo da quadra de esportes.

<sup>27</sup> "Paia" é uma expressão popular que em nossa cidade assume o sentido de fraco, sem qualidade, ruim.

Os docentes do grupo da “Construção Civil”, por sua vez, também expressavam uma emocionalidade positiva em relação a Escola-A. Em nosso ponto de vista, toda expressão da emocionalidade esteve ligada a três pontos básicos: tempo de permanência na escola, relação com os estudantes e facilidades para desenvolver o trabalho em sala de aula.

Com relação ao tempo de permanência na escola, os docentes evidenciaram o desejo de não querer trocar de escola. Esse desejo, segundo a direção da escola, é compartilhado pela maioria dos docentes da instituição. Esse desejo de permanecer pode ser exemplificado na frase, a seguir, dita por um docente que estava há vinte anos na Escola-A:

Será que existe outra escola **como essa aqui**? Com certeza **quero me aposentar por aqui**. (ER\_Professor-A2, grifo nosso).

Outro docente, um dos líderes do trabalho do grupo, comparou da seguinte maneira seu apreço com a escola assim:

Posso até **deixar o grupo**, mas **não deixo a escola**. (CI\_Professor-A1, grifo nosso).

A relação com os alunos também era um elemento presente na expressão de uma emocionalidade positiva em relação a escola. Por exemplo, um docente ressaltou que

Tenho vinte anos aqui, entre turma e sai turma e eu continuo tendo bom relacionamento com os alunos. (CI\_Professor-A2).

Outra docente também relacionou seu apreço a escola relacionando com os alunos ao dizer:

**Gosto muito** dessa escola, os **alunos são tranquilos** e a gente consegue desenvolver **um bom trabalho por aqui**. (ER\_Professora-A3, grifo nosso).

O terceiro ponto utilizado para a expressão de uma emocionalidade positiva foi a realização de “um bom trabalho por aqui”, ou seja, as condições mínimas para que o trabalho em sala de aula fosse considerado como sendo bom pelos docentes do grupo. Outro docente expressou-se da seguinte forma:

**A direção da escola e o ambiente escolar nos ajudam a desenvolver os projetos**, apesar de não conhecer... saber se em outra escola há o apoio que recebemos aqui. (ER\_Professor-A1, grifo nosso).

Na livre associação de sentimentos e situações cotidianas, o seguinte conjunto de sentimentos associados à escola nos chamou a atenção: desafio,

alegria, cumplicidade, orgulho, identidade, disposição, compromisso (SS\_Professores-A1, A2, A3, A4). Foi interessante notar que nenhuma outra situação cotidiana teve esse mesmo conjunto de sentimentos associados, o que significou para nós que a Escola-A se constituía como um lugar para os docentes do grupo, e que, em função dessa relação de pertencimento, a escola era tida pelos docentes como uma fonte geradora de sentido subjetivo positivo, como, por exemplo, indica a seguinte frase:

Andei por algumas escolas, mas foi **nessa aqui que me encontrei e tenho me sentido totalmente feliz**. (CI\_Professora-A3, grifo nosso).

Essas são algumas das mais variadas expressões, repletas de emocionalidade positiva, produzidas pelos docentes ao longo de nossa pesquisa.

## **b) Resistência às imposições das instâncias superiores**

Tanto na gênese do grupo analisada anteriormente como em momentos variados de nossa investigação, os membros do grupo se mostraram adversos em relação às situações pedagógicas colocadas de forma hierárquica e autoritária por parte das instâncias superiores. Os exemplos trazidos a seguir servem para ilustrar alguns exemplos que embasaram essa nossa compreensão

- No instrumento da associação entre sentimentos e situações cotidianas (Apêndice B) quando destacadas as ações diretivas que desconsideravam o posicionamento dos docentes, os seguintes sentimentos foram associados pelos docentes: desafio, alegria, **compromisso, resistência, tristeza, tédio, indiferença, vergonha** (SS\_Professores-A1, A2, A3 e A4, grifo nosso). O que nos chamou a atenção a atenção foi o quinteto resistência, tristeza, tédio, indiferença e vergonha associado a situações cotidianas na escola. Fomos indagar aos docentes sobre esse conjunto de sentimentos expresso e identificamos que o docente se sente não pertencente e não valorizado quando, fazendo uso de uma verticalização, uma atividade é imposta. Por exemplo, o Professor-A2 disse

[...] é muita falta de respeito exigir que o professor faça algo sem permitir que ele participe da elaboração desse algo. (CI\_Professor-A2);

Já o Professor-A1 se expressou assim:

Eu fico alheio, faço o que tem que ser feito e pronto, não contem comigo para mais nada. (CI\_Professor-A1).

- Também no texto colaborativo, o grupo se posicionou em relação às atividades impostas:

Nas reuniões gerais, nem sempre podemos discutir e avaliar temas que se relacionam com nossas necessidades educacionais e profissionais porque as coisas já são pensadas anteriormente e trazidas prontas como um pacote fechado. (TC\_ Grupo da "Construção Civil").

- No conflito de diálogos: O Professor-A2 indicou que o diálogo entre os docentes deveria acontecer sem burocracias e imposições das instâncias superiores. Todos os demais docentes que estavam presentes no encontro se posicionaram de maneira favorável a colocação feita, o que embasou nossa percepção, como, por exemplo, indica o diálogo a seguir:

- Creio que se a solução fosse simples de descrevê-la aqui, muitas dessas situações já não ocorreriam em nossas escolas. Penso um possível caminho seria um convite a um diálogo aberto (**sem exigências burocráticas ou impositivas**) em um momento diferente daquele do período letivo.

- É isso mesmo, quando a coisa vem **toda pronta de cima**, o professor já fica logo **com a pulga atrás da orelha**. (CF\_Professor-A2 – Questão 2, grifo nosso).

### c) Resistência ao diálogo

Para Tacca (2006) o diálogo é o centro de toda relação que se estabelece no contexto escolar. Assim, em um grupo de docentes em que a qualificação profissional é elemento essencial, a abertura ao diálogo deveria compor a base de qualquer relação estabelecida. Entretanto, notamos que, muitas vezes, os membros do grupo se posicionavam resistentes ao exercício de um diálogo autotransformador, isso ficou notório quando, por exemplo, as conversas começaram a ser interrompidas em função do tempo disponível. Além disso, em outras ocasiões, o membro do grupo preferia sair a continuar conversando sobre algo que poderia fazê-lo mudar de posição em relação ao quefazer pedagógico, o trecho da entrevista pode exemplificar essa postura

Agora se você está disposto a vir e a conversar, não é? Ai, ai eu acho que... ai nós temos que caminhar. Agora se perceber também que os pensamentos são contrários, que não há acordo... que está muito

divergente... **é melhor sair mesmo do grupo**. Contribui, é uma grande contribuição ir embora, não é? Se você percebe que não está se adaptando... **não está se dando bem em determinado grupo... sai do grupo**, acho que é uma grande contribuição pro grupo caminhar... porque se não fica sendo uma pedra no caminho, um obstáculo. (ER\_Professor-A1, grifo nosso).

Vejamos outros alguns exemplos:

- No instrumento da associação entre sentimentos e situações cotidianas (Apêndice B) quando destacadas as situações de diálogos no contexto do grupo os docentes colocaram os seguintes sentimentos: desafio, **vergonha**, alegria, cumplicidade, **resistência**, **tristeza**, disposição e compromisso. (SS\_Professores-A1, A2, A3, A4. Grifo nosso). O que chamou nossa atenção foi a tríade vergonha, resistência e tristeza associada aos diálogos do grupo. Fomos investigar junto aos docentes os motivos para o aparecimento desses sentimentos, e o que compreendemos, foi que apesar do trabalho conjunto, o sujeito não está aberto ao que o outro fala, pelo contrário, em muitas situações o participante buscava a prevalência de sua posição a todo o preço, por exemplo, um docente comentou:

Tenho vergonha porque as pessoas querem que suas posições pessoais prevaleçam a troco de ferro e fogo. (CI\_Professor-A2).

Outro docente disse:

Eu busco o diálogo, mas o pessoal não me entende. (CI\_Professor-A1).

Para Tacca (2004) não se busca o diálogo como se ele estivesse em algum lugar fora da condição do sujeito, na verdade, se faz diálogo quando sujeitos se abrem uns aos outros para assumir uma relação onde o dito ou não dito, feito ou não feito se constitui como fonte geradora de sentidos para o outro.

- Nos trechos das entrevistas, por exemplo, quando perguntamos sobre o diálogo no grupo, a Professora-A3 destacou:

Eu estou acostumada a conversar sobre os problemas, eu queria que eles se conversassem, **mas isso nunca vai acontecer...** se acontecer deles tentarem do jeito que estão agora... **vão brigar, não vão conversar**. (ER\_Professora-A3, grifo nosso).

Vemos que, mais uma vez, os integrantes do grupo se posicionavam resistentes ao diálogo, especialmente porque as questões em

discussão acabavam tamando um aspecto pessoal e radical, como por exemplo, destacou o Professor-A4:

Muitas vezes o pessoal **leva a discussão a ferro e fogo... ninguém quer ceder nem um pouco da sua posição...** como não sou de briga, fico sempre na minha. (ER\_Professor-A4, grifo nosso).

Assim, como diálogo é um dos momentos em que a possibilidade de autotransformação se consolida e os docentes assumiram uma postura de resistência em relação a ele, acabou prevalecendo no grupo uma ação reiterativa e impositiva, o que fortaleceu a produção e expressão de um sentimento de não pertencimento.

#### **d) Autoavaliação centrada nos resultados**

Outro elemento que a análise dos indicativos permitiu compreender foi que o processo de autoavaliação centrado nos resultados, também, constituiu a subjetividade do grupo. Nas vezes em que se sentaram para (re)avaliar as atividades realizadas, os membros do grupo se baseavam nos resultados obtidos para justificar sua posição. Do nosso ponto de vista, ao tomarem essa decisão de focar nos resultados, os membros do grupo perdiam a dimensão do todo e a complexidade envolvida no desenvolvimento de um trabalho conjunto (Araujo, 2010). Podemos exemplificar esse nosso entendimento com os trechos a seguir, retirados de momentos diferenciados de nossa pesquisa:

Nós não estamos avançando, porque não temos nada pronto... Na hora que começar a construir a coisa vai deslanchar. (CI\_Professor-A1).

Eu queria saber que resultados práticos nosso grupo já alcançou? (DR\_Encontro do grupo da “Cosntrução Civil”).

[...] se a gente for espremer bem... veremos que nada de concreto foi feito. (CI\_Professor-A1).

Concluindo essa fase da análise, destacamos que, pela (re)negociação contínua de sentidos e significações que aconteciam no contexto dos relacionamentos estabelecidos e sujeição aos limites impostos pela realidade vivida, os encontros do grupo da “Construção Civil” se constituíram, para os docentes participantes, como um não lugar (Bachelard, 2008). Esse processo de estranhamento, conforme demonstrou nossa análise, se deu no contexto das relações estabelecidas com o outro, com o grupo e com o ambiente, em que, a

assunção de uma postura de não enfrentamento das situações, que iam se constituindo como adversas ao processo de desenvolvimento do grupo, corroborou para que os encontros não fossem assumidos pelos sujeitos, como fontes geradoras de sentidos subjetivos, condição do grupo que fortaleceu o processo de produção e expressão do sentimento de não pertencimento. Por outro lado, de maneira recursiva e interdependente, o docente, ao assumir o espaço-tempo do grupo como um não lugar, participava das vivências no grupo, como mais uma ação, entre tantas outras, que constituíam o contexto escolar; o que significava realização de atividades, mecânicas e repetitivas, com pouco valor subjetivo para seu processo de qualificação profissional. Para exemplificar os indicativos que embasaram essa nossa compreensão, destacamos a frase a seguir:

Tem que fazer diário, tem que dar aula, tem que participar da festa da família, **tem que participar do grupo**, tem que corrigir prova... é muito tem que... para pouca melhoria profissional. (CI\_Professor-A1, grifo nosso).

Notemos que a qualificação profissional não era uma condição inata do grupo, pelo contrário, no processo de subjetivação das vivências experimentadas, os encontros se constituíram como um espaço-tempo isolado dos demais processos pedagógicos que aconteciam no contexto escolar, especificamente a sala de aula, em que, de forma interdependente e recursiva, sujeito, grupo e contexto não se autotransformaram. Notemos bem, o processo decisório em que o sujeito assume a ou não assume a atividade como sendo geradora de sentido é complexo e imprevisível. Portanto, não é passível de juízo de valor apriorístico nem de ser medido com instrumentos de caráter estatísticos, pelo contrário, deve ser interpretado a partir de uma epistemologia qualitativa (González Rey, 2005c), pois esse é um processo único, subversivo em relação às lógicas e visões dominantes, porquanto se dá no contexto da subjetividade – individual e social e a partir dos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005a).

#### 4.3.2 O grupo da “Gincana do Conhecimento” na perspectiva da condução e desenvolvimento das atividades realizadas

O grupo da “Gincana do Conhecimento” se encontrava, regularmente, nas manhãs de segunda-feira, nas dependências da sala de coordenação de professores da Escola-B. Os encontros começavam, normalmente, por volta das oito horas, e terminavam por volta das onze horas. Esse era o espaço-tempo em que os participantes do dia discutiam sobre as atividades que estavam desenvolvendo, tendo como ponto central as ações pedagógicas realizadas em sala de aula. Algumas vezes, em situações específicas, os docentes recebiam, nesse mesmo espaço-tempo, estudantes ou pais interessados em conversar sobre tarefas, aprendizagens, relacionamentos ou projetos desenvolvidos em conjunto. Era interessante notar que cada integrante dominava, por completo, as ações do grupo, estando, qualquer deles, habilitado para responder ou explicar o funcionamento das atividades e avaliações realizadas no contexto do grupo. Conforme estudávamos a dinâmica de funcionamento do grupo compreendíamos que esse domínio de cada fase do processo era mais um elemento constituinte da subjetividade social do grupo e registrava-se a ideia de participação como uma expressão do estar junto porque pertencia ao grupo. Assim, registramos no diário de campo que cada membro do grupo responde com a mesma clareza e domínio, os questionamentos levantados por alunos, pais ou professores a respeito de diferentes facetas das atividades do grupo. Isso pode indicar que são partícipes e compreendem o processo como um todo. O Professor-B1 destacou essa visão integral do processo quando destacou em sua fala:

Cada um de nós **conhece cada fase do projeto que estamos desenvolvendo**, assim, não fica ninguém perdido, sem saber o que vai ou está acontecendo. (CI\_Professor-B1, grifo nosso);

A Professora-B3 considerou que os alunos poderiam assistir a aula do outro docente e vive-versa, isto porque, no contexto do grupo,

**Pensamos juntos todo conteúdo a ser dado...** Por exemplo, eu tenho aluno do Professor-B5 que, quando falta algum professor ou tem horário vago, pede para assistir aula na minha sala e tenho alunos meus que assistem aula do Professor-B5. (ER\_Professora-B3, grifo nosso).

Já no texto colaborativo (Apendice C) foi anotado que:

[...] sendo assim, **todos os componentes do grupo se envolvem efetivamente** na construção e desenvolvimento das atividades propostas. (TC\_Grupo da “Gincana do Conhecimento”, grifo nosso).

Diante desses exemplos é importante destacar que a visão e participação em todo o processo é um dos elementos que constituem a possibilidade de uma ação reflexiva e autotransformadora (FREITAS, 1995), sendo assim, o domínio de todo o processo se constituiu como um dos elementos em que se configurava a subjetividade social do grupo da “Gincana do Conhecimento”.

Na parte empírica de nossa pesquisa, acompanhamos, semanalmente, as atividades do grupo durante sete meses, exceto quando, o calendário escolar indicava outra atividade pedagógica a ser desenvolvida pelos docentes. No tempo em que convivemos com o grupo, essa situação aconteceu em função de reunião administrativa, atividade pedagógica que demandava a presença de todos os docentes (conselho de classe, avaliações bimestrais, entre outras) ou movimentos partidários.

A dinâmica dos encontros variou de acordo com as necessidades e planejamentos que iam sendo construídos ao longo do processo. Por isso, optamos por apresentar de forma esquemática, o dia-a-dia do grupo, a partir de três situações vividas: a centralidade no estudante, o espaço-tempo do vôlei e o enfrentamento dos antagonismos circunstanciais. Lembramos que essas vivências não foram lineares e nem sucessivas, entretanto, foram utilizadas para ajudar na compreensão de como se deu a dinâmica dos encontros do grupo da “Gincana do Conhecimento”.

Antes de falar sobre a centralidade do estudante ressaltamos que, de forma geral, o momento inicial do encontro consistia em conversas informais enquanto se aguardava a chegada de todos os participantes do dia. Esse momento de conversas informais se constituiu em um importante instrumento para nossa investigação, pois enquanto conversávamos descontraidamente, muitas informações eram produzidas.

Além disso, podíamos perceber os valores que eram compartilhados pelos membros do grupo, por exemplo, no instrumento conflito de diálogos (Apêndice E) quando indagado sobre com qual posição o docente estaria mais identificado, o Professor-B2 escreveu:

Há momentos em que quero agir como Ponali, mais fico apenas no pensar. Mesmo não me considerando uma pessoa que seria capaz de se negar por um ideal na educação, acabo me alinhando muito mais com Lerner. É muito pouco se satisfazer com a burocracia, mesmice repetitiva. O ano de 2011

**tem me fortalecido em ser muito mais Lerni do que Ponali.**  
(CD\_Professor-B2, grifo nosso).

Notemos que o docente está se sentindo fortalecido para sua mudança de posição, uma vez que o personagem Ponali assumia uma postura mais alinhada com a reprodução e o personagem Lerni assumia uma postura mais alinhada com a autotransformação. Perguntamos ao docente a respeito da expressão “o ano de 2011 tem me fortalecido” ao que ele respondeu:

**Trabalhar junto com o pessoal** do grupo está me fazendo ver as coisas por ângulos que eu não via anteriormente... **é nisso que me sinto apoiado para mudar.** (CI\_Professor-B2, grifo nosso).

Essa possibilidade de mudança de postura pedagógica apoiada **pelo e no contexto** do grupo, também foi percebida na Professora-B3, por exemplo, quando afirmou que

participar do grupo está me ajudando a ser mais preocupada com o aluno, **no grupo eu assumi minha vontade de trabalhar mais perto o aluno.** (CI\_Professora-B3).

A supervisora pedagógica, também, enxergou um valor compartilhado no grupo, quando, por exemplo, afirmou:

Esse grupo só contribui para a escola, **eles tem uma coisa em comum...** a preocupação com o aluno... **esse é um valor e uma marca** que vejo nesse grupo. (ER\_Supervisora Pedagógica, grifo nosso).

Já o Professor-B1 expressou o compartilhamento de valores no contexto de atuação do grupo da seguinte forma:

O que eu penso de educação é compartilhado pelo grupo, **nós temos construído valores** sobre a educação que vai marcando o grupo. (CI\_Professor-B1, grifo nosso).

A análise dessas e de outras situações similares nos ajudou a perceber que o compartilhamento de valores entre os participantes se tornava um elemento constituinte da subjetividade social do grupo.

O segundo momento era destinado às boas vindas e ajustes de algum detalhe relativo aos encontros anteriores e calendário dos próximos. Como a presença na atividade era voluntária, esse momento servia para que os participantes do dia se atualizassem do que estava acontecendo. O terceiro momento era destinado para a discussão sobre a montagem, organização e divulgação do projeto, o que envolvia questões teóricas e práticas. Além disso, discutiam-se as estratégias de enfrentamento aos antagonismos circunstanciais que se constituíam como

obstáculos ao processo de formação do grupo e desenvolvimento do projeto. Como as atividades do grupo estavam imbricadas com a sala de aula, todos os alunos destes docentes participavam das atividades elaboradas pelo grupo e havia uma atenção constante para que cada um dos alunos estivesse engajado. Foi a primeira vez que percebemos no grupo, a centralidade no estudante, pois o foco das discussões e das ações do grupo estavam voltados para eles. Essa nossa percepção pode ser exemplificada em momentos distintos de nossa pesquisa. No caso do texto colaborativo, por exemplo, o grupo expressa sua consciência em relação a decisão de assumir o estudante como centro de suas ações da seguinte maneira:

O trabalho pedagógico de nosso grupo está centrado no aluno porque ele é a razão de ser do trabalho docente, **por isso, abrimos mão de nossas vaidades e confortos pessoais** para atender as **necessidades específicas de cada aluno**". (TC\_Grupo da "Gincana do Conhecimento", grifo nosso).

A expressão "abrir mão de nossas vaidades e confortos pessoais" significou, no contexto dessas análises, a assunção de uma postura em que os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos implicavam mobilização de recursos personológicos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) e (re)organização do trabalho pedagógico para apoiar o estudante em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhoria na qualidade profissional dos docentes inseridos nesse processo.

Outros exemplos que embasaram nossa análise em relação ao foco no estudante foram: a explicação dada em relação aos motivos que docentes tinham para que permanecessem juntos:

É que nós percebemos que cada um de nós **respeita muito o nosso aluno**. E eu acho o respeito ao aluno é o que nos mantém trabalhando juntos. (Professora-B3, grifo nosso).

No texto colaborativo (TC – Apêndice C) aparece que:

Não queremos ser 'os melhores', apenas pensamos e priorizamos o aluno e, acreditamos que melhoramos a qualidade do trabalho pedagógico que realizamos quando assumimos o "compromisso com o presente e o futuro de nossos alunos". (TC\_Grupo da "Gincana do Conhecimento").

Em trechos gravados em áudio, ouvimos:

Nesse grupo trabalhamos muito porque **queremos ajudar o aluno a crescer**. (DR\_Grupo da "Gincana do Conhecimento", grifo nosso).

E em nosso diário de campo registramos a observação de que o grupo trabalhava de olho no que acontece na sala de aula. Os temas das conversas, a escolha de estratégias e procedimentos estavam relacionados com a questão do alunato. Pode ter sido uma situação isolada ou pode indicar um estilo do grupo ao decidir o que fazer.

Trabalhar com o “olho no que acontece na sala de aula” significou, entre outras possibilidades, trabalhar focado na aprendizagem do estudante, como ressaltou o Professor-B2:

O fim é o aluno e não o ego da gente. (DR\_Professor-B2).

Essa preocupação do grupo com o processo de aprendizagem do estudante pode ser exemplificada com uma conversa informal mantida com alguns estudantes que preparavam uma atividade na biblioteca. Em nossa conversa os estudantes ressaltaram essa ação do grupo centrada no estudante quando, por exemplo, um deles disse:

Eles (referindo-se aos docentes do grupo) fazem de tudo por nós... **nunca tive professores tão preocupados com a gente.** (CI\_Estudante da Escola-B, grifo nosso).

Em outras situações a decisão tomada era (re)avaliada em função do desenvolvimento e interesse demonstrado pelos alunos, por exemplo, quando o grupo notou que

**Os alunos não iam dar conta** de completar a atividade, montamos um sistema de acompanhamento, passo-a-passo, para que **os alunos fossem assessorados, por nós**, o tempo todo. (ER\_Professor-B2).

Notemos que o processo de (re)organização do trabalho pedagógico em função dos estudantes se constituiu de fato como um espaço-tempo em que os docentes do grupo produziam soluções criativas para atender as necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, o processo de planejamento, execução e autoavaliação de atividades interdependentes com o contexto de sala de aula se tornou, em nossa percepção, mais um elemento constituinte da autoctonia formativa do grupo.

Por outro lado, em muitas ocasiões, a assunção dessa postura, pelo grupo, implicava enfrentar a oposição de outros colegas ou ausência de lugar mais adequado para a prática pedagógica. Sobre essas soluções criativas centradas no estudante, o Professor-B5 considerou:

Porque **nossos alunos estavam passando o dia todo na escola** e salas ociosas estavam sendo ocupadas pelos alunos... vários colegas se incomodaram com isso e disseram que estávamos monopolizando os alunos e os espaços, nós fomos ... a solução grupo ... adaptamos um espaço físico muito, assim, sem estrutura... Mas **o importante era dar esse apoio que nós entendíamos que precisávamos dar aos alunos...** daí, ficamos nos revezando para atender os grupos em baixo das árvores, para que **os alunos fossem atendidos individualmente** e sanadas todas as dúvidas. (ER\_Professor-B5, grifo nosso).

Essas são algumas situações que embasaram durante a análise indicaram que as ações centradas nos estudantes se constituíram como um dos elementos subjetivos que configuravam o grupo da “Gincana do Conhecimento”.

É importante notar que o grupo assumiu o estudante como foco de suas ações e, de forma interdependente, o espaço-tempo dos encontros do grupo se constituiu como uma fonte geradora de sentidos subjetivos em relação ao que fazer pedagógico dos docentes. Essa relação dialética e autotransformadora entre as posturas assumidas pelo grupo e o trabalho pedagógico do grupo se constituiu um dos elementos que configurou a autoctonia formativa do grupo. Sobre essa possibilidade formativa, por exemplo, o Professor-B1 destacou:

Aqui no grupo eu **aprendo de forma mais significativa** do que se tivesse em outros cursos lá fora” (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

A Professora-B3 salientou:

**Estamos em constante aprendizado, todos ensinam e todos aprendem...** porque todos nós damos pitacos nos conteúdos uns dos outros... estudamos, planejamos e damos aulas juntos... **o aluno ganha um professor mais bem preparado.** (DR\_Professora-B3, grifo nosso).

O Professor-B2 foi um pouco mais intenso em suas colocações:

[...] se eu não **aprender desse jeito aqui no grupo** não posso exigir que os alunos façam as ligações entre as disciplinas na sala de aula” (CI\_Professor-B2, grifo nosso).

No texto colaborativo, a autoctonia formativa foi expressa por meio do prazer que os membros do grupo sentiam em

Pertencer a um grupo de professores que foca o aluno e se dispõe a repartir suas experiências com o outro, pois os trabalhos pedagógicos interdisciplinares enriquecem a atividade docente e, conseqüentemente, a formação docente. (TC\_Grupo da “Gincana do Conhecimento”, grifo nosso).

Por outro lado, esse período de decisões, aprendizagens, discussões teóricas e enfrentamento de antagonismos foi caracterizado pelos docentes como desafiador e inspirador, notadamente, se percebia o engajamento dos docentes nas atividades

do grupo e uma expectativa positiva se formou em torno do desenvolvimento do projeto. Os exemplos a seguir, originados em diferentes momentos da pesquisa, ilustram algumas referências que embasaram essa nossa percepção:

Quando planejamos as atividades da gincana... ficamos aqui na escola, várias vezes, em horários de folga... nós estávamos empolgados com a possibilidade de trabalhar juntos. (CI\_Professor-B1).

Já a Professora-B3 disse:

Quando a gente começa a planejar não tem hora e nem lugar, **a gente vai longe**. (CI\_Professora-B3, grifo nosso).

Outro exemplo, foi o conjunto de sentimentos associado em relação às atividades do grupo, pelos participantes, no processo de construção do texto colaborativo (Apendice C):

Desafio, alegria, disposição e sentimento de pertencimento se tornam constituintes de **nossa maneira de ser e fazer o trabalho pedagógico**. (TC\_Grupo da “Gincana do Conhecimento”, grifo nosso).

Naquele momento, a tríade alegria, disposição e sentimento de pertencimento indicava que, além da construção de uma ambiência agradável, os membros do grupo estavam se sentindo pertencentes ao projeto. Desde os primeiros encontros notamos que o grupo se reunia em um ambiente agradável e descontraído, em relação a isso, registramos em nosso diário de campo que durante os encontros do grupo o ambiente é sempre agradável e descontraído. Os docentes estão abertos ao diálogo e durante as discussões todos estão concentrados nos assuntos em pauta. Notamos isso porque nenhuma atividade paralela era realizada e as respostas estavam sempre relacionadas com o que estava sendo tratado no momento, ou seja, não havia digressões.

Realmente, naqueles primeiros encontros, criou-se uma expectativa positiva em relação ao desenvolvimento das atividades do grupo, não só relacionado ao contexto escolar, mas também, em relação a outros ambientes, como, por exemplo, o vôlei. Dessa forma, a prática do voleibol se tornou, para o grupo,

[...] um momento de confraternização, lazer e afinidades. (CI\_Professor-B2).

Segundo González Rey (2004a, p. 66) pode haver produção de sentido “a partir de um novo espaço de relações sociais”, em nosso ponto vista, jogar vôlei se constituiu como um novo espaço de relações sociais para a produção de sentidos de

pertencimentos. Por exemplo, sobre a produção de sentidos em relação ao vôlei, o Professor-B5 considerou que

O vôlei abriu a possibilidade da... de fora desse ambiente escolar **fortalecer ainda mais os laços de amizade**. (ER\_Professor-B5, grifo nosso).

O Professor-B4 disse:

[...] ai eu beleza, eu fui pra jogar vôlei... Então, **criou um vínculo entre nós... criou um vínculo e a gente começou a trabalhar**". (ER\_Professor-B4, grifo nosso).

Já o Professor-B1 disse:

Eu acho que essa coisa do esporte, desopilar lá, na quadra, cortar a bola, levantar, sorrir com os meninos que... aqui da escola vão pra jogar com a gente, pra ter uma relação diferente da relação de sala de aula e tal, isso **também ajuda** a soltar os bichos lá e voltar mais tranquilo, mais unido. (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

Os sentidos produzidos pelos docentes no contexto da prática do voleibol contribuíram para a produção e fortalecimento do sentimento de pertencimento e, no caso do Professor-B2, além disso, contribuiu para uma mudança de postura em relação a prática desportiva, pois, antes, ele gostava mais de:

[...] ficar em casa curtindo a família. (CF\_Professor-B2).

Na verdade, fazia muito tempo que ele assumira uma vida sedentária e

a prática de esportes... ficou para os tempos de militar. (ER\_Professor-B2).

Dessa forma, quando o Professor-B2 aceitou o convite dos colegas para jogar vôlei, foi uma surpresa geral no contexto familiar, conforme nos exemplifica o trecho de diálogo abaixo:

(Professor-B2) - **Fui aprender a jogar vôlei** para ter mais tempo com o grupo... Me tiraram de casa! (risos geral)

(Professor-B1) – Setembro agora está fazendo um ano e meio...

(Professor-B2) – O vôlei me fez sair de casa...

(Professor-B1) – Logo você?... O que uma amizade não faz...

(Professor-B2) - Cheguei em casa numa dessas quintas e tinha uns parentes lá... Peguei meu material esportivo e disse: - tô indo jogar vôlei, lá no parque... Eles disseram: - tá indo onde? Jogar vôlei? Você? **Ninguém acreditou...** Eu saindo de short, bicicleta, dinheirinho para qualquer eventualidade... **Ninguém acreditou...** (risos geral) – (DR\_Encontro do Grupo da "Gincana do Conhecimento").

Notemos que ao se decidir pela prática do voleibol, o Professor-B2 reconheceu o valor do outro e do grupo e expressou seu sentimento de pertença ("para ter mais tempo com o grupo") e se posicionou de uma forma individualizada,

ativa e diferente do que fazia normalmente, para González Rey (2004d, p. 72) o sujeito “sintetiza a historicidade de sua personalidade com o momento social em que se expressa. Dessa relação permanente, aparecerão as múltiplas contradições e alternativas que lhe exigem uma postura individualizada e ativa”. Além disso, durante esse processo decisório de assumir o voleibol como momento prazeroso e de vivência do grupo, o Professor-B2 mobilizou recursos personológicos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) para que pudesse “aprender a jogar vôlei”. Com base nesses exemplos, consideramos que o espaço-tempo do voleibol se tornou um dos elementos constituintes da subjetividade social do grupo por, pelo menos, três motivos: a oportunidade da prática desportiva, a cooptação de novos membros e a confraternização e estreitamento dos laços de amizade.

Outra situação vivida pelo grupo foi o enfrentamento dos antagonismos circunstanciais. Segundo nossa compreensão, o trabalho do grupo, por ser focado no estudante, rompeu com uma rotina de trabalho que predominava no contexto escolar e tornou desconfortáveis algumas relações entre os docentes. Por exemplo, segundo o Professor-B1:

Essa estrutura que foi, por nós, estabelecida **de trabalhar mais coletivo...** é criticada pelo prazer de criticar e tentar derrubar e parar o que está sendo feito... Então, **essa nossa postura incomoda alguns colegas** que fazem de tudo para que o nosso trabalho não flua normalmente. (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

Em outra ocasião, ele disse:

A coordenação pedagógica deveria funcionar para melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno... e nem sempre a gente vê isso... **Quando nosso grupo resolveu pensar mais no aluno do que nos benefícios pessoais...** veio a oposição de alguns colegas. (DR\_Professor-B1, grifo nosso).

Essa questão do antagonismo por causa da opção de trabalho pedagógico do grupo ficou registrada também no texto colaborativo:

Entendemos que os antagonismos que enfrentamos por parte de alguns colegas ou circunstâncias são, na verdade, motivos de superação e não **explicações para o não fazer**. (TC\_Grupo da Gincana do Conhecimento”, grifo nosso).

Analisamos que a expressão “explicações para o não fazer” teve o sentido de enfrentamento do *habitus* predominante no contexto escolar. Dessa forma, compreendemos que cada membro do grupo assumia a posição de sujeito de sua qualificação profissional quando, com o propósito de suprir as necessidades dos estudantes, participava da criação de formas alternativas de trabalho. Para a

Professora-B3 o desconforto criado pelo enfrentamento dos antagonismos estava relacionado com a criação de espaço-tempo alternativos para o desenvolvimento das atividades do grupo:

Como a gente não fica empurrando o problema da aprendizagem com a barriga, e ... **procura encontrar soluções para as necessidades dos alunos**, as vezes, precisamos ficar mais tarde um pouco ou chegar mais cedo um pouco... **isso incomoda muito alguns colegas...** não sei por quê... não estamos mexendo com ninguém...? (CI\_Professora B3, grifo nosso).

Observamos que ao se reunir , voluntariamente, para “construir soluções para as necessidades dos alunos” cada participante considerava esse encontro como uma fonte geradora de sentidos subjetivos em relação a sua prática pedagógica e mobilizava recursos personológicos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) para a construção coletiva da solução. Como ressaltou Overton (2009), esse movimento subjetivo participava do processo de constituição da autonomia do grupo, ou seja, enquanto os docentes assumiam uma postura de enfrentamento em relação aos limites impostos pela realidade vivida no contexto escolar, de forma recorrente e interdependente, a condição de grupo autônomo ia sendo estabelecida nas vivências das ações planejadas. Dessa forma, a constituição da autonomia do grupo da “Gincana do Conhecimento” ia se tornando mais um elemento constituinte da subjetividade social do grupo. Por exemplo, a coordenadora destacou:

**Esse grupo é autônomo...** as ideias e atividades são criadas e desenvolvidas por eles mesmos... eles não precisam de coordenadores que determinem o que eles devem ou não fazer, o papel do coordenador é mais de articulador” (DR\_Coordenadora, grifo nosso).

O Professor-B1 também percebeu o caráter processual da constituição da autonomia do grupo quando, por exemplo, afirmou:

Conforme avançamos na realização de nossos planejamentos vamos nos tornando mais conscientes de nossa autonomia”. (CI\_Professor-B1).

Notemos que o exercício da autonomia não é algo inerente ao trabalho do grupo, mas um processo que foi sendo desenvolvido ao longo das atividades e encontros do grupo, o que promoveu, de forma recursiva e interdependente, a produção e expressão do sentimento de pertencimento (KLEBA E WENDAUSEN, 2009).

Conforme compreendíamos o exercício da autonomia por parte dos componentes do grupo, ficava mais nítido para nós que a relação dialética e

autotransformadora entre os encontros do grupo e a criação de soluções para melhoria da aprendizagem dos estudantes se constituiu como mais um dos elementos que configuravam a autoctonia formativa do grupo. Por exemplo, depois de uma conversa com os estudantes na biblioteca da Escola-B, registramos em nosso diário de campo que os estudantes nos relataram que os docentes do grupo montaram uma espécie de acampamento para ajudá-los com as dúvidas que estavam tendo com uma atividade proposta pelo grupo. Com isso, fomos investigar do que se tratava esse acampamento. Pelo que apuramos, os estudantes estavam tendo muita dificuldade com uma atividade que envolvia a criação de um soneto, além disso, o horário disponível nas aulas não estava sendo suficiente para que eles tirassem as dúvidas e alguns docentes que não faziam parte do grupo pesquisado começavam reclamar que os estudantes estavam sendo monopolizados pela atividade do grupo. Diante desse impasse, os docentes do grupo se reuniram para encontrar uma solução e, em articulação com o corpo gestor, criaram um espaço-tempo alternativo para dar suporte aos estudantes e não ocupar as aulas de outros docentes. A disponibilidade em atuar em horários diferenciados por parte dos docentes, o domínio de todo o processo e conteúdos (português, sociologia, educação física) necessários por parte de cada integrante do grupo (o que possibilitou o rodízio entre eles) e a solicitude do corpo gestor foram essências para a construção dessa solução.

De outra feita, durante a entrevista com o Professor-B5, indagamos sobre essa situação de aprendizagem vivida com os estudantes e ele nos disse:

A gente observa que... **apesar de todo incômodo e superações...** muita coisa positiva que nós conseguimos com os nossos alunos foi em razão desse trabalho coletivo. **Trabalhar com esse grupo me ajuda a ser um profissional melhor porque aprendo e ensino o tempo todo.** (ER\_Professor-B5, grifo nosso).

Podemos concluir que a possibilidade de, simultaneamente, viver o processo de ensinar e aprender, conforme ressaltado pelo Professor-B5, se constituiu mais um dos elementos que configuravam a autoctonia formativa do grupo. Vejamos agora, mais alguns elementos constituintes dos movimentos do grupo na perspectiva de nossos objetivos de pesquisa. Esses elementos foram: emocionalidade positiva em relação à Escola-A; resistência às imposições das instâncias superiores; abertura ao diálogo; autoavaliação centrada no processo; necessidades sociais criadas e compartilhadas coletivamente.

### a) Emocionalidade positiva em relação à escola

Os docentes do grupo da “Gincana do Conhecimento” à semelhança dos docentes da Escola-A, também expressavam uma emocionalidade positiva em relação a Escola-B. Temos evidências que a expressão dessa emocionalidade esteve ligada a, pelo menos, três pontos básicos: tempo de permanência na escola, relação com os estudantes e facilidades para desenvolver o trabalho conjunto em sala de aula.

Com relação ao tempo de permanência na escola, os docentes evidenciaram o desejo de não querer trocar de escola. Esse desejo, segundo a supervisora pedagógica, é compartilhado pela maioria dos docentes da instituição e, também, nos concursos de remanejamento de professores<sup>28</sup> a Escola-B é sempre muito requisitada pelos docentes. Os exemplos trazidos a seguir ilustram algumas situações que embasaram essa nossa compreensão.

Estou muito bem aqui na Escola-B, tenho boas relações com a direção, funcionários e alunos... por enquanto, não penso em mudar de escola (ER\_Professora-B3).

Participar desse grupo me ajuda a querer ficar na escola... os alunos também são bons. (CI\_Professor-B4).

A relação com os alunos também era um elemento presente na expressão de uma emocionalidade positiva em relação a escola. Por exemplo, o Professor-B1 disse:

Não tenho nenhum problema com os alunos... os alunos aqui são educados e gostam do nosso grupo. (Professor-B1).

Já o Professor-B5 relacionou seu apreço a escola relacionando com os alunos ao dizer:

Gosto muito dessa escola, os alunos aceitam e entendem nossa forma de trabalhar. (ER\_Professor-B3, grifo nosso).

O terceiro ponto utilizado para evidenciar a expressão de uma emocionalidade positiva foi a possibilidade de realização de um bom trabalho, ou seja, as condições mínimas para que o trabalho em sala de aula fosse considerado

<sup>28</sup> O concurso de remanejamento é a forma legal dos docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal mudarem de escola ou conseguirem lotação definitiva em uma unidade de ensino.

como sendo bom pelos docentes do grupo e reconhecido pelos discentes. Para o Professor-B1, por exemplo:

Aqui na escola nosso grupo consegue fazer um bom trabalho, apesar dos contratemplos, os alunos estão com a gente e a direção nos ajuda quando precisamos. (CI\_Professor-B1).

Para a supervisora pedagógica, o trabalho do grupo é:

Coerente com a nossa proposta político-pedagógica, além disso, podemos contar com eles para idéias novas e disposição para ajudar os alunos a aprenderem. (ER\_Supervisora Pedagógica).

Os estudantes também reconhecem o trabalho do grupo, por exemplo, quando um deles afirmou:

Esse grupo é ótimo, sempre apresentam uma atividade legal e estão próximos quando a gente precisa tirar dúvidas. (CI\_Ex-aluna).

Na livre associação de sentimentos e situações cotidianas, instrumento de pesquisa (Apêndice B), o seguinte conjunto de sentimentos associados à escola nos chamou a atenção: desafio, alegria, resistência, disposição, compromisso (SS\_Professores-B1, B2, B3, B4). Quando analisávamos as respostas dadas pelos docentes percebemos que a Escola-B se constituía como um lugar para os docentes do grupo, e que, em função dessa relação de pertencimento, a escola era tida pelos docentes como uma fonte geradora de sentido subjetivo, como, por exemplo, indicam as seguintes frases:

Eu **me sinto feliz** na escola... **eu me sinto alegre mesmo**... acho que é a minha profissão... eu não conseguiria fazer outra coisa... gosto mesmo... e especialmente esse grupo da Gincana ajuda nesse sentido... **eu me sinto fortalecido**. (SS\_Professor-B1, grifo nosso).

Eu me sinto **totalmente satisfeita por trabalhar nesta escola**, além do nosso grupo ser um apoio constante temos o reconhecimento dos alunos. (CI\_Professora-B3, grifo nosso).

## **b) Resistência às imposições das instâncias superiores**

Em momentos variados de nossa investigação, os membros do grupo se mostraram adversos em relação às situações pedagógicas colocadas de forma hierárquica e autoritária por parte das instâncias superiores. Os exemplos trazidos a seguir servem para ilustrar algumas situações vividas que embasaram essa nossa compreensão:

- No conjunto de sentimentos associados a ações diretivas que desconsideravam o posicionamento dos docentes: desafio, compromisso, **vergonha, resistência, insegurança, inferioridade** (SS\_Professores-B1, B2, B3 e B4, grifo nosso). O que nos chamou a atenção a atenção foi o quarteto vergonha, resistência, insegurança, e inferioridade associado a situações cotidianas na escola. Quando indagamos os docentes sobre esse conjunto de sentimentos, o Professor-B1 disse:

O sentimento que eu tenho é vergonha porque um momento que a gente tem para discutir ideias é usado para burocracias sem fim. (SS\_Professor-B1).

Já a professora-B3 disse:

Eu me sinto triste, impotente, porque o tempo para diálogo é pouco, as coisas já vem prontas. (SS\_Professora-B3).

Vemos que os docentes se sentiam diminuídos em sua condição de sujeito e não pertencentes quando, por meio de uma verticalização, uma atividade lhes era imposta. Por exemplo, o Professor-B2 considerou:

Quando acontece isso... de virem coisas de cima para baixo... eu me sinto inferiorizado... rebaixado da minha posição de educador. (SS\_Professor-B2).

- Também no texto colaborativo (Apendice C), o grupo se posicionou em relação às atividades impostas:

Quando o trabalho já nos é apresentado pronto, concebido e definido sem a nossa efetiva participação nesse processo construtivo, nos sentimos desconfortados, incomodados, engessados, impotentes e tememos errar, visto que foi algo que foi concebido sem a nossa participação. (TC\_ Grupo da "Gincana do Conhecimento").

- Ao analisar as informações produzidas durante a realização do instrumento conflito de diálogos (Apêndice E), a seguinte consideração nos chamou a atenção:

No âmbito do serviço público, em que a política se faz presente, o aluno que deveria ser o alvo do nosso trabalho, passa a ser a ferramenta para que projetos individuais se concretizem. Mas **não creio em ações isoladas** e sim **em grupos menores que buscam novas soluções para a mesmice do ensino**. (CF\_Professor-B2 – Questão 2, grifo nosso).

Notemos que o docente indica que a ação conjunta e os pequenos grupos em processo de discussão e diálogo devem acontecer sem burocracias ou imposições, o que corroborou para nossa compreensão da resistência dos docentes do grupo em relação as ações impositivas.

### c) Abertura ao diálogo

Para González Rey (2004b) o outro só se torna significativo para o desenvolvimento do indivíduo quando se constitui como uma fonte produtora de sentido subjetivo para o sujeito. Em nossa investigação, os componentes do grupo da “Gincana do Conhecimento” se constituíram como fontes geradoras de sentidos subjetivos para o outro, especialmente, nas questões da qualificação profissional. Assim, em um grupo de docentes em que a qualificação profissional era um dos elementos constituintes, a abertura ao diálogo fez parte da base em que as relações eram estabelecidas. O sujeito não se abre para o diálogo a partir de uma imposição externa, na verdade a assunção da abertura ao diálogo é um processo complexo e multideterminado porque envolve a produção complexa de sentidos subjetivos. Em nosso ponto de vista a produção e expressão do sentimento de pertencimento por parte dos componentes do grupo participou desse processo complexo e, ao mesmo tempo, a assunção da abertura ao diálogo participou do processo de produção e expressão do sentimento de pertencimento. Os exemplos a seguir ilustram algumas situações que embasaram essa nossa percepção:

Esse grupo tem uma característica de fazer em conjunto, **conversamos sobre todos os momentos do planejamento...** também na coordenação... a gente vinha e conversava, **mesmo antes de formar o grupo**, é um espaço que todos nós sempre respeitamos. Então a gente está aqui, está conversando e, de repente, **essa forma de trabalho dialogada** acabou dando origem e organizando o grupo, quanto mais a gente trabalha juntos... mais a gente quer conversar. (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

O Professor-B1 percebe que o diálogo foi e está sendo essencial para que o grupo funcione. Entretanto é preciso notar que, como está proposto teoricamente por González Rey, não é o dialogar em si que garante a produção de sentidos por parte do sujeito, pois é necessário que os sujeitos envolvidos no diálogo considerem o que está sendo dito como uma fonte geradora de sentidos. Assim, é possível que para

um sujeito o diálogo não assuma a condição de gerador de sentidos e para outro sujeito, o mesmo diálogo, assuma esta condição. Podemos exemplificar essa situação contrapondo os docentes que participavam esporadicamente dos encontros e os docentes que participavam assiduamente dos encontros.

Os docentes que, de vez quando, participavam dos encontros do grupo e depois, ficavam tempos sem aparecer, tinham os diálogos do grupo como, por exemplo, momento de descontração. Um desses docentes informou:

Venho quando dá, eu gosto de conversar e trocar ideias, **mas tenho muita coisa para fazer** e não posso me comprometer. (CI\_Professor Visitante, grifo nosso).

A expressão “tenho muita coisa para fazer” assumiu, no contexto dessa análise, o significado de que esse docente, apesar de gostar de conversar, não se assumia como pertencente ao grupo e o encontro do grupo não se constituía como sendo uma fonte geradora de sentidos subjetivos para o trabalho conjunto e a sua qualificação profissional, pois colocava o encontro em disputa com outras atividades que precisavam ser realizadas naquele mesmo espaço-tempo. Como o grupo não era assumido como tendo um valor de pertencimento para ele, as conversas entabuladas nos encontros serviam como um divertimento e passatempo não chegando a se constituírem como um elemento subjetivo constituidor de sua formação docente.

Por outro lado, essas mesmas conversas se tornavam elementos constituidores da formação docente para outros participantes, como exemplificam as falas a seguir:

Mesmo que minha posição não prevaleça **eu aprendo muito**... os diálogos que temos aqui valem ouro. (CI\_Professor-B2).

Para a Professora-B2 os diálogos do grupo serviam para que eu **aprenda mais**. (CI\_Professora-B3).

O fato dos diálogos se tornarem significativos para a aprendizagem desses docentes estava ancorado no valor subjetivo com que os encontros eram assumidos por eles. Notamos que havia um movimento dialético entre a aprendizagem e os diálogos estabelecidos no grupo. Conforme ressalta González (2004d), os sujeitos iam sendo transformados pelos e transformando os diálogos que iam estabelecendo no grupo, como ressaltou o Professor-B4:

acho legal no grupo que nossas conversas são cada vez mais profundas e com ligação direta com a sala de aula. (CI\_Professor-B4).

Assim, quanto mais os participantes assumiam as conversas como sendo geradoras de sentidos em relação ao quefazer pedagógico, os diálogos reflexivos que aconteciam no contexto das atividades do grupo iam se tornando mais um dos elementos constituintes da autoctonia formativa do grupo.

Vejamos outros exemplos que embasam nosso entendimento:

- No conjunto de sentimentos associados aos diálogos estabelecidos no contexto do grupo, encontramos: desafio, alegria, **cumplicidade**, **segurança**, **identidade**, disposição e **compromisso**. (SS\_Professores-B1, B2, B3, B4, grifo nosso). O que chamou nossa atenção foi a quadra cumplicidade, segurança, identidade e compromisso associada aos diálogos do grupo. Fomos investigar junto aos docentes os motivos para o aparecimento desses sentimentos e compreendemos que, no contexto do trabalho do grupo, o sujeito está aberto ao que o outro fala, sentindo-se corresponsável pelo que se diz e pelo que se decide. Por exemplo, o Professor-B2 comentou:

O que decidimos aqui no grupo eu sei que será cumprindo... por isso me dedico tanto... se for preciso ficar um dia mais tarde... não tem problema, o importante é que o combinado será feito. (DR\_Professor-B2).

Essa cumplicidade e comprometimento com as decisões tomadas no contexto do grupo, elementos constituintes da produção e expressão do sentimento de pertencimento em relação ao tempo-espço de atuação do grupo, se contrastam com a indiferença e desconfiança em relação às decisões tomadas no grande grupo, como por exemplo, indicou o Professor-B2:

Quando a decisão é do 'grupão', fico na minha, não falo nada para não me comprometer com os alunos... porque eu sei que o que foi combinado vai mudar na outra reunião. (DR\_Professor-B2).

Notamos que, o mesmo indivíduo, demonstra cumplicidade em relação às decisões do pequeno grupo e indiferença em relação às decisões do grande grupo. Em nossa compreensão essa diferença na postura do sujeito está imbricada com os sentidos subjetivos de pertencimento que ele produz em relação a essas situações. No contexto do pequeno grupo há mobilização de recursos para fazer cumprir os combinados, já no contexto do grande grupo essa mobilização de recursos não acontece, pois destacamos a disposição do docente para fazer cumprir

o que ficava combinado no grupo da “Gincana do Conhecimento”. Durante nossa análise, essa corresponsabilidade assumida pelo sujeito se tornou mais um dos elementos constituintes da subjetividade do grupo.

- No seguinte trecho do texto colaborativo foram destacadas algumas situações que ajudavam a manter e aumentar a qualidade do trabalho pedagógico do grupo, a saber:

Interação entre os componentes, **diálogo**, compromisso com o presente e o futuro de nossos alunos, vontade de fazer bem feito, o desejo de lutar por uma escola pública de qualidade, **a possibilidade de aprender coisas novas, ter as aulas assistidas e avaliadas por outras pessoas.** (TC\_Grupo da “Gincana do Conhecimento”, grifo nosso).

O que chamou nossa atenção foi a tríade: diálogo, possibilidade de aprender coisas novas e ter as aulas assistidas e avaliadas por outras pessoas. Notemos que no contexto das atividades do grupo o diálogo está intimamente relacionado com a aprendizagem de coisas novas e o planejamento conjunto das aulas, isto porque foi construído entre eles um vínculo de participação. Essa vinculação subjetiva entre os sujeitos ajudou no processo de produção e fortalecimento do sentimento de pertencimento, como, por exemplo, destacou a coordenadora:

Olha que interesse é esse grupo... cada um se sente bem e fala bem do outro... falar a qualidade do outro fortalece o vínculo entre eles. (DR\_Coordenadora).

Por sua vez, o Professor-B1 também reconheceu a produção desse vínculo subjetivo entre eles quando, por exemplo, assinalou:

Essas atividades que você trouxe (se referindo aos instrumentos de pesquisa) nos ajudaram a expressar o sentimento que temos uns com os outros, **nos ajudou a colocar na mesa os vínculos e afinidades pedagógicas que temos uns com os outros...** e isso fez muito bem para nós. (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

- Nos trechos das entrevistas, separamos, a título de exemplificação, dois comentários a respeito da preparação conjunta das aulas e a abertura para receber o outro docente em sala:

Professor\_B1: Também tive que estudar sociologia. Assim como o Professor-B1 também tem que estudar português.

Pesquisador: É interessante essa perspectiva que vocês... um aprende o conteúdo do outro...

Professor-B2: É isso mesmo... **tudo na conversa...** a gente vai na boa. Peguei a apostila dele (do Professor-B1), fui lá na xerox, peguei a apostila. Olha, eu já estou lendo isso daqui, me explica esse negócio. Eu não estou entendendo esse negócio. [...] o que você quer exatamente com isso? Eu não sabia aplicar direito a teoria [...] explicar isso melhor aí. **A gente conversa tira as dúvidas...** Assisto aula dele e ele assiste a minha. **A gente está o tempo todo ajudando uns aos outros.** (ER\_Professor-B2, grifo nosso.).

De vez em quando eu me pego lendo um livro de Português, para **entender a questão do trovadorismo como é que se associa com a sociologia.** (ER\_Professor-B1, grifo nosso).

A abertura ao diálogo é uma postura construída a partir das relações que se estabeleceram no grupo. Não foi algo inato ao grupo, mas algo que foi se constituindo ao longo do processo. Por exemplo, o Professor-B1 recebe com alegria os professores do grupo em sua sala de aula para participar das aulas e ajudar no planejamento dos próximos momentos de aprendizagens, entretanto, não está aberto para receber qualquer docente, como ele diz:

Bem honestamente... eu não gostaria que alguns professores assistissem a minha aula... a minha porta não está aberta para todo mundo... acho que nossa parceria é uma construção mesmo. (DR\_Professor-B1).

O Professor-B1 assume uma postura de abertura do espaço-tempo de sua aula aos membros do grupo porque estabeleceu com eles uma relação de vínculo, do contrário, ele assume uma postura de não abertura para os demais docentes com os quais não tem a mesma relação. Essa nossa interpretação está em linha com o pensamento de González Rey (2004a) quando afirma que o sujeito pode assumir posições contraditórias dependendo das condições diferentes em que produz novos sentidos. No nosso caso, o sentimento de pertencimento ajudou na assunção de uma postura de abertura em relação aos colegas do grupo e ao planejamento conjunto no contexto do grupo e, recursiva e interdependentemente, o planejamento conjunto ajudou na produção e expressão desse sentimento de pertencimento.

Por causa das contribuições que esses planejamentos conjuntos traziam para a melhoria da qualidade profissional dos docentes envolvidos, consideramos a disponibilidade para estudar, assistir e avaliar a aula do outro como sendo mais um elemento constituinte da autoctonia do grupo, conforme exemplifica o Professor-B2:

Planejando as aulas junto com o pessoal do grupo... minhas aulas melhoram muito... agora estou até usando temas da sociologia e da educação física para debater as questões das minhas aulas, coisa que nunca sonhei em fazer. (CI\_Professor-B2).

O diálogo, portanto, é uma postura que tem o valor de criar vínculos e desenvolver o sentido subjetivo de pertencimento ao grupo.

#### **d) Autoavaliação centrada no processo**

Outro elemento que constituiu a subjetividade do grupo foi o processo de autoavaliação centrada no processo. Nas vezes em que se sentaram para (re)avaliar as atividades realizadas, os membros do grupo baseavam sua argumentação na processualidade da ação que estavam desenvolvendo e não, unicamente, nos resultados obtidos. Segundo nosso entendimento, ao tomarem essa decisão de focar nos processos, os membros do grupo assumiam importância do todo e a complexidade envolvida no desenvolvimento de um trabalho conjunto (Araujo, 2010). Podemos exemplificar esse nosso entendimento com os trechos a seguir, retirados de momentos diferenciados de nossa pesquisa:

Os resultados positivos que temos é consequência de todo o processo de trabalho que nós **estamos fazendo juntos**. (CI\_Professor-B1, grifo nosso);

Quando a gente planeja alguma coisa olhamos para o ano todo e não apenas para o momento restrito da atividade. (CI\_Professora-B3);

Avaliamos o processo como um todo e não só o momento estanque. (CI\_Professor-B2).

Nesse caso, a autoavaliação centrada no processo possibilitava ao grupo discutir assuntos diretamente ligados à prática pedagógica dos docentes. Além disso, essas autoavaliações ajudavam o grupo a assumir novas posturas em relação ao que fazer pedagógico e mostrou-se com valor para criar e desenvolver vínculos de pertencimento nos sujeitos envolvidos no processo. Assim, a autoavaliação centrada no processo se tornou um dos elementos constituintes da autoctonia formativa do grupo.

#### **e) Necessidades Sociais Criadas e Compartilhadas Coletivamente**

Segundo a perspectiva histórico-cultural o sujeito aprende por meio das relações que estabelece com o outro nas mais diferentes situações e saberes socialmente acumulados. Assim, o espaço-tempo da coordenação pedagógica pode se constituir como lócus privilegiado para elaboração de processos formativos

sistêmicos, dinâmicos e relacionais, pois, neste caso, as atividades planejadas e realizadas em conjunto se tornam fontes produtoras de sentidos subjetivos de qualificação profissional para os docentes envolvidos nessa relação autotransformadora em que ocorrem as (re)organizações do trabalho pedagógico. Para González Rey (2006a, p. 74)

O sentido subjetivo representa a forma como a realidade torna-se subjetiva e está sempre alimentado por uma experiência vivida, só que esta toma um caráter singular a partir dos sentidos subjetivos que intervêm nesse processo no qual participam não apenas os sentidos produzidos no contexto da ação, mas sentidos historicamente configurados naquele sujeito, o que implica uma complexa rede que tem de ser estudada de forma singular e diferenciada. Essa complexa rede de sentidos subjetivos organizados em relação a um tema ou ação humana é o que definimos como configuração subjetiva.

Sendo assim, é possível que um grupo crie, no contexto em que está inserido, necessidades que não fariam sentido se fossem produzidas fora deste contexto, ou seja, o sentido subjetivo produzido em relação a uma experiência vivida pode ser compartilhado por um grupo de pessoas. O sentido subjetivo “sempre aparece associado a definições simbólicas produzidas pela cultura, conceitos e práticas que configuram a nossa realidade social e que constituem a “matéria-prima” de nossa subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 74). Os indicadores nos permitem compreender que o grupo da “Gincana do Conhecimento” criou necessidades sociais que se tornaram fontes produtoras de sentidos subjetivos para os sujeitos envolvidos. Por exemplo, a partir da necessidade de se (re)organizar em função das decisões tomadas democraticamente no grupo, o Professor-B1 se sentiu impelido a se organizar para que os compromissos assumidos diante do grupo fossem cumpridos, segundo ele indica:

Sou um cara super desorganizado, então, para que eu acompanhe o grupo e não falte com os compromissos assumidos, eu preciso me organizar três vezes mais do que eu **faria se estivesse trabalhando sozinho**. (DR\_Professor-B1, grifo nosso).

Pelo valor que o sujeito confere ao grupo e para cumprir a palavra empenhada com o grupo, vemos o Professor-B1 mobilizando recursos pessoais para o bom andamento do grupo. O Professor-B2 também contribuiu para esse entendimento, por exemplo, quando disse:

Eu sempre fui um cara sempre na minha... Você me conhece (virando-se para o Professor-B1) desde antes de 2007... Então... A equipe de português fazia um bom trabalho, mas era cada um na sua... Se juntava aqui ou ali... Quando chegou o Professor-B5 e vocês se descobriram (risos geral)... e

começaram a trabalhar juntos... eu disse... opa... agora eu tenho que me mexer... **Vim para perto de vocês e comecei a mexer com informática, participar dos encontros, preparar aulas com outras disciplinas... Se não fosse a minha chegada ao grupo...** eu .... eu... estaria repetindo a mesma fórmula de 2004, 2005, 2006... Que era mais ou menos cada um por si... **Agora não, eu vesti a camisa do grupo!** (DR\_Professor-B2, grifo nosso).

Segundo o nosso entendimento, “vesti a camisa do grupo” expressou a produção e fortalecimento do sentimento de pertencimento em relação ao grupo por parte do Professor-B2. Além disso, essa inserção voluntária no grupo e o estabelecimento de um relacionamento significativo foram essenciais para que o Professor-B2 avançasse no seu quefazer pedagógico, movendo-se de um estilo mais conservador para um estilo mais autotransformador (ENQUITA, 2004). Já a Professora-B3 assinalou:

**eu sempre trabalhei sozinha...** eu via o pessoal de português fazendo alguma coisa, mas ficava na minha, não participava... Ano passado, **para não sair da Escola-B**, eu assumi a coordenação e **comecei a ver e me aproximar do trabalho do grupo** [...] Então, esse ano que eu voltei para a sala **e me introduzi no grupo** e passei a planejar com eles e fazer um trabalho interdisciplinar e criativo, **coisa que não acontecia antes quando trabalhava sozinha... participar do grupo... sem dúvidas, melhorou muito minhas aulas.** (ER\_Professora-B3, grifo nosso).

Notemos que “para não sair da Escola-B” (expressão do sentimento de pertencimento), a Professora-B3, que no contexto da sala de aula “sempre trabalhou sozinha”, foi para a coordenação pedagógica e passou a conhecer o trabalho pedagógico conjunto do grupo. Quando voltou para a sala de aula, foi dela a iniciativa de se aproximar do grupo e, também foi ela que assumiu o grupo como sendo uma fonte geradora de sentidos subjetivos em relação ao seu quefazer pedagógico. Toda a ação foi feita a partir do sujeito por meio das relações que estabeleceu e dos sentidos que produziu nas suas mais variadas vivências (GONZÁLEZ REY, 2004a). Com isso, a Professora-B3 se percebeu mudando de uma postura em que predominava a ação pedagógica individualizada para uma postura em que a ação coletiva era essencial (FULLAN E HARGREAVES, 2000). Por outro lado, o grupo também melhorou muito com a chegada da Professora-B3, especialmente nas situações de produção de textos e atividades lúdicas, como ressaltou o Professor-B1, por exemplo, quando afirmou:

A Professora-B3 é ótima na produção de textos e nas brincadeiras para iniciar ou finalizar uma aula, ela trouxe para nosso grupo uma perspectiva de análise que nunca faríamos sem ela, além disso, ela é a simpatia em pessoa. (CI\_Professor-B1).

Dessa forma, tanto o grupo quanto a Professora-B3 estavam sendo transformados durante o processo, por isso, a expressão “participar do grupo...melhorou muito as minhas aulas” precisa ser analisada não no estabelecimento de uma relação direta entre a atividade e a mudança subjetiva da docente, mas na perspectiva de uma relação dialética e autotransformadora em que, de forma interdependente, acontece a melhoria profissional e o crescimento do grupo. Assim, a necessidade de planejar em conjunto foi compartilhada pelos integrantes do grupo e o espaço-tempo de planejamento conjunto se constituiu como uma fonte geradora de sentidos subjetivos para os participantes e, conseqüentemente, em um lócus de qualificação profissional.

Outra necessidade social criada e compartilhada socialmente no contexto do grupo foi a leitura de textos e artigos científicos que ajudassem a interpretar a prática pedagógica dos docentes. As duas situações a seguir exemplificam essa nossa compreensão.

A primeira situação foi anotada em nosso diário de campo, pois, ao preparar uma aula, o grupo recorre aos textos acadêmicos para balizar as decisões que tomadas em relação ao que fazer pedagógico. Assim, partir dos diálogos que aconteciam nos encontros, o grupo passava a discutir o texto acadêmico indicado por um dos componentes. Notemos que a necessidade de ler o texto acadêmico era criada no contexto do trabalho do grupo e, normalmente, todos os participantes faziam as leituras e discutiam o entendimento do texto de forma prazerosa e construtiva.

A segunda situação aconteceu durante o diálogo a seguir e corroborou com nossa compreensão a respeito da necessidade de leitura:

(Coordenadora) – eu vejo que algumas coisas não são cumpridas por causa de fatores externos... eeee ... Greve, paralisação de ônibus... Todos esses anos aconteceram essas coisas que dificultaram o cotidiano da escola...

(Professora-B3) – Mas... Acaba prevalecendo, acho, a falta de vontade...

(Professor-B2) – Em tempos atrás... havia greve e a escola continuava o projeto... Para... Porque tinha mais gente participando do debate...

(Coordenadora) – Mas há uma quebra do trabalho... Desde que eu estou na coordenação, eu observo que essas paralisações constantes causam ruptura...

(Professor-B2) –Mas, ela não é a gota d’água, não...

(Coordenadora) – Não é a gota d’água, mas influencia muito... eee ... Ela é o princípio...

(Professor- B1) – Tá legal... **Então eu vou lançar uma provocação...** Posso fazer uma provocação? Até que ponto ela atrapalha e até que ponto a gente usa como desculpa que atrapalhou? **A Alicia Fernandez tem um texto sobre a queixa...** ela discute como nós profissionais da educação utilizamos uma coisa que é externa para justificar algo em nosso trabalho.

(Professor-B2) – **Legal isso... Manda prá nós...** E a gente discute no próximo encontro. (DR\_Grupo da “Gincana do Conhecimento”, grifo nosso).

A sugestão de leitura aconteceu em função da discussão sobre lançar a culpa de um ato em fatores externos ou fora do controle do sujeito. É importante ressaltar que a necessidade de leitura era compartilhada pelos integrantes do grupo e fazia sentido naquele contexto específico. Assim, não havia textos previamente escolhidos, mas conforme o grupo ia desenvolvendo seu trabalho, a leitura acontecia para ajudar na interpretação e transformação da realidade. Com isso havia, de acordo com a necessidade, leitura de textos mais curtos ou mais longos conforme indica, a título de exemplo, a fala a seguir:

Nós aqui já estudamos textos curtos de duas ou três páginas... mas também, já estudamos material mais denso como livros. (CI\_Professor-B1).

Conforme analisávamos as situações em que a leitura de textos acadêmicos ia acontecendo no contexto das atividades do grupo entendíamos que a leitura de textos acadêmicos se tornava um dos elementos constitutivos do grupo.

Concluindo essa fase da análise, destacamos que, pela (re)negociação contínua de sentidos e significações que aconteciam no contexto dos relacionamentos estabelecidos e o enfrentamento dos limites impostos pela realidade vivida, os encontros do grupo da “Gincana do Conhecimento” se constituíram, para os docentes participantes, como um lugar (Bachelard, 2008). Esse processo de produção e expressão do sentimento de pertencimento se deu no contexto das relações estabelecidas com o outro, com o grupo e com o ambiente, em que, a assunção de uma postura de enfrentamento das situações que iam se constituindo como adversas, ao processo de desenvolvimento do grupo, corroborou para que os encontros fossem assumidos, pelos sujeitos, como fontes geradoras de sentidos subjetivos. Por outro lado, de maneira recursiva e interdependente, o docente, ao assumir o espaço-tempo do grupo como um lugar, considerava as ações do grupo como tendo uma qualidade subjetiva diferenciada das outras vivências que constituíam o contexto escolar. Isto significava a realização de atividades - reflexivas e autotransformadoras com valor subjetivo para o processo de qualificação profissional. Exemplo disso é a frase:

**Aqui no grupo é diferente**, a gente pensa, reflete, discute com autonomia e responsabilidade, por isso, acredito que **estamos nos tornando profissionais melhores**. (CI\_Professor-B1, grifo nosso).

Já o Professor-B5 considerou:

**No grupo a gente se qualifica de verdade**, porque estudamos, aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo que trabalhamos com os alunos. (ER\_Professor-B5, grifo nosso).

Esta condição subjetiva do grupo foi construída por sujeitos que assumiram como fontes produtoras de sentidos subjetivos tanto o grupo quanto seus integrantes. Assim, recursivamente, o que era feito ou o que era dito, no contexto do grupo, participava no processo de constituição do sujeito e, conseqüentemente, de sua qualificação profissional.

Dessa forma, entendemos que a qualificação profissional não era uma condição inata do grupo que foi sendo compartilhada ao sujeito, como interpretava Wenger (2000). Pelo contrário, foi o sujeito que, no processo de subjetivação das vivências experimentadas, conferiu essa condição subjetiva ao grupo (GONZÁLEZ REY, 2004a) e, assim, os encontros se constituíram como um espaço-tempo isolado dos demais processos pedagógicos que aconteciam no contexto escolar, especificamente a sala de aula, em que, de forma interdependente e recursiva, sujeito, grupo e contexto iam sendo transformados.

Mais uma vez ressaltamos que o processo decisório em que o sujeito assume a ou não assume a atividade como sendo geradora de sentido é complexo e imprevisível. Portanto, esse processo não é passível de juízo de valor apriorístico nem de ser medido com instrumentos de caráter estatísticos, pelo contrário, deve ser interpretado a partir de uma epistemologia qualitativa (González Rey, 2005c), pois esse é um processo único, subversivo em relação às lógicas e visões dominantes, porquanto se dá no contexto da subjetividade – individual e social e a partir dos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005a).

#### 4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS E POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Quando iniciamos a pesquisa empírica na Escola-A tínhamos a impressão de que o Grupo da “Construção Civil” funcionava como ponto de apoio para o

desenvolvimento profissional dos seus integrantes. Segundo os relatos iniciais dos docentes, o grupo se constituía como elemento agregador e fortalecedor de uma dinâmica pedagógica em que tanto a aprendizagem docente quanto a aprendizagem discente produziam transformações no sujeito e no ambiente. Entretanto, com o desenvolvimento das observações e análises dos encontros fomos percebendo que as atividades realizadas pelo grupo se constituíam como mais uma atividade, dentre tantas outras, que os professores faziam cotidianamente. Conforme compreendíamos que, em muitos aspectos, o encontro do grupo não era em um elemento agregador no processo de formação e constituição do sujeito docente, crescia a necessidade de encontrar outro grupo de docentes que ajudasse no processo de compreensão do fenômeno que estava se desenhando em nossa pesquisa.

Foi nessas circunstâncias que chegamos à Escola-B e quando começamos a acompanhar esse novo grupo foi-nos possível perceber que a atividade realizada não representava, somente, mais uma atividade para professores participantes. Identificamos que os encontros desse grupo serviam para fortalecimento e consolidação das práticas pedagógicas dos componentes, assumindo um valor subjetivo no processo de constituição de sua autonomia e de sua qualificação profissional. Era um grupo autóctone, cujo sentimento de pertencimento era explicitado por meio dos processos de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico, como explicitado anteriormente.

É oportuno lembrar que os dois grupos viviam em contextos relativamente semelhantes, como podemos destacar a seguir:

- escolas de ensino médio com uma variedade de espaços alternativos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, que contavam com um bom estado de conservação do patrimônio e conhecidas, em suas respectivas comunidades, como prestadoras de um serviço educacional de qualidade;
- corpo gestor formado por profissionais comprometidos com a gestão escolar e com experiência de mais cinco anos a frente das escola; corpo docente formado por profissionais com habilitação específica para a disciplina que lecionavam e cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado; corpo discente que mantinha uma relação amistosa com o corpo gestor, docentes e ambiente

escolar. Além disso, havia nas duas escolas uma constante preocupação para atender as demandas burocráticas e, atenção em menor intensidade para atender as demandas pedagógicas de sala de aula;

- predominância de docentes com jornada ampliada e presença de docentes com contratos temporários completando o corpo docente;
- nas duas escolas foi possível notar resistência que outros docentes faziam ao trabalho que era desenvolvido pelo grupo, apesar do apoio, sempre ativo do corpo gestor;
- nos dois grupos os docentes faziam um trabalho conjunto (ARAÚJO, 2010), e a participação e permanência no grupo assumia um caráter voluntário e, por isso, havia um rodízio de participantes em ambos os grupos, mas um núcleo central com, pelo menos, três professores se mantinha constante;
- predominância de uma emocionalidade positiva em relação à escola por parte dos integrantes dos dois grupos;
- em cada grupo havia expectativa inicial positiva em relação ao trabalho do grupo e uma resistência em participar de ações impostas pelas instancias superiores que enfraqueciam o trabalho do grupo.

Em função dessas semelhanças iniciais e relatos dos docentes, nossa expectativa, naquele momento, era que os combinados e projetos iniciais fossem cumpridos e que os participantes, nos dois grupos, se sentissem corresponsáveis pelo que estava sendo produzido em conjunto. Entretanto, não foi isso que se evidenciou, com o desenrolar das investigações percebemos que um grupo se desenvolvia e cumpria/ampliava os combinados iniciais e o outro grupo não conseguia o mesmo.

Como podia ser isto? Se os dois grupos fizeram combinados iniciais fundamentados no próprio entendimento de suas necessidades e capacidades, e, em vários aspectos, os contextos em que estavam inseridos eram semelhantes, então, por que um grupo chegou ao final do período cumprindo os combinados e o outro não?

Assim, nos ocupamos em entender em quais processos subjetivos o Grupo da “Gincana do Conhecimento” se apoiou para cumprir os combinados iniciais e foi nesse movimento investigativo que identificamos dois elementos subjetivos que se

constituíram como base de nosso estudo comparativo, a saber: o processo de produção e fortalecimento da expressão do sentimento de pertencimento e o processo de constituição da autoctonia formativa.

#### *4.4.1 A configuração da produção e expressão do sentimento de pertencimento*

Diante das análises realizadas podemos considerar que o sentimento de pertencimento não é um sentimento em si, mas que a produção e expressão do sentimento de pertencimento, pelo sujeito, dependem de uma teia complexa de elementos que estão interligados com todas as vivências e configurações sociais em que o sujeito estabelece relacionamentos. González Rey (2005b, p. 252) considera que o sujeito expressa sua subjetividade quando dá vazão aos sentidos produzidos em todas as vivências e configurações sociais em que se insere, pois o “sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito”. Assim, a expressão do sentimento de pertença é de ordem subjetiva, e, por isso, subversiva não seguindo qualquer ordem que possa ser estabelecida a priori, porquanto “se impõe a racionalidade do sujeito” ao transitar “por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória”. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 252).

Dessa forma, para González Rey (2004d, 100-101) “o caráter de apoio, que qualquer tipo de relacionamento adquire para o homem, depende do sentido subjetivo adquirido para o desenvolvimento, funcionamento e bem-estar da pessoa”. Sendo assim, o melhor funcionamento de qualquer grupo ou sistema de apoio social, segundo o autor em destaque, se constitui em:

Reconhecer a pessoa da maneira como ela é; respeitar a expressão autêntica de sua individualidade; que a pessoa sinta afeto durante a comunicação e que a pessoa sinta a possibilidade de expressar-se e ser considerada nas decisões desse âmbito de relacionamentos. (GONZÁLEZ REY, 2004d, p. 101).

Neste caso, em vez de tentar classificar as relações de pertencimento estabelecidas no grupo, optamos por compreender as configurações subjetivas em que o sujeito produziu e expressou o sentimento de pertencimento. Para tanto, embora saibamos que a configuração subjetiva de uma situação social de

aprendizagem seja complexa, dinâmica e autotransformadora, para facilitar a compreensão de nossas conclusões, decidimos estudar as configurações subjetivas a partir de alguns de seus elementos de sentido constituintes, pois, como salienta González Rey (2005d, p. 127) “a integração de elementos de sentido, que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida, denominamos configurações subjetivas”.

**a) A participação voluntária como um dos elementos de sentido que configurou a produção e expressão do sentimento de pertencimento**

Durante nossas análises, identificamos que a participação voluntária foi essencial para que o sujeito produzisse e expressasse o sentimento de pertencimento, a partir de duas situações básicas: o processo decisório e o empenho de recursos personológicos.

Tanto no grupo da “Construção Civil” quanto no grupo da “Gincana do Conhecimento” a adesão voluntária exigia uma tomada de decisão por parte do sujeito que implicava assunção e mobilização de recursos personológicos. Por exemplo, para atender as demandas surgidas nos relacionamentos estabelecidos no contexto dos grupos o Professor-A1 disse que teve que exercitar a paciência e o Professor-B1 disse que teve que exercitar sua capacidade de organização. Por outro lado, de maneira recursiva e interdependente, quanto mais os docentes tomavam a decisão de permanecer no grupo, mais demandas advindas dos relacionamentos estabelecidos eram produzidas e precisavam ser superadas pelo sujeito, o que implicava mobilização de novos recursos.

Essa nossa compreensão ficou mais nítida quando, no decorrer da pesquisa, o Professor-A1 passou a produzir e expressar um sentimento de estranhamento em relação ao grupo e, de forma recorrente e interdependente, a superação de antagonismos circunstanciais deixou de acontecer, por exemplo, como evidencia a fala a seguir.

Deixei de falar o que estava pensando por medo de que mais alguém deixasse o grupo. (CI\_Professor-A1).

Como vimos anteriormente, por “medo de que mais alguém deixasse o grupo” o Professor-A1 assumiu uma postura de não externar mais sua opinião como fazia

no início das atividades do grupo e, assim, passou a produzir um estranhamento em relação ao grupo, como, por exemplo, destacou:

Parece que o encontro do grupo virou uma coisa estranha para mim.  
(CI\_Professor-A1).

Por sua vez, o Professor-B1 se posicionava cada vez mais como pertencente ao grupo da “Gincana do Conhecimento” e, esta postura, implicava na mobilização de recursos – individuais e sociais para que o grupo continuasse funcionando. Por outro lado, o funcionamento do grupo produzia demandas que precisavam ser superadas pelos membros do grupo, o que implicava na assunção de uma postura de enfrentamento da realidade vivida. Para González Rey (2004a) é justamente no enfrentamento da realidade vivida que o sujeito gera alternativas que são por ele assumidas de forma singular e subversiva, o que, nesse caso, significava melhoria na qualidade da ação pedagógica realizada pelo docente.

#### **b) O compartilhamento de valores no contexto do grupo como um dos elementos de sentido que configurou a produção e expressão do sentimento de pertencimento**

Durante nossas análises, identificamos que os valores compartilhados e assumidos pelos membros do grupo da “Gincana do Conhecimento” foram essenciais para que o sujeito produzisse e expressasse o sentimento de pertencimento, a partir de três situações básicas: a gênese do grupo, o foco no aluno e a qualificação profissional.

O Professor-B1 que alavancou a gênese do grupo da “Gincana do Conhecimento” tinha uma história anterior com o trabalho coletivo e acreditava que a partir desse trabalho coletivo poderia melhorar a qualidade de seu trabalho pedagógico. Assim, durante todo o processo contribuiu para o estabelecimento de um espaço-tempo em que a participação do outro fosse tão importante quanto a sua, como, por exemplo, expressa a frase:

[...] desde o princípio eu queria trabalhar em grupo, porque eu já tinha a experiência bem sucedida do tempo da alfabetização. (CI\_Professor-B1).

Por sua vez, o Professor-A1, que alavancou a gênese do grupo da “Construção Civil”, tinha a perspectiva de realizar um ideal produzido por ele, o que se configurou como mais uma atividade entre tantas outras que realizava no

contexto da Escola-A. De início não percebemos isso, mas, com o convívio no grupo e as análises das informações produzidas pelos instrumentos utilizados, foi ficando claro para nós que a formação do grupo não era prioridade, como exemplifica a frase:

No início eu estava querendo que o pessoal participasse do processo de construção da sala... todo meu esforço era em torno disso e não de formar um grupo. (ER\_Professor-A1).

Dessa forma, o valor do outro estava ligado ao sucesso da atividade que estava sendo idealizada, como, por exemplo, indica a frase a seguir:

Depois desses dois trabalhos... o do ano passado foi de tintas e, desse ano, ele (referindo-se ao Professor-A1) veio com a ideia da Construção Civil. (ER\_Professor-A2).

Vemos que o grupo se reunia voluntariamente, em função da atividade a ser realizada e, mesmo assim, a participação na atividade proposta não foi suficiente para garantir que os sujeitos produzissem e expressassem o sentimento de pertencimento durante todo o período da pesquisa. Não ficou explícita uma produção subjetiva imbricada com as mais variadas experiências vividas pelos sujeitos nos diferentes ambientes em que estavam inseridos. Assim, a produção e expressão do sentimento de pertencimento aconteceram de forma divergente das expectativas iniciais e não diretamente ligada à atividade propriamente dita. Essa nossa compreensão contraria a idéia defendida por Wenger (2000), principalmente no tocante a associação linear entre a participação do docente em uma atividade proposta pela comunidade de prática e o seu desenvolvimento profissional. Assim, a atividade que teve valor subjetivo para o desenvolvimento profissional do sujeito foi aquela assumida, por esse sujeito, como sendo fonte geradora de sentidos de pertença em relação ao grupo e as atividades desenvolvidas nesse contexto.

Notemos que o valor do grupo para o Professor-A1 estava na condição de realização da atividade e o valor do grupo para o Professor-B1 estava na condição de melhoria de sua prática pedagógica e, portanto, não ligado diretamente a uma atividade específica. Esses valores quando compartilhados em seus respectivos grupos produziram situações de convívio bem distintas, a saber: reunião em torno de uma atividade e encontro com o outro para melhoria do trabalho pedagógico.

No grupo da “Construção Civil” prevaleceu a atividade que estava sendo realizada em detrimento das relações entre os sujeitos e houve um assujeitamento dos participantes em relação a uma atividade proposta. Dessa forma, o encontro do

grupo passou a se constituir, para os participantes, como um não lugar (BACHELARD, 2008). Já no grupo da “Gincana do Conhecimento” a ênfase estava na melhoria da qualidade profissional e o outro foi assumido como sendo uma fonte produtora de sentidos para a melhoria profissional.

### **c) A abertura ao diálogo como um dos elementos de sentido que configurou a produção e expressão do sentimento de pertencimento**

Durante nossas análises, constatamos dois aspectos primordiais para a abertura ao diálogo ter se constituído como um importante elemento de sentido: preparação das aulas em conjunto e atividades pedagógicas realizadas em conjunto.

No grupo da “Construção Civil” as atividades propostas eram desenvolvidas paralelamente ao que acontecia no contexto da sala de aula, dessa forma, na hora de planejar suas aulas, o docente não sentia a necessidade de recorrer ao grupo. Da mesma forma, no espaço-tempo destinado às atividades do grupo as questões de sala de aula não eram abordadas. Como o docente ia para o espaço-tempo do grupo com resistências se os diálogos não estavam diretamente ligados à atividade proposta para o dia eles se dispersavam. Assim, a independência entre as atividades do grupo e o quefazer de sala de aula contribuiu para que o sujeito assumisse essa postura de resistência em relação aos processos comunicativos. Além disso, nas vezes em que o diálogo se prolongou e as posições assumidas pelos sujeitos entraram em rota de colisão, houve rupturas e abandonos do grupo. Assim, para não perder mais integrantes, os membros do grupo passaram a assumir uma postura de evitar situações que pudessem gerar conflitos.

No grupo da “Gincana do Conhecimento” havia uma interdependência entre as atividades propostas e a vida de sala de aula. Além disso, o docente assumia o grupo como um espaço-tempo importante para a melhoria de seu trabalho pedagógico, de tal forma que, nos diálogos estabelecidos com outro, acontecia a “construção e reconstrução dos sentidos pessoais” (TACCA, 2004, p. 104) que organizavam e integravam o quefazer pedagógico desse docente. Por sua vez, de forma recursiva, o outro, o grupo e a realidade vivida eram, também, transformados na relação com o sujeito.

Mais uma vez notamos o caráter dialético e autotransformador da produção e expressão do sentimento de pertencimento, pois ao se abrir para a possibilidade do

diálogo o sujeito docente construía e reconstruía sentidos pessoais de melhoria do seu quefazer pedagógico e, conseqüentemente, de sua qualificação profissional. De forma recursiva, ao melhorar sua prática pedagógica, o docente contribuía para o enriquecimento e qualificação dos diálogos que eram estabelecidos no contexto do grupo.

**d) Novas necessidades criadas socialmente como um dos elementos de sentido que configurou a produção e expressão do sentimento de pertencimento**

Em relação às necessidades criadas socialmente, tais como, reunião de planejamento, aulas conjuntas e leituras reflexivas, identificamos dois aspectos fundamentais para que elas ganhassem valor na organização subjetiva dos sujeitos e na produção e expressão do sentimento de pertencimento: o vínculo com o outro e a receptividade dos estudantes.

No contexto das relações interpessoais, o compartilhamento dessas necessidades socialmente criadas ajudou na criação de vínculos entre os sujeitos que se relacionavam. A criação e o compartilhamento dessas necessidades estão imbricados com a postura que o sujeito assume diante do grupo. No caso do grupo da “Gincana do Conhecimento” as necessidades criadas ajudavam no aumento da qualidade do quefazer pedagógico de cada membro, o que foi observado em várias ocasiões, como, por exemplo, a leitura de artigos que o grupo realizava estava sempre ligada ao que acontecia em sala de aula. Assim, na hora da discussão do texto, os exemplos e estratégias propostas estavam sempre buscando melhorar o entendimento do estudante.

Dessa forma, a novidade fortalecia o grupo em suas relações, principalmente, pelo valor que o sujeito docente atribuía ao que era decidido e realizado no contexto do grupo. Por outro lado, os impactos positivos trazidos pelo desenvolvimento dessas novidades contribuía para que o grupo fortalecesse e ampliasse os vínculos pessoais estabelecidos.

Em relação a receptividade dos estudantes em relação as atividades propostas pelo grupo, destacamos que havia um clima de empenho e satisfação por parte dos alunos, tanto nas atividades que tivemos a oportunidade de acompanhar quanto nas conversas informais que mantivemos com ex-alunos dos docentes. Em

nosso diário de campo anotamos após uma atividade pedagógica que ocorreu no auditório da escola que os estudantes se mantiveram o tempo todo focados e a satisfação em cumprir o que estava proposto foi expresso por um estudante, por exemplo, da seguinte forma:

Eu gosto muito desse tipo de trabalho. As atividades que esse grupo traz para a turma são sempre dinâmicas e eles nos ajudam muito. O trabalho de hoje estamos fazendo a mais de dois meses. Estou muito feliz porque nosso grupo se saiu bem e por ter conseguido chegar até o final.

De forma recursiva, essa resposta positiva dos estudantes às proposições feitas pelos docentes fortalecia no grupo o desejo de planejar atividades contextualizadas e colaborativas, o que contribuía para a produção e fortalecimento do sentimento de pertencimento pelo sujeito docente. Por outro lado, a assunção pelo sujeito docente das atividades propostas no contexto de atuação do grupo participava do processo de mobilização de recursos individuais e sociais para que as atividades fossem, cada vez mais, qualificadas e favorecessem a aprendizagem dos estudantes.

#### **e) O apoio mútuo como um dos elementos de sentido que configurou a produção e expressão do sentimento de pertencimento**

Durante nossas análises, constatamos que o apoio mútuo foi importante para que o sujeito produzisse e expressasse o sentimento de pertencimento, especialmente pela assunção do grupo como apoio para as questões profissionais.

O grupo da “Gincana do Conhecimento” se constituiu como um apoio para o e uma fonte geradora de sentidos de desenvolvimento profissional para os participantes. Essa nossa constatação foi embasada, por exemplo, quando:

- O Professor-B2 se sentia fortalecido quando entrava em sala de aula porque contava com o apoio tanto para planejar quanto para (re)avaliar suas aulas, como, por exemplo, relatou quando foi chamado a explicar a escolha da imagem para representar o grupo, durante a aplicação do instrumento imagem e formação (Apêndice D):

Escolhi esta imagem para representar a confiança que tenho e recebo do grupo. A gente está ali na sala mais sabe que tem um background, um apoio muito grande... sei que não estou sozinho. (IF\_Professor-B2).

- O Professor-B1 entende que os relacionamentos estabelecidos no grupo participam positivamente de seu processo de qualificação profissional, quando, por exemplo, declarou em um das nossas últimas reuniões:

A gente acabou criando, sem querer, um processo de formação [...] a gente gasta um pouco mais de tempo no planejamento, estudando e integrando os conteúdos, mas, em sala eu ganho tempo e qualidade no que faço.

- A Professora-B3 se percebe ajudada no seu processo decisório de atuar de forma mais criativa e interdisciplinar, como, por exemplo, disse ao explicar sua imagem do grupo:

Com o apoio do grupo, posso fazer as aulas mais dinâmicas, contextualizadas e participativas, coisas que não visualizaria se estivesse trabalhando sozinha. (DR\_Professora-B3).

Dessa forma, o grupo era assumido como um espaço-tempo essencial para o desenvolvimento profissional do sujeito e, ao mesmo tempo, o grupo tinha no sujeito a base de sua ação autotransformadora, ou seja, no exercício da autoctonia formativa tanto sujeito, grupo e realidade vivida iam sendo transformados. Vejamos então, como se configurou a autoctonia formativa do grupo da “Gincana do Conhecimento”.

#### *4.4.2 A configuração da autoctonia formativa*

Como vimos até agora a autoctonia formativa está relacionada com os sentidos que o docente produz em relação à (re)organização conjunta do trabalho pedagógico, à constituição do sujeito docente, ao exercício da autonomia e à qualificação profissional. Por isso, a autoctonia formativa se coloca na perspectiva dos movimentos subjetivos – individuais e sociais que acontecem no contexto do grupo. Além disso, a autoctonia formativa não é um processo inerente a um grupo específico, mas, pelo contrário, é um processo que se constitui a partir das relações que os sujeitos envolvidos estabelecem entre si.

Dessa forma, como vimos nos casos estudados, o encontro voluntário de docentes, mesmo que inseridos em realidades muito parecidas, pode ou não se constituir como um lócus privilegiado para a qualificação profissional desses

docentes. A produção e expressão do sentimento de pertencimento em relação ao espaço-tempo de (re)organização conjunta do trabalho docente está imbricada com o exercício da autoctonia formativa. No exercício dessa autoctonia formativa, de forma dialética e plurideterminada, o sujeito docente vai assumindo uma determinada situação como sendo uma fonte produtora de sentidos subjetivos ao mesmo tempo em que, por meio da mobilização de seus recursos vai transformando esse espaço-tempo em um lugar.

Por causa dessas qualidades dinâmicas, ao invés de tentar classificar as relações estabelecidas no grupo, optamos por compreender as configurações subjetivas em que se deu a autoctonia formativa do grupo da “Gincana do Conhecimento”. Para tanto, embora saibamos que a configuração subjetiva de uma situação social de aprendizagem seja complexa, dinâmica e autotransformadora, para facilitar a compreensão de nossas conclusões, decidimos estudar as configurações subjetivas a partir de alguns de seus elementos de sentido constituintes. Como salienta González Rey (2005d, p. 203) “na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social”. Assim, conforme identificado nas análises anteriores a autoctonia formativa do grupo da “Gincana do Conhecimento” se configurou a partir dos seguintes elementos de sentido:

#### **a) O diálogo reflexivo**

Em todo o tempo os docentes consideravam o outro como fonte produtora de sentidos, nesse caso, o que era dito ou feito no contexto do grupo ajudavam na produção de autotransformações no sujeito e, ao mesmo tempo, o grupo ia sendo também transformado. Por várias vezes, durante a fase empírica, nos deparamos com situações que embasaram esse nosso entendimento, somente como exemplo, trazemos a seguinte situação que anotamos em nosso diário de campo: a Professora-B3 colocou, durante a reunião que antecedia o fechamento do terceiro bimestre, algumas dúvidas que estava sentindo em relação a uma atividade de avaliação interdisciplinar promovida pelo grupo. Houve um período prolongado de diálogo e esclarecimentos que parecia fortalecer a Professora-B3 para atuar no

contexto de sala de aula. Perguntamos para ela sobre nosso entendimento e ela nos disse que estávamos corretos em nossa interpretação e completou:

Nossos diálogos me deixam mais segura para assumir a sala de aula e as questões do trabalho coletivo.

Nessa e em outras situações semelhantes, o diálogo reflexivo ocorrido no contexto do grupo ajudou o docente na assunção de uma ação mais qualificada no contexto da sala de aula.

#### **b) A autoavaliação centrada no processo –**

Quando ocorria um momento de avaliação no contexto dos encontros do grupo, o foco estava no processo realizado e não, somente, no resultado final alcançado. Assim, ao longo da caminhada, o grupo realizava momentos de avaliação do trabalho pedagógico que estava sendo realizado.

#### **c) A produção de soluções criativas para a continuidade do trabalho conjunto**

Ao enfrentar os antagonismos circunstanciais os membros do grupo da “Gincana do Conhecimento” produziam soluções criativas que se expressam no exercício da autonomia do grupo. Por outro lado, de forma recorrente, o exercício da autonomia por parte dos membros do grupo alavancava a postura de enfrentamento das adversidades, o que implicava na mobilização de novos recursos tanto individuais quanto sociais. O Professor-B1 percebeu bem isso ao declarar:

Parece que quanto mais a gente cria situações novas para atender as demandas dos alunos mais o grupo marca seu espaço e valores na escola. (CI\_Professor-B1).

#### **d) O planejamento e execução de atividades pedagógicas interdependentemente com o contexto da sala de aula**

A vinculação entre o que discutido, lido e planejado nos encontros do grupo com o contexto de sala de aula ajudou a manter ativo o processo de qualificação profissional de cada membro do grupo. Essa nossa constatação está em linha com os estudos de autores como (FULLAN E HARGREAVES, 1998; GAUCHE, 2001; FERREIRA, 2003; FREIRE (2004) e TACCA, 2009).

Assim sendo, a autoctonia formativa não era algo inerente ao grupo, mas foi algo que se constituiu ao longo do processo de formação e desenvolvimento do próprio grupo, a partir da confluência de diferentes sentidos, significados e experiências que foram compartilhadas pelos docentes, tanto no espaço-tempo escolar quanto em outras vivências em que estavam inseridos. A partir dessa compreensão se abrem novas possibilidades de análises dos processos de qualificação profissional docente, conforme destacamos nas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa estudamos, no contexto da autoctonia formativa, a produção e expressão, pelo sujeito docente, do sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação ao contexto em que este trabalho pedagógico é planejado-realizado e como isso se colocou na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano. A partir da análise das informações produzidas, foi-nos possível configurar a produção e a expressão do sentimento de pertencimento do docente em relação ao grupo e ao trabalho pedagógico planejado e realizado em conjunto, bem como configurar a autoctonia formativa desse grupo.

Para tanto, a pesquisa foi realizada por meio do estudo de dois grupos de docentes, em duas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. O percurso metodológico foi apoiado na epistemologia qualitativa, mormente no caráter construtivo-interpretativo e dialógico da pesquisa. Para a construção das informações foram levantadas hipóteses pelo pesquisador durante a própria pesquisa. Essas hipóteses foram corroboradas, de forma recursiva, no processo de construção da informação, quando diferentes indicadores convergiram em relação à argumentação daquilo que se constituiu na construção teórica sobre a questão estudada. Essa ação sistemática produziu inteligibilidade sobre os possíveis processos de formação de um grupo autóctone nos aspectos subjetivos relacionados com as experiências pessoais e profissionais docentes na perspectiva da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1995 e 2005b).

Dessa forma, as considerações que se seguem, pela natureza da pesquisa e pelo entendimento da complexidade em que se dá a formação e desenvolvimento profissional docente, não devem ser consideradas como definitivas, nem ao menos devem ser tomadas como inquestionáveis. Diversas possibilidades de análises/interpretações/ações, de natureza igualmente válida, poderiam ter sido feitas e, certamente, apresentariam visões diferenciadas das que foram desenvolvidas neste trabalho.

Tendo isso em mente, a tese que defendemos é a de que, no contexto da formação docente, a produção pelo sujeito docente de um sentimento de

pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação à dimensão subjetiva – social e individual – em que este trabalho pedagógico é planejado-realizado, está imbricada e pode, de maneira dialógica e recursiva, alavancar um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, destacamos que, no âmbito escolar, a autoctonia formativa se dá no processo de criação conjunta e compartilhada de necessidades sociais de desenvolvimento profissional em que o sujeito, o grupo e o contexto são transformados de forma contínua e interdependente. Como foi identificado durante nossa pesquisa, ao atribuir um valor subjetivo ao grupo e ao seu trabalho pedagógico, o sujeito mobilizava recursos para que sua relação com o grupo permanecesse e até aumentasse. De maneira recorrente, a mobilização desses recursos, pelo sujeito, alavancava transformações no contexto em que o grupo estava inserido, produzindo, dessa forma, novas subjetivações por parte do sujeito.

Logo, a categoria autoctonia formativa representa uma opção para o campo da formação docente na compreensão da unidade indivisível entre a vivência profissional e a constituição do sujeito docente, uma vez que é ele que torna significativa as possíveis contribuições advindas das relações que ele estabelece com outros sujeitos no contexto do processo de formação em que está inserido.

Também conseguimos identificar que a autoctonia formativa está interrelacionada com o processo de produção e expressão do sentimento de pertencimento pelo sujeito no seu contexto social. Essa construção conceitual encontra eco nas considerações de Vigotski (1984), Bachelard (2008) e González Rey (2005c) quando afirmam a relação complexa, dinâmica e interdependente entre sujeito e ambiente.

Em nossa investigação, o que diferenciou significativamente a (re)organização conjunta do trabalho pedagógico de um grupo em relação ao outro foi a produção-fortalecimento do sentimento de pertencimento em relação ao grupo e em relação ao processo organizativo do trabalho pedagógico proposto. O processo de assumir-se como sujeito pertencente ao grupo se mostrou imbricado, de maneira recursiva e interdependente, com a mobilização de recursos subjetivos – individuais e sociais – na superação dos antagonismos circunstanciais às necessidades para desenvolvimento criadas pelo grupo; na abertura ao diálogo, na utilização da leitura

como apoio para a (re)avaliação do trabalho pedagógico e na assunção do sujeito docente como autor de seu processo formativo.

Assim, a autoctonia formativa é uma construção coletiva feita por sujeitos ativos que se assumem como protagonistas de sua contínua qualificação profissional e se sentem pertencentes ao contexto em que está acontecendo essa formação. Nesse caso, as situações sociais de desenvolvimento criadas por esses sujeitos se constituem como um lócus privilegiado para a expressão do novo, para a autoria, para a contínua constituição de novos sentidos, novas significações, novos contextos e novas subjetivações.

Por isso, entendemos que essa construção conceitual:

- coloca a possibilidade de uma formação docente impessoal em cheque, na medida em que assume o protagonismo do sujeito docente, porquanto é ele que habita espaços de formação e neles confere valor subjetivo ao processo de formação em que está envolvido, sem desconsiderar o espaço coletivo em que está inserido;
- ajuda a superar a ênfase empirista-positivista, discutida na fundamentação teórica, em que alguns programas de formação docente são concebidos, especialmente quando centralizam de forma dicotômica ou os conteúdos e as técnicas, ou as emoções e o ambiente em que aprendizagem é desenvolvida. Assim, na perspectiva da autoctonia formativa, o par dialético sujeito-ambiente é tomado a partir de uma relação indivisível e autotransformadora;
- ajuda a superar a tentativa de dicotomizar o par dialético planejamento-execução no contexto da formação docente, pois, sendo um processo complexo, tanto o planejamento quanto a execução são transformados. Essa transformação é multideterminada e interdependente, por isso, não é possível se estabelecer *a priori* quais impactos um programa de formação terá sobre o sujeito, nem é possível se conceber um programa de formação sem considerar o contexto em que o sujeito da aprendizagem está inserido. Por isso, os programas de formação docente, sendo promovidos pelas instâncias superiores ou não, precisam ter impacto no docente e assim, ser subjetivados por ele em um processo de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico que realizam para que o docente assuma a condição de sujeito de sua aprendizagem e a qualificação profissional, de fato, aconteça;
- ressalta a importância de se considerar, no contexto da formação docente, o par dialético objetividade-subjetividade ao entender que é a assunção do sujeito docente que possibilita os processos de transformação e autotransformação que se colocam

como alavancadores da qualificação profissional. Assim, a produção e expressão do sentimento de pertencimento se constitui como um elemento subjetivo agregador do processo de funcionamento do grupo, ao mesmo tempo em que, de forma recursiva e interdependente, o contexto de atuação do grupo se constitui como uma fonte geradora de novos sentidos subjetivos em relação ao quefazer pedagógico, a constituição da autonomia e a qualificação profissional pelos sujeitos envolvidos nesse processo;

- assume a perspectiva de um docente em formação e não a perspectiva de uma formação docente, na medida em que acredita que a condição de sujeito da aprendizagem aparece de forma ativa e autotransformadora, ou seja, é um sujeito que se assume como estando em processo de constituição (FREIRE, 2004 e PIMENTA 2005);

- indica, conforme assinala González Rey (2004a), que não há uma relação direta entre uma atividade realizada e a qualificação profissional do sujeito docente. Como vimos, é o sujeito docente que considera a atividade como sendo portadora de um conteúdo subjetivo e esse processo de subjetivação da atividade é atravessado pelas mais diferentes situações e emoções vividas pelo sujeito ao longo de sua história;

- apoia-se no protagonismo e na constituição da autonomia do sujeito docente e destaca que a produção do sentimento de pertencimento é condição para o avanço autotransformador da escola.

Além disso, diferentemente do que afirmava Wenger (2000), o grupo não possui uma qualidade inata que o sujeito busca alcançar ao se tornar membro. Ao contrário disso, é o sujeito que considera o grupo como sendo uma fonte produtora de sentidos para o seu desenvolvimento profissional. Dito de outra forma, o grupo em que o sujeito está inserido pode ou não se constituir como um elemento com valor subjetivo para a qualidade profissional desse docente. Para isso, ele precisa se posicionar e se sentir pertencente ao grupo e ao contexto imediato.

Entendendo dessa forma, não faz sentido se falar em estágios, aferições ou camadas de desenvolvimento da relação do sujeito com o grupo, pois, de acordo com González Rey (2004) e de acordo com as análises feitas em nossa pesquisa, esse processo é multiterminado e atravessado pela história de vida do sujeito e, dessa forma, o que se pode compreender são configurações subjetivas desse processo de produção do sentimento de pertencimento.

Durante o processo de análise das informações produzidas durante a pesquisa, buscamos indicar de forma sistematizada como se deu o desenvolvimento dos constituintes nucleares da subjetividade do grupo e mostrar que as unidades subjetivas de desenvolvimento profissional foram: diálogo reflexivo; autoavaliação centrada no processo e não nos resultados; produção de soluções criativas para a continuidade do trabalho do grupo; planejamento e execução de atividades pedagógicas interdependentemente com o contexto de sala de aula.

Durante nossa pesquisa, identificamos, como elementos constituintes da configuração subjetiva da produção e expressão do sentimento de pertencimento: participação voluntária; compartilhamento de valores no grupo; apoio mútuo; abertura ao diálogo e necessidades criadas socialmente. Assim, defendemos ainda que a produção do sentimento de pertencimento pelo sujeito docente é multideterminada e contextual, diferentemente da perspectiva inatista defendida em Pickett, Gardner e Knowles (2004); da possibilidade de aferição a partir de um instrumento como indicam Good, Rattan e Dweck (2004) e da supremacia do local de trabalho como indicam Tytler et al. (2011).

Quando buscamos relações entre a produção do sentimento de pertencimento e o desenvolvimento profissional do sujeito docente, compreendemos o caráter dinâmico e recorrente dessa relação, a partir análise dos encontros e desencontros acontecidos nos grupos durante a pesquisa. Identificamos que a produção e expressão do sentimento de pertencimento pelo sujeito variou sem uma lógica linear, indo de um pertencimento periférico a pertencimento central em algumas situações e em outras situações indo de pertencimento central a pertencimento periférico. Essa constatação está em linha com a perspectiva da epistemologia qualitativa em que é o sujeito que considera determinada situação como portadora ou não de sentido subjetivo para ele. Dessa forma, se contrapõe à perspectiva de Lambson (2010), no que diz respeito ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento passar de periférico a central. Isso porque Lambson (2010) considerou que a comunidade de prática é quem respaldava ou validava o desenvolvimento do sentimento de pertencimento nos docentes iniciantes. Entretanto, quando consideramos a complexidade da produção desse sentimento, compreendemos que essa produção é recursiva e multideterminada, ou seja, tanto o grupo quanto o docente foram, de forma interdependente, transformados no processo. Portanto, Lambson (2010) não alcançou essa dimensão

autotransformadora da produção do sentimento de pertencimento, porque faltou considerar o sujeito como sendo ativo nesse processo.

Como contribuições de ordem prática, os conhecimentos produzidos podem ser significativos:

- para implementação de políticas públicas: pode ajudar na elaboração de estratégias de qualificação que estejam mais adequadas às realidades vividas pelos docentes e, conseqüentemente, se constituam como relevantes para a melhoria da qualidade da relação ensino-aprendizagem no contexto escolar em que o docente está inserido. Nesse caso, o entendimento de que os impactos que um programa de formação pode ter sobre o processo de qualificação profissional docente são determinados pelo e identificados no processo de subjetivação das experiências vividas, sejam elas cognitivas, afetivas, volitivas ou de qualquer outra natureza. Assim, o desconhecimento da autoctonia formativa pode estar na base da elaboração de propostas de formação docente descontextualizadas, como foi evidenciado anteriormente;
- para o campo da formação docente: especialmente na exploração do aspecto subjetivo e na importância da produção do sentimento de pertencimento para a constituição do sujeito docente. Esse conhecimento pode ajudar os pesquisadores na configuração de ambientes favoráveis à qualificação profissional pela assunção do sujeito docente em seus processos de aprendizagens;
- para as instâncias superiores mediatas como, por exemplo, as Coordenações Regionais e Centrais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que podem utilizar os conhecimentos aqui produzidos para fomentar-fortalecer processos autóctones de formação docente, especialmente no reconhecimento, valorização e divulgação das experiências vividas no contexto de suas afiliadas.
- para o corpo gestor de estabelecimentos de ensino: pode ajudar na definição de estratégias de elaboração do projeto político pedagógico que contemple a produção-fortalecimento de uma ambiência favorável ao protagonismo e assunção do sujeito docente tanto no contexto da sala de aula quanto no contexto da comunidade local;
- Pode também servir para incentivo de trabalho coletivo na formação de grupos autóctones.

É oportuno destacar também, no âmbito dessas considerações finais, que ao longo da pesquisa enfrentamos dificuldades tais como: superar a perspectiva interventiva para assumir a perspectiva construtivo-interpretativa; os desencontros

por conta de atividades especiais e não programadas que acarretavam mudanças de dias e horários dos encontros. Em relação à superação do caráter interventivo, tivemos muita dificuldade porque nossa hipótese inicial nos conduzia a querer enxergar dois grupos que funcionavam bem. Assim, os indicativos que construíssemos em um caso seriam ratificados-aprimorados no outro caso. Quando a realidade empírica evidenciou um grupo que não estava funcionando bem, nossa primeira reação foi de intervir, entretanto, com as conversas, estudos, orientações e avanços na compreensão dos grupos estudados foi-nos possível perceber a riqueza conceitual em que o estudo dos dois grupos se constituiu para o entendimento de nosso problema de pesquisa. Da mesma forma, durante o processo de análise, queríamos, inicialmente, identificar as semelhanças entre os grupos para embasar nossas considerações. Entretanto, conforme a análise construtivo-interpretativa avançava, por causa dos indicativos que iam sendo constituídos, ficava cada vez mais nítido para nós que não seria possível manter aquela ideia inicial. Foi assim que passamos a considerar não mais as possíveis semelhanças entre eles, mas, sim, o que, a partir dos indicadores, poderia diferenciá-los e ampliar as possibilidades de análises. Esses movimentos subjetivos no pesquisador são compatíveis com a perspectiva escolhida, pois, como afirma González Rey (2011, p. 130), não há regras *a priori* que se possam seguir no processo de “imersão do pesquisador na complexidade e diversidade do estudado”. Em relação aos desencontros em função do surgimento de demandas inerentes ao contexto escolar, destacamos que a dinamicidade da realidade estudada nos deixou em constante alerta, pois queríamos estudar um grupo que vivesse toda a complexidade de uma escola pública, ou seja, queríamos investigar um processo formativo real e não um ideal.

Além das contribuições destacadas até aqui, gostaríamos de frisar que durante o processo de análise construtivo-interpretativo foi-nos possível aprender que o sujeito docente, mesmo que as circunstâncias se mostrem favoráveis ou desfavoráveis ao seu quefazer pedagógico, pode significar a experiência vivida de tal forma que ela se constitua como uma fonte geradora de sentidos de aprendizagem e de qualificação profissional. Um dos impactos dessa aprendizagem em nossa visão a respeito do processo de formação docente foi, por exemplo, a assunção da complexidade em que os processos colaborativos se constituem. Em um ambiente de colaboração, o outro pode considerar a ação colaborativa como

sendo uma fonte geradora de sentido de aprendizagens para si. Dessa forma, pelas análises dos indicadores de nossa pesquisa, entendemos que não é o trabalho colaborativo em si que confere ao sujeito docente uma possibilidade de melhoria profissional, mas, sim, o processo de subjetivação dessa ação colaborativa pelo docente em situação social de aprendizagem.

Como valor intrínseco de uma formação contínua, apontamos algumas possibilidades investigativas que poderiam acontecer como desdobramentos dos conceitos aqui produzidos. Por exemplo: como se dá o processo de cooptação de novos membros de um grupo em formação; como um docente que viveu uma experiência de formação autóctone se assume, em relação à sua formação.

Por fim, o desafio investigativo por nós enfrentado já se abre em novas possibilidades em função do trabalho pedagógico que temos desenvolvido na Secretaria de Estado de Educação. Atualmente, estamos fazendo parte da gênese de um grupo de estudos com docentes da rede pública de ensino que atuam na mesma cidade da Escola-A. Esses docentes são voluntários e estão interessados em qualificar seu trabalho pedagógico a partir das discussões, ações e avaliações que acontecerem no contexto de atuação do próprio grupo, quicá se constituindo como um grupo autóctone.

## REFERÊNCIAS

ALGARTE, R. A. **Escola e Desenvolvimento Humano; Da Cooptação à Consciência Crítica**. Brasília: Livre, 1994.

AGUIAR, J. V. A imagem na cultura do pós-modernismo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 179-198, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v22n1/v22n1a09.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

AMARAL, A. L. S. N. A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade. 2011. 249f. **Tese de Doutorado**. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB.

ANDERSON, G.; HERR, K. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, v. 28, n. 5, p. 12-40, jun./jul. 1999. Disponível em: <<http://edr.sagepub.com/content/28/5/12.full.pdf+html>>. Acesso em: 05 out. 2010.

ANDERSON, S. E.; THIESSEN, D. Comunidades docentes em transformação: a tradição da mudança nos Estados Unidos. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANDRADA, L. P. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; PAIVA, I. A.; RÊGO, M. C. F. D. Escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, M. C. (Org.). Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 65-73. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf#page=65>. Acessado em 20 jun 2011.

ARAÚJO, C. P. O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica. 2010. 162 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARRETO FILHO, H. T. Os predicados do desenvolvimento e a noção de autoctonia. **Tellus**, ano 6, n. 10, p. 11-21, abr. 2006.

BARROSO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais. 2007. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara-SP.

BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Formação continuada de professores**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BELTRAME, S. A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. In: Educ. Pesqui. [online]. 2002, vol.28, n.2, p. 129-145.

BENACHIO, M. N. Indicadores de movimentos de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7732](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7732)>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio a professoralidade. In: Acta Scientiarum. Education (UEM), Jan, 2010, Vol. 32 (1), p.119-127. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/>. Acessado em 20 jun 2011.

BORKO, H. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. **Educational Researcher**, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004. Disponível em: <[http://weraonline.org/uploadedFiles/Journals\\_and\\_Publications/Journals/EducationaI\\_Researcher/Volume\\_33\\_No\\_8/02\\_ERv33n8\\_Borko.pdf](http://weraonline.org/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/EducationaI_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2010.

BRODY, D.; HADAR, L. From isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1641-1651, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br.ez54.periodicos.capes.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 28 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. “I speak prose and I now know it.” Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 8, p. 1223-1234, nov. 2011. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez54.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1988.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

CARDINALLI, C. C. B. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=11](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CEGONHO, C. A. S. M. Um processo de supervisão no jardim-de-infância; "olhares que se cruzam" - Um estudo de caso. 2011. 184F. **Dissertação** (mestre em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão em Educação), Escola Superior de Educação de Lisboa-Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/123/1/Um%20processo%20de%20supervis%C3%A3o%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CLAVAL, P. A geografia e a percepção do espaço. Trad. Sylvia Heller. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 243-255, abr./jun. 1983.

COELHO, C. M. M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COSTA, A. L. Teaching for, of and about thinking. In: COSTA, A. L. (ed.). **Developing minds: A resource book for teaching thinking**. Vancouver: ASCD, 2001.

COSTA, J. S. C.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acessado em 02 jun 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jul. 2006b. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2006\\_01/a\\_pesquisa.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/a_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

\_\_\_\_\_. Organização escolar e modelo profissional. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

\_\_\_\_\_. Organización escolar y modelo profesional. In: ENGUIITA, M. F.; SASTRE, M. G. **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**. Madrid-Espanha: Akal, 2005. p. 13-33.

ESTRADA RODRIGUEZ, P. A.; MALDONADO, R. M. Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, Dec. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822008000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 20 mar. 2010.

ESTRELA, M. T. A formação contínua e a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, R. C. A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 45, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie45a10.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Gestão do pedagógico na escola: possibilidades para o trabalho dos professores. **Contrapontos**, v. 11, n. 1, p. 70-82, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2324/1836>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas- SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

FULLAN, M. The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. In: HARGREAVES, A. et al. (Ed.). **International handbook of educational change**, The Netherlands: Kluwer, v. 1, p. 214-228, 1998. Disponível em: <<https://springerlink3.metapress.com/content/n766102jx6240800/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=b0ctnavmha05g3cg3rai5dvf&sh=www.springerlink.com>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

GAIRÍN SALLÁN, J. **Notas al Grupo de Autonomía y Organización de los centros educativos**. Apuntes para una escuela renovada e innovadora. Comité Coordinador Federal de la Organización Sectorial de Educación del PSOE, Madrid. 2003. Disponível em: <http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-educacion/OrganizacionGestion/mejorando.pdf>. Acessado em 20 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. La colaboración entre centros educativos. In: GAIRÍN SALLÁN, J.; DARDER, P. **Organización y gestión de centros educativos**. Barcelona: Praxis, 2000. Disponível em: <<http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/LA%20COLABORACION%20ENTRE%20CENTROS%20EDUCATIVOS.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones. In: ENGUITA, M. F.; SATRE, M. G. (Coord.). **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**. Madrid: Akal, 2005. p. 129-165.

GALLAGHER, T. et al. Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: pre-tenure teacher educators developing professionally. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 5, p. 880-890, jul. 2011. Disponível em: <<http://ac.els-cdn.com/S0742051X11000205/1-s2.0-S0742051X11000205-main.pdf?>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARII, B. ; SILVERMAN, F. Beyond the classroom walls: helping teachers recognize mathematics outside of the school. In: Revista Latinoamericana de Investigacion en Matematica Educativa, Nov, 2009, V. 12(3), p.333-355 85-90, 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p.85-90, 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf> . Acessado em 20 fev 2011.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso) . Acessado em: 20 fev/2011.

GAUCHE, R. Prática de ensino de química: a voz do professor. 1992. 203 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor. 2001. 213 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.

GLAZERA, E. M.; HANNAFIN, M. J. The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 179-193, fev. 2006. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez54.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES JUNIOR, M. A.; BURIASCO, R. L. C. O professor de matemática e a produção de saberes sobre a gestão curricular. **Ciência e Educação**, Bauru-SP, v. 12, n. 1, p. 99-115, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132006000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2010.

GONZALEZ REY, F. L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. Psicologia e saúde: desafios atuais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997b.

\_\_\_\_\_. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999a.

\_\_\_\_\_. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde outra óptica. **Linhas Críticas**, FE-UnB, v. 4, n. 7-8, p. 17-21, 1999b.

\_\_\_\_\_. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Revista Cubana de Psicología**, La Habana, v. 17, n. 1, 2000a. Disponível em <[http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43222000000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43222000000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 out. 2010.

\_\_\_\_\_. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. In: **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. **Contrapontos**, ano I, n. 2, p. 13-28, out. 2001a.

GONZALEZ REY, F. L. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 9-15, 2º semestre, 2001c.

\_\_\_\_\_. La investigación cualitativa en psicología: algunas cuestiones actuales. **Revista de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos**, ano VI, n. 2, nov. 2003a.

\_\_\_\_\_. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: Alternativa e DP&A, 2003b.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

\_\_\_\_\_. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004d.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.

\_\_\_\_\_. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 8, n. 2, dez. 2006a. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: out. 2010.

GONZALEZ REY, F. L. A pesquisa qualitativa no campo da saúde: o estudo dos aspectos sociais e subjetivos da saúde humana. In: PEREIRA, M. F.; SILVA, M. D. F. (Org.). **Recortes do pensamento marxista em saúde**. Brasília: Dreams, 2006b. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006c.

\_\_\_\_\_. La subjetividad como definición ontológica del campo psi: repercusiones en la construcción de la psicología. **Revista de Psicología**, v. 2, p. 5-30, 2006d.

\_\_\_\_\_. Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética. **Psicologia da Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n.2, 2007a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000500019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 out. 2010.

GONZALEZ REY, F. L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007b.

\_\_\_\_\_. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Por una epistemología da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

\_\_\_\_\_. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, jun. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000200009&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. 2. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La personalidad: su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo e Educación, 1989.

GOOD, C.; RATTAN, A.; DWECK, C. S. Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 102, n. 4, p. 700-717, abr. 2012. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/psp/102/4/700.html>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M. TEIXEIRA, L. R. M. VASCONCELOS, M. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>. Acessado em 20 jun. 2011.

GRIMAL, P. **A mitologia grega**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, fev. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-69712012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712012000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: mar. 2012.

GUERRA, M. G. G. Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade. 2010. 248f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAMIDO, G. Lógicas de formação: contributo para a conceptualização de práticas supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional.

**Interacções**, v. 14, p. 216-258, 2010. Disponível em:

<<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/432/1/N10%20-%20Hamido.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KAUCHAKJE, S. Projetos pedagógico e societário: potencial democratizador e participativo na formação do professor e nas relações sociais. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saude soc.**, São Paulo, v. 18, n. 4, Dec. 2009. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902009000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan 2011.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1992a.

LA BOÉTIE, E. **O discurso da servidão voluntária**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LAMBSON, D. Novice teachers learning through participation in a teacher study group. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 1660-1668, 2010. Disponível em: <[http://ac.els-cdn.com/S0742051X10000983/1-s2.0-S0742051X10000983-main.pdf?\\_tid=a41b76a0-f4a6-11e1-b97d-00000aab0f01&acdnat=1346553415\\_dfd87b1697af723f638c9b1f0053ee24](http://ac.els-cdn.com/S0742051X10000983/1-s2.0-S0742051X10000983-main.pdf?_tid=a41b76a0-f4a6-11e1-b97d-00000aab0f01&acdnat=1346553415_dfd87b1697af723f638c9b1f0053ee24)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004a.

\_\_\_\_\_. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski, por A. N. Leontiev. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 425-470

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; ENGUITA, G. E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 03 set. 2010.

LLAVADOR, F. B. La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. In: ENGUITA, M. F.; SASTRE, M. G. **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**. Madrid-Espanha: Akal, 2005. p. 83-104.

LORAUX, N. **The children of Athena: athenian ideas about citizenship and the division between the sexes**. Princeton: Princeton University Press, 1993. Disponível em: <[http://www.amazon.com/Children-Athena-Athenian-Citizenship-Division/dp/0691037620#reader\\_0691037620](http://www.amazon.com/Children-Athena-Athenian-Citizenship-Division/dp/0691037620#reader_0691037620)>. Acesso em: 30 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Born of the Earth: myth and politics in Athens**. Ithaca: Cornell University Press, 2000. Disponível em: <[http://www.amazon.com/Born-Earth-Politics-Athens-Poetics/dp/080143419X#reader\\_080143419X](http://www.amazon.com/Born-Earth-Politics-Athens-Poetics/dp/080143419X#reader_080143419X)>. Acesso em: 20 out. 2010.

LORDELO, R. L. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L.S. Vigotski: uma reflexão epistemológica**. 2007.140f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2007.

LURIA, A. O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, E. et al. Apresentação. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Centro de Estudos Educação e Sociedades, São Paulo: Cortez, v. 25, p. 15-16, jan./abr. 2004.

MALDANER, A. O. A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola. 1997. 418 f. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

MALDANER, A. O. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, A. **Nas trilhas indelévels de Hermes: topofilia, memória, ação cultural.** São Carlos: BN, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, jul/dez. 2002. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6480/5238>. Acesso em 20 jun 2010.

\_\_\_\_\_. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MOLON, S. I. . **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky.** 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MONTAIGNE, M. A. **A educação das crianças.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/A%20Cabe%C3%A7a%20Bem-feita.pdf> . Acesso em: 20 mar 2011.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, E. P. G. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si Autor. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/11.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

MOURA, M. C. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade.** 2009b. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009b.

MUNDIM, E. D. A. A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS/Sulina, 1999.

NEUBERN, Maurício S.. Três obstáculos epistemológicos Para O reconhecimento da subjetividade na psicologia clínica. **Psicol. Reflex. Crítico.** , Porto Alegre, v 14, n. 1, 2001. Disponível a partir do <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722001000100020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100020&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 02 de janeiro de 2010

OLIVEIRA, Z. M. F.; BRAGANÇA, M. G. V. Criatividade, Personalidade e Educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 155-158, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1606/1230>. Acesso em: 20 jul 2012.

VERTON, J. Early childhood teachers in contexts of power: empowerment and a voice. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 34, n. 2, p. 1-10, 2009. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez54.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. O ensino de estatística na licenciatura em Matemática: a inserção do licenciando na comunidade de prática dos professores de Matemática. *Bolema*, Rio Claro-SP, Ano 22, nº 32, 2009, p. 47-50. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acessado em jun/2010.

PEREIRA, I. A. A (DES)Constituição, de uma professora a partir da reflexão do próprio trabalho pedagógico ou, da provisoriidade das certezas pedagógicas... 2003. 246f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

PICKETT, C. L.; GARDNER, W. L.; KNOWLES, M. Getting a cue: the need to belong and enhanced sensitivity to social cues. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 30, p. 1095–1107, 2004. Disponível em: <<http://psp.sagepub.com/content/30/9/1095.full.pdf+html>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; ENGUITA, G. E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out. 2006.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, 2000, p. 45-78.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo. Ed. Quarta. 2005.

PONTE, J. P. O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 107-131, 2005.

PINTO, L. F. S. **O autoctonismo: teoria e cenário**. Porto Alegre: AGE, 2003.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2010.

REIS JUNIOR, O. D. **Subjetividade e formação docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2009.

RESENDE, M. **A construção de produtos turísticos com base local: uma reflexão sobre o marketing societal no turismo brasileiro à luz da comunidade de Canavieiras – BA**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Cultura & Turismo) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2005.

ROCHA, M. A. P. P. **Os professores e o e-learning para alunos adultos: trabalho individual versus comunidade de prática: estudo de caso numa escola secundária**. 2008. 554 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) – Universidade Aberta, Lisboa-Portugal, 2008.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 237 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2009.

SANSON, C. **Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial**. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

SANTOS, E. B. **A práxis criativa e as ações cotidianas**. 1996. 90 f. Monografia (Especialização em Administração Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva**. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília (UnB), 2006.

SANTOS, E. B.; GAUCHE, R. **Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva**.

In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 5., 2005, Bauru. **Atas...** 2005.

SANTOS, E. B.; TACCA, M. C. V. R.; GAUCHE, R. Aspectos relacionados à implantação de um programa institucional de ensino de ciências, na perspectiva da constituição da autonomia do professor: uma pesquisa colaborativa. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** (VII ENPEC), 2009, Florianópolis, Atas do VII ENPEC, 2009.

SASTRE, M. G. Participación y poder: una reflexión sobre las dificultades del proyecto participativo en la escuela. In: ENGUIITA, M. F.; SASTRE, M. G. **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**. Madrid-Espanha: Akal, 2005. p. 255-278.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Teachers' College Press, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey – Bass Publ., 1987.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCOZ, B. J. L. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SETTI, K. "Questões relativas à autoctonia nas culturas musicais indígenas da atualidade, consideradas no exemplo dos Mbyá-guarani". **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, p. 33-41, v. 21, 1993. Disponível em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM21-02.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

SILVA, H. C. Lendo imagens na educação científica: construção e realidade. **Proposições**, v. 17, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <[http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/49\\_dossie\\_silvahc.pdf](http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/49_dossie_silvahc.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2011.

SILVA, H. Uma caracterização do Centro de Educação Matemática – CEM (1984–1997) como uma comunidade de prática de formação continuada de professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, n. 35A, p. 185-218, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3738>>. Acesso em: 03 jun. 2010.

SIM, C. Preparing for professional experiences: incorporating pre-service teachers as 'communities of practice'. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 1, p. 77-83, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

SKINNER, B. F. **Contingências de reforço**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. v. 51.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STANO, R. C. M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista reflexiva em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. Estratégias Pedagógicas. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

TACCA, M. C. V. R.; GONZALEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n1/v28n1a11.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do Magistério. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Santa Tereza: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEN DAM, G.T.M.; BLOM, S. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 647-660, 2006. Disponível em: <[http://ac.els-cdn.com/S0742051X06000308/1-s2.0-S0742051X06000308-main.pdf?\\_tid=7c4f2ef8-faac-11e1-bb8a-0000aacb35f&acdnat=1347215633\\_e145a6c5c8f336062afe3bb5d9a933c0](http://ac.els-cdn.com/S0742051X06000308/1-s2.0-S0742051X06000308-main.pdf?_tid=7c4f2ef8-faac-11e1-bb8a-0000aacb35f&acdnat=1347215633_e145a6c5c8f336062afe3bb5d9a933c0)>. Acesso em: 23 jun. 2010.

TELES, A. M. O.; LOYOLA, V. M. Z. A subjetividade social na escola. Brasília: Paralelo 15, 1999.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), 2009.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2007.

TUNES, E.; BARTHOLLO, R. O Trabalho Pedagógico na Escola Inclusiva. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLLO, R. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p. 689-698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acessado em 20 mar. 2011.

TUAN, Y. Place: an experiential perspective. **Geographical Review**, v. 65, n. 2, p. 151-165, abr. 1975. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/213970.pdf?acceptTC=true>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

\_\_\_\_\_. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

TYTLER, R. et al. Discourse communities: a framework from which to consider professional development for rural teachers of science and mathematics. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 5, p. 871-879, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/ez54.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

VAN DER VERR, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. t. 3. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. t. 4. Madrid: Visor, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. 2. ed. t. 1. Madrid: Visor, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. 2. ed. t. 2. Madrid: Visor, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. t. 5. Madrid: Visor, 1997c.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VIÑAO, A. Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-historica: tradiciones y cambios. España: Editorial, 1997. Disponível em: <[http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/III%20Encuentro/Antonio\\_Vinao\\_Sistemas\\_educativos\\_culturas\\_escolares.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/III%20Encuentro/Antonio_Vinao_Sistemas_educativos_culturas_escolares.pdf)>. Acessado em 10 jan/2010.

\_\_\_\_\_. Culturas escolares y reformas. In: Revista Teias. v.1, n.1, jul/dez 2000. Disponível em:

<<http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=40&path%5B%5D=42>>. Acessado em jun/2010

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000. Disponível em: <<http://homepages.abdn.ac.uk/n.coutts/pages/Radio4/Articles/wenger2000.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Communities of practice**: a brief introduction. Página pessoal de Etienne Wenger. [Online]. 2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

WERNER, J. **Saúde e educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Trad. Luiz Antonio Oliveira de Araújo. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

## APÊNDICE A – COMPLEMENTO DE FRASES I



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E  
ESCOLARIZAÇÃO – LEPPAE  
ENTREVISTA REFLEXIVA – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EC 11  
INSTRUMENTO DE COMPLEMENTO DE FRASE I \*

Olá professor,

O objetivo principal dessa atividade é constituir um acervo inicial destacando algumas expressões de seus sentimentos e de suas percepções a respeito da vida cotidiana. Para que se alcance esse objetivo, as questões devem ser respondidas de forma voluntária e com a maior fidedignidade possível aos sentidos que você dá à realidade vivida. Ressaltamos que este acervo será utilizado estritamente no âmbito dessa pesquisa, e sua identidade será preservada.

Na parte destinada para a identificação do participante, você **deverá criar uma senha** de seis dígitos (três letras e três números), por exemplo, **CBD192**. Essa senha será sua identificação ao longo da pesquisa, sendo, portanto, utilizada em todas as atividades que você participar e conhecida apenas por você e pelo pesquisador.

As respostas não serão analisadas em uma perspectiva de “certo ou errado”, ou seja, não estamos buscando o que é comumente chamado de “politicamente correto”. Dessa forma, você pode considerar que essa é uma oportunidade de se fazer ouvir a “voz do seu coração”.

**Senha:** \_\_\_\_\_

Agradecemos a colaboração,

EQUIPE DO LEPPAE/UnB

\* Adaptado de GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La personalidad: su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo e Educación, 1989.

COMPLETE AS FRASES ABAIXO

1) Eu gosto muito \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) O tempo mais feliz \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Quisera saber \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Lamento \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Meu maior temor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Na escola \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Não posso \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Sofro \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Fracassei \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) O estudo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11) Meu futuro \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12) O casamento \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13) Estou melhor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14) Algumas vezes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

15) Este lugar \_\_\_\_\_

---

---

16) Minha preocupação principal \_\_\_\_\_

---

---

17) Desejo \_\_\_\_\_

---

---

18) Eu secretamente \_\_\_\_\_

---

---

19) O trabalho do nosso grupo \_\_\_\_\_

---

---

20) Amo \_\_\_\_\_

---

---

21) Minha principal ambição \_\_\_\_\_

---

---

22) Eu prefiro \_\_\_\_\_

---

---

23) Meu problema principal \_\_\_\_\_

---

---

24) Eu queria ser \_\_\_\_\_

---

---

25) Creio que minhas melhores atitudes são \_\_\_\_\_

---

---

26) A felicidade \_\_\_\_\_

---

---

27) Considero que posso \_\_\_\_\_

---

---

28) Eu me esforço diariamente para \_\_\_\_\_

---

---

29) Acho difícil no trabalho do grupo "construção civil" \_\_\_\_\_

---

---

30) Meu maior desejo \_\_\_\_\_

---

---

31) Tenho muito apreço \_\_\_\_\_

---

---

32) Eu realmente gosto \_\_\_\_\_

---

---

33) Minhas aspirações são \_\_\_\_\_

34) Meus estudos \_\_\_\_\_

35) Pretendo para minha vida futuramente \_\_\_\_\_

36) Tentarei mudar \_\_\_\_\_

37) Reflito tantas vezes sobre \_\_\_\_\_

38) Eu me tenho obrigado a \_\_\_\_\_

39) A maior parte do meu tempo dedico \_\_\_\_\_

40) Sempre que posso \_\_\_\_\_

41) Luto \_\_\_\_\_

42) Muitas vezes me sinto \_\_\_\_\_

43) O passado \_\_\_\_\_

44) Eu me esforço \_\_\_\_\_

45) As contradições \_\_\_\_\_

46) A minha opinião \_\_\_\_\_

47) Penso que as outras pessoas \_\_\_\_\_

48) Meu lar \_\_\_\_\_

49) Eu fico irritado \_\_\_\_\_

50) Quando deito para dormir \_\_\_\_\_

51) Os homens \_\_\_\_\_

52) As pessoas \_\_\_\_\_

53) Uma mãe \_\_\_\_\_

54) Sinto \_\_\_\_\_

55) As crianças \_\_\_\_\_

56) Quando eu era criança \_\_\_\_\_

57) As mulheres \_\_\_\_\_

58) Quando tenho dúvidas \_\_\_\_\_

59) No futuro \_\_\_\_\_

60) Necessito \_\_\_\_\_

61) Meu maior prazer \_\_\_\_\_

62) Odeio muito \_\_\_\_\_

63) Quando estou só \_\_\_\_\_

64) Meu maior temor \_\_\_\_\_

65) Se eu trabalho \_\_\_\_\_

66) Fico deprimido quando \_\_\_\_\_

67) O estudo \_\_\_\_\_

68) Meus amigos \_\_\_\_\_

69) Nosso grupo de aprendizagens \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – JOGO DA LIVRE ASSOCIAÇÃO ENTRE SENTIMENTOS E SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E  
ESCOLARIZAÇÃO – LEPPAE  
JOGO DA LIVRE ASSOCIAÇÃO ENTRE SENTIMENTOS E SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS  
COTIDIANAS \*

Olá professor,

O objetivo principal desse jogo é acompanhar os movimentos de suas crenças e percepções ao longo da pesquisa e constituir um acervo destacando alguns sentimentos que são produzidos no contexto das ações pedagógicas que os professores desenvolvem no ambiente escolar.

Na identificação do participante, você deverá colocar a mesma senha utilizada na atividade anterior; caso ainda não tenha participado, você deve criar uma senha para utilizar daqui para frente em nossas atividades.

O jogo possui três fases. Na primeira você relaciona o sentimento da coluna da direita com as situações pedagógicas elencadas na coluna da esquerda. Após esse momento, os participantes vão conversar sobre suas escolhas e elaborar um texto a partir das discussões ocorridas.

Para que se alcance esse objetivo, as questões devem ser respondidas de forma voluntária expressando sua compreensão atual da realidade vivida. Por isso, as respostas não serão analisadas em uma perspectiva de “certo ou errado”, ou seja, não estamos buscando o que é comumente chamado de “politicamente correto”. Dessa forma, você pode considerar que essa é uma oportunidade de se fazer ouvir a “voz do seu coração”.

Agradecemos a colaboração,

EQUIPE DO LEPPAE/UnB

\* Roteiro adaptado de Cardinali (2006), por Elias Batista dos Santos, sob orientação da PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

**Senha:** \_\_\_\_\_

### 1 – PRIMEIRA FASE DO JOGO

Nessa fase você deve associar as situações pedagógicas descritas na coluna da esquerda com os sentimentos da coluna da direita (para isso, coloque os números correspondentes na frente dos sentimentos ou as letras correspondentes na frente das situações ou crie outra possibilidade de associação que desejar). Você pode utilizar o mesmo sentimento para mais de uma situação e vice-versa. Você pode acrescentar até seis situações pedagógicas e até seis sentimentos para melhor expressar sua percepção.

SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS	SENTIMENTOS
01) Trabalho Coletivo na escola	(A) DESAFIO
02) Planejamento de aula	(B) VERGONHA
03) Executar alguma tarefa que não ajudou a planejar	(C) INSEGURANÇA
04) Projeto Político Pedagógico da escola	(D) ALEGRIA
05) Conselho de Classe	(E) CUMPLICIDADE
07) Coordenação Pedagógica	(F) INFERIORIDADE
08) Preenchimento de diários	(G) RESISTÊNCIA
09) Chegada de um novo professor concursado	(H) TRISTEZA
10) Chegada de um novo professor de contrato	(I) TÉDIO
11) Nosso grupo	(J) SUPERIORIDADE
12) Hora de vir para a escola	(K) ORGULHO
13) Atividades do nosso grupo	(L) SEGURANÇA
14) A chamada formação continuada	(M) IDENTIDADE
15) Hora de ir para casa	(N) DISPOSIÇÃO
16) Os diálogos no planejamento de atividades do nosso grupo	(O) COMPROMISSO
17) Confraternização de final de ano	(P) INDIFERENÇA
18) Trabalhar com alguém que não simpatiza	(Q)
19) Planejar uma atividade e não conseguir realizá-la	(R)
20) Aprender com os colegas do nosso grupo	(S)
21) Decisões tomadas pela maioria do corpo docente	Nessa coluna você pode acrescentar até três outros sentimentos.
22) Demandas burocráticas	
23) Preparação da tarefa proposta por nosso grupo	
24) Corpo Gestor (diretor, vice, secretário e supervisores)	
25) Dia de avaliação previsto no calendário	
26) Ausência de algum participante nas atividade do nosso grupo	
27) Dar aula	
28)	
29)	
30)	
Você pode acrescentar até três outras situações nessa coluna.	

## 2 –SEGUNDA FASE DO JOGO

Nessa fase escolha cinco situações cotidianas que você considera fundamentais para a sua constituição profissional. Essas situações cotidianas serão explicadas para os demais participantes na terceira fase.

## 3 – TERCEIRA FASE DO JOGO

Nessa fase você irá explicar da melhor maneira possível para os demais participantes as cinco situações cotidianas escolhidas na fase anterior.

## 4 – QUARTA FASE DO JOGO

Nessa fase é elaborado um texto a partir das contribuições e explicações da fase anterior.

## APÊNDICE C – TEXTO COLABORATIVO

### 1 – ESCOLA-A

#### TEXTO DO GRUPO “CONSTRUÇÃO CIVIL” – SET 2011

Entendemos que em nosso grupo os sentimentos de desafio, alegria, compromisso, identidade, disposição, cumplicidade e resistência se tornam constituintes de nossa maneira de ser e fazer o trabalho pedagógico. Compreendemos desafio como sendo a possibilidade de transformar os antagonismos circunstâncias em oportunidades de crescimento pessoal e desenvolvimento, ou seja, capacidade de enfrentamento das dificuldades e das adversidades, buscando superação por meio do diálogo, das atitudes e da autocrítica. Assim, as coisas aparentemente difíceis de serem realizadas individualmente passam a ser realizáveis no contexto do grupo. Por alegria estamos dizendo que nos sentimos animados e dispostos a realizar nosso trabalho pedagógico em função dos momentos bem-humorados e dos êxitos que obtemos em trabalharmos juntos. Assim, entendemos que os membros do grupo realizam o trabalho com prazer, com satisfação, empenho e dedicação, entretanto, temos percebido que essa alegria tem oscilado em função de algumas situações pessoais e outras burocráticas que temos enfrentado recentemente. Por compromisso expressamos a força de vontade de cada um cooperando para que as atividades do grupo sejam realizadas com qualidade. Isso é notado pela presença e pela participação construtiva nas atividades que realizamos, uma vez que somos co-responsáveis e compartilhamos tarefas e decisões. Já a identidade tem para nós o sentido de pensar em comum sem deixar de lado a individualidade e a subjetividade de cada um, assim ocorre um engajamento entre todos na medida em que o grupo vai se tornando quem é. Assim, vamos assumindo coletivamente uma marca registrada que nos caracteriza e diferencia como grupo. Quando dizemos disposição estamos assinalando a prontidão para fazer o que foi decidido pelo grupo, ou seja, estamos abertos para a realização de uma tarefa decidida pelo grupo. Quando dizemos cumplicidade afirmamos o espírito de corpo, o fazer com o outro. Dessa forma, estamos expressando o sentido de realizarmos as atividades e discutirmos o seu desenvolvimento, abraçando também os problemas. Isso significa realizar o trabalho como sendo “nosso” e nunca como sendo “meu” isoladamente. Por fim, o sentimento de resistência tem para nós um duplo sentido por um lado se refere ao espírito de continuar a fazer apesar das adversidades e contratempos que enfrentamos o que multiplica as discussões e as possibilidades de aprendizagens nas relações que estabelecemos uns com os outros, por outro lado, se refere as resistências dos membros para com as ideias que sejam diferentes daquilo que pensa ou entende ser o mais acertado a fazer. Como o trabalho pedagógico que realizamos é pensado coletivamente em todo seu processo, muitas vezes nesse processo os diálogos se tornam intensos e ríspidos em função de algum integrante assumir uma postura intransigente e ofensiva em relação ao outro, em função de trazer as divergências de visão de mundo e aprendizagem para o lado pessoal. Para alguns de nós, essa atitude contribui para que o grupo perca algum participante, entretanto, outros componentes entendem que esses movimentos de entrada e saída de pessoas ao longo do processo é resultante da própria constituição do grupo como tal.

Quando algum trabalho ou atividade pedagógica chega até nós como algo pronto e acabado, concebido e definido sem a nossa efetiva participação nesse processo construtivo, nos sentimos rejeitados, desvalorizados e desinteressados. Entendemos que todo trabalho

pedagógico é plural e coletivo por constituição, sendo, portanto essencial que se tenha as opiniões e se faça um trabalho coletivo.

Além disso, compreendemos que o trabalho pedagógico de nosso grupo está centrado no aluno porque todas as discussões que fizemos, direta ou indiretamente, são em função deles buscando uma melhor possibilidade de aprendizagem. Assim, apesar das discussões perpassarem por aspectos intrínsecos ao grupo, o alvo das atenções é voltado para a aprendizagem do aluno.

O prazer que temos em trabalhar no contexto de nosso grupo é contrastado com os momentos de reunião geral, isto porque, no grupo pequeno temos a oportunidade de ouvir e sermos ouvidos pelo outro, já nas reuniões gerais, nem sempre podemos discutir e avaliar temas que se relacionam com nossas necessidades educacionais e profissionais porque as coisas já são pensadas anteriormente e trazidas prontas como um pacote fechado. Por outro lado, em muitas situações assumimos uma posição de superioridade em relação às questões que são trazidas para debate nas reuniões gerais. Em nosso entendimento esses encontros gerais seriam mais significativos se a pauta fosse previamente discutida por e com todos e se nossas opiniões e ideias fossem efetivamente valorizadas e consideradas como possibilidades e não ignoradas de antemão.

Nosso grupo está aberto para a chegada de novos componentes. Para nós é muito bom quando novas possibilidades de diálogos e construções acontecem com a chegada de um novo membro. Entretanto, dificilmente um professor demonstra o desejo de participar de nossas atividades. Entendemos que essa resistência acontece porque eles não manifestam interesse por atividades que sobrecarreguem ou exijam utilização de horários e espaços alternativos. Além disso, na maioria das vezes, esses professores se ocupam mais com atividades burocráticas ou que são colocadas com caráter de urgência pelas instâncias superiores. Por outro lado, apesar de querermos a participação de outros professores, muitas vezes nossas ações são vistas, por eles, como exclusivistas e com intuito de buscar visibilidade e proeminência no contexto escolar. Para superar isso, pensamos que seria importante divulgação de resultados parciais com espaço para ampla discussão das ideias que fundamentam nossas atividades, além disso, deveríamos conversar, particularmente, com cada pessoa nova que chegar sobre a necessidade e a importância de sua participação para a melhoria de nossas atividades, entretanto, ainda não temos agido dessa forma.

Em nossa percepção, são os seguintes os fatores/atividades que ajudam a manter e aumentar a qualidade do trabalho pedagógico de nosso grupo: responsabilidade, compromisso e aprender a gostar do outro independente das ideias que ele defende.

Já os fatores/atividades que ajuda a minar e diminuir a qualidade do trabalho pedagógico do grupo são: resistência, superioridade, preguiça, indiferença. Além disso, destacamos a forma ríspida de manifestar opiniões, a falta de comunicação, o tempo para realização dos encontros e atividades do grupo.

Finalizando, gostaríamos de ressaltar que as atividades do grupo nos ajudam a repensar algumas premissas que antes eram consideradas verdades absolutas e que estão sendo modificadas individualmente e coletivamente. (Alguns de nossos sentimentos em relação ao trabalho pedagógico realizado pelo grupo "Construção Civil" [versão terminada na tarde de 19/09/2011]).

## 2 – ESCOLA-B

### TEXTO DO GRUPO “GINCANA DO CONHECIMENTO”

Entendemos que em nosso grupo os sentimentos de compromisso, desafio, alegria, disposição e sentimento de pertencimento se tornam constituintes de nossa maneira de ser e fazer o trabalho pedagógico. Por compromisso estamos dizendo que o trabalho coletivo é a chave para melhorarmos a qualidade de nossas intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, do nosso próprio processo de formação. Sendo assim, todos os componentes do grupo se envolvem efetivamente na construção e desenvolvimento das atividades propostas, ou seja, aquilo que combinamos em fazer coletivamente realizamos, mesmo que para isso, tenhamos que abrir mão de um eventual horário livre ou final de semana. Por desafio expressamos o nosso desejo de materializar uma tarefa pedagógica previamente pensada, apesar das dificuldades cotidianas do contexto escolar, transformando a experiência de construção coletiva que vivemos em algo mais amplo, envolvendo as mais diferentes, das mais diferentes áreas. Já a alegria tem para nós o sentido de curtir intensamente passo a passo cada etapa cumprida do planejamento coletivo, evidenciando o envolvimento dos alunos na realização das atividades, a união, o respeito e a luta por uma educação de qualidade. Quando dizemos disposição estamos assinalando que todos os integrantes do grupo procuram contribuir da melhor forma possível, fazendo tudo o que está em nosso alcance para que o trabalho funcione conforme o planejamento, inclusive em horários fora do estabelecido pela SEDF. Assim, entendemos que os antagonismos que enfrentamos por parte de alguns colegas ou circunstância são, na verdade, motivos de superação e não explicações para o não fazer. Por fim, o sentimento de pertencimento tem para nós um sentido de identificação processual com as ideias que permeiam as relações pessoais e profissionais do grupo em um contexto escolar específico que é modificado pelo trabalho pedagógico realizado, sendo, portanto, ao mesmo tempo, uma produção individual e coletiva, em que cada participante veste a camisa e faz acontecer.

O trabalho pedagógico que realizamos é pensando coletivamente em todo seu processo. Cada etapa é discutida e construída com a participação efetiva de todos os membros. Por isso, em relação ao nosso trabalho pedagógico nos sentimos responsáveis, propositivos e como uma verdadeira equipe. Pelas relações que se estabelecem nesse processo de constituição do grupo e do indivíduo somos constantemente provocados a estudar, planejar, preparar aulas e atividades envolvendo conteúdos significativos tanto para nós quanto para nossos alunos.

Quando o trabalho já nos é apresentado pronto, concebido e definido sem a nossa efetiva participação nesse processo construtivo, nos sentimos desconfortados, incomodados, engessados, impotentes e tememos errar, visto que foi algo que foi concebido sem a nossa participação. Entretanto, não deixamos de nos envolver tentando participar da melhor forma possível, sem deixar de lado nossas ideias e projetos que estão em andamento. Entendemos que é possível conciliar os diferentes projetos (dentro de certo limite) com os projetos que são organizados e planejados por nosso grupo, ou seja, entendemos que nosso grupo não é uma ilha isolada, mas que as demandas advindas das instâncias superiores devem ser discutidas a partir da realidade pedagógica local.

Além disso, compreendemos que o trabalho pedagógico de nosso grupo está centrado no aluno porque ele é a razão de ser do trabalho docente, por isso, abrimos mão de nossas vaidades e confortos pessoais para atender as necessidades específicas de cada aluno.

O prazer que temos em trabalhar em nosso grupo é contrastado com os momentos de reunião geral, isto porque, em nossos encontros não há vaidade, enquanto nas reuniões gerais há muito egoísmo, cada um só pensa em seus próprios interesses e as decisões são tomadas a partir de uma guerra de vaidades em que o aluno é pouco considerado. Além disso, alguns colegas colocam dificuldades para a elaboração de atividades coletivas. Quiçá torcem contra o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo e plural. Em nosso entendimento esses encontros gerais seriam mais significativos se todos contribuíssem no planejamento e desenvolvimento das atividades propostas e o espírito de equipe fosse maior.

Nosso grupo está aberto para a chegada de novos componentes. Para nós é muito bom quando novas possibilidades de diálogos e construções acontecem com a chegada de um novo membro. Entretanto, apesar dessa nossa abertura, dificilmente um professor demonstra o desejo de participar de nossas atividades. Entendemos que essa resistência acontece porque é difícil abrir mão de privilégios pessoais em favor do aluno, ou seja, a formação dos diferentes profissionais da escola interfere no “olhar pedagógico” sobre os projetos desenvolvidos pelo grupo. Além disso, entendemos que os colegas possuem uma visão bastante equivocada a nosso respeito, não queremos ser “os melhores”, apenas pensamos e priorizamos o aluno. Para superar isso, pensamos que seria importante haver um diálogo mais significativo sobre as atividades pedagógicas que são realizadas na escola, coordenações coletivas para estudos, encontros pedagógicos e momentos coletivos de análises e reflexões sobre o nosso fazer pedagógico.

Em nossa percepção, são seguintes os fatores/atividades ajudam a manter e aumentar a qualidade do trabalho pedagógico de nosso grupo interação entre os componentes, diálogo, compromisso com o presente e o futuro de nossos alunos, vontade de fazer bem feito, o desejo de lutar por uma escola pública de qualidade, a possibilidade de aprender coisas novas, ter as aulas assistidas e avaliadas por outras pessoas.

Já os fatores/atividades que ajudam a minar e diminuir a qualidade do trabalho pedagógico do grupo são: falta de entendimento por parte de alguns colegas da proposta dos projetos desenvolvidos pelo nosso grupo, dissonância das ordens superiores, indiferença por parte de alguns em relação às necessidades dos alunos.

Finalizando, gostaríamos de ressaltar que é um grande prazer pertencer a grupo de professores que foca o aluno e se dispõe a repartir suas experiências com o outro, pois os trabalhos pedagógicos interdisciplinares enriquecem a atividade docente e, conseqüentemente, a formação docente. Estamos cientes de que esse é um trabalho que está “engatinhando”, mas nossos valores éticos e profissionais estão plenamente contemplados nessa “caminhada”. (Alguns de nossos sentimentos em relação ao trabalho pedagógico realizado pelo grupo “Gincana do Conhecimento” [versão terminada na manhã de 19/09/2011]).

## APÊNDICE D – IMAGEM E FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO - LEPPAE  
 IMAGEM E FORMAÇÃO CONTÍNUA<sup>29</sup>  
**OLÁ PROFESSOR,**

O objetivo principal dessa atividade é ajudar na expressão dos sentidos que você tem atribuído ao trabalho que o grupo vem desenvolvendo, além de acompanhar os movimentos de suas crenças e percepções ao longo da pesquisa.

Na identificação do participante você deverá colocar a mesma senha utilizada nas atividades anteriores, caso não tenha participado ainda você deve criar uma senha para utilizar daqui para frente em nossas atividades.

Essa atividade consiste em você escolher uma obra de arte (pintura, desenho, foto...) que, na sua compreensão atual, representa o trabalho pedagógico que o nosso grupo tem realizado até agora. No dia acertado, cada participante irá compartilhar com os presentes os motivos que permearam a escolha.

Para que se alcance esse objetivo, a atividade deve ser feita de forma voluntária e autêntica.

É importante lembrar que não estamos buscando o que é comumente chamado de “politicamente correto”. Dessa forma, você pode considerar que essa é uma oportunidade de se fazer ouvir a “voz do seu coração”.

Agradecemos a colaboração,

EQUIPE DO LEPPAE/UnB

<sup>29</sup> Roteiro adaptado de Benachio (2008) por Elias Batista dos Santos sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Rosa Villela Tacca.

## APÊNDICE E – CONFLITO DE DIÁLOGOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO - LEPPAE  
CONFLITO DE DIÁLOGOS - [adaptado de González Rey (2005)]<sup>30</sup>

Olá professor(a),

O objetivo principal dessa atividade é facilitar a expressão de suas crenças, valores e motivos morais, permitindo uma compreensão dos sentidos e dos processos simbólicos que estão sendo produzidos ao longo de sua atividade pedagógica, especialmente as ações relacionadas com o grupo de aprendizagens.

Na identificação do participante você deverá colocar a mesma senha utilizada nas atividades anteriores, caso não tenha participado ainda você deve criar uma senha para utilizar daqui para frente em nossas atividades.

Não se preocupe em agradar os aplicadores escrevendo o que se espera de um “bom professor”. Sendo assim, ao responder seja o mais autêntico possível e expresse seu entendimento a respeito do que está sendo colocado no conflito de diálogos.

Quando necessário, utilize o averso da folha para continuar a resposta, nesse caso, não se esqueça de identificar a que questão se refere (exemplo: 1, 2, 3...).

As respostas não serão analisadas em uma perspectiva de “certo ou errado”, ou seja, não estamos buscando o que é comumente chamado de “politicamente correto”. Sendo assim, você pode considerar que essa é uma oportunidade de se fazer ouvir a “voz do seu coração”.

Agradecemos a colaboração,

EQUIPE DO LEPPAE/UnB

<sup>30</sup> GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Laerning, 2005.

*Senha:* \_\_\_\_\_

Leia atentamente a situação problema abaixo e depois responda as questões que se seguem:

Situação problema: dois professores concursados a mais de oito anos da rede pública de ensino do Distrito Federal, Lemi e Pioli conversavam sobre suas inquietações profissionais:

- Lemi: Eu não desejo fazer isso, pois meu compromisso pedagógico me constrange a fazer mais do que ocupar o tempo da coordenação pedagógica com serviços burocráticos, avisos e preenchimento de papéis. Tenho tentado utilizar esses momentos de coordenação para estudar e apoiar os alunos a debaterem assuntos que são relevantes para eles e que fazem sentido para eles, por exemplo, fazemos visitas técnicas, entrevistas com professores universitários... Não consigo ficar restrito ao que estão pedindo para a gente fazer na coordenação. Eu sempre amei conversar, interagir com o outro... Penso que são nesses momentos que eu vou me constituindo como sujeito... Mas, nossos encontros de coordenação? O que é aquilo? É tanta informação, tanto documento, tanto serviço burocrático que não sobra tempo para a gente discutir os processos de aprendizagens e a melhoria do trabalho coletivo da escola... Quero mudar essas coisas... Você me ajuda nisso?

- Pioli: Que é isso Lemi, acho que o mais importante é dar um passo de cada vez... Em minha opinião, agora é hora de ganhar dinheiro, pagar as contas, educar os filhos, quitar o carro... Você não vai conseguir mudar o mundo. Você fica sofrendo com essas bobagens. Veja como eu faço: chego aqui na escola e só faço o que é minha obrigação, se me mandarem ficar preenchendo diário ou ficar ouvindo avisos, eu fico... Isso é... desde que no final do mês eu receba meu salário... eu concordo com tudo... não estou nem aí... E esse negócio de mudar a coordenação é furada... Lembra? Já tentaram isso quando a gente chegou nessa escola... Você esqueceu? Não deu em nada. Passou o tempo e as coisas voltaram a ser como eram... Todo mundo querendo mais que o tempo passe logo para ir embora. Por isso, pare de esquentar a cabeça com essas coisas e venha ser feliz..

1) Que características têm Lemi e Pioli como pessoas? \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

2) Como você acha que essa situação será resolvida? Por quê? \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

3) Como você imagina que ocorreu a situação que levou a esse diálogo? \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

## APÊNDICE F – COMPLEMENTAMENTO DE FRASES II



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO - LEPPAE  
 INSTRUMENTO DE COMPLEMENTO DE FRASE II [adaptado de González Rey e Mitjans Martínez (1989)]\*

Olá professor,

O objetivo principal dessa atividade é constituir um acervo de informações produzidas destacando algumas expressões de seus sentimentos e de suas percepções a respeito das ações do grupo “Construção Civil”. Para que se alcance esse objetivo, as questões devem ser respondidas de forma voluntária, assim, não se preocupe em agradecer os aplicadores escrevendo o que se espera de um “bom professor”.

Ao responder seja o mais autêntico possível e expresse seu entendimento a respeito do que está sendo colocado nas questões. Ressaltamos que este acervo será utilizado estritamente no âmbito dessa pesquisa e sua identidade será preservada.

Na parte destinada para a identificação do participante você **deverá criar uma senha** de seis dígitos (três letras e três números), por exemplo, **CBD192**. Essa senha será sua identificação ao longo da pesquisa, sendo, portanto, utilizada em todas as atividades que você participar e conhecida apenas por você e pelo pesquisador.

As respostas não serão analisadas em uma perspectiva de “certo ou errado”, ou seja, não estamos buscando o que é comumente chamado de “politicamente correto”. Dessa forma, você pode considerar que essa é uma oportunidade de se fazer ouvir a “voz do seu coração”.

**Senha:** \_\_\_\_\_

Agradecemos a colaboração,

EQUIPE DO LEPPAE/UnB

\*GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. La personalidad: su educación y desarrollo. Habana: Pueblo e Educación, 1989.

**Senha:** \_\_\_\_\_

Complete as frases a seguir:

- 1) O grupo "Construção Civil" \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2) Nosso grupo seria melhor se \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) Fiquei muito feliz quando nosso grupo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4) Eu me entristeci quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) No ano que vem \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6) Se eu pudesse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) Na minha opinião, nosso grupo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8) O grupo me ajudou a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) Se fosse possível iniciar o trabalho do grupo novamente, gostaria que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10) O momento mais difícil que enfrentei no trabalho do grupo foi \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11) O trabalho do grupo "Construção Civil" \_\_\_\_\_ as minhas expectativas iniciais em  
relação ao projeto porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 12) Eu aprendi com esse grupo que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 13) Caso fosse possível voltar ao início do trabalho eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

14) Se dependesse só de mim o trabalho \_\_\_\_\_

---

---

## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO - LEPPAE  
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da parte empírica da pesquisa de doutoramento de ELIAS BATISTA DOS SANTOS cujo título provisório é: O PROFESSOR EM SITUAÇÃO SOCIAL DE APRENDIZAGEM: AUTOCTONIA E FORMAÇÃO DOCENTE. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito das atividades de pesquisa do LEPPAE e do PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA com o objetivo de compreender o complexo processo de constituição de um grupo docente considerado autóctone significando os elementos individuais e sociais constituintes da organização do trabalho pedagógico desse grupo e como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano.

Assim, esse documento tem um duplo propósito: 1) informá-lo(a) sobre a utilização desse acervo de informações pelo pesquisador e equipe do LEPPAE, e, caso seja assinado, 2) expressar seu consentimento em participar desse momento.

Sua decisão é voluntária, você pode recusar-se a participar como também pode interromper sua participação a qualquer instante, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Suas contribuições serão agrupadas a partir de um código que substituirá seu nome. Todas as informações produzidas serão mantidas de forma confidencial e utilizadas tão somente para fins científicos sobre o assunto investigado.

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_ SSP/\_\_\_ li e discuti com a equipe do LEPPAE os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação no estudo, por meio desse questionário, a qualquer momento sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito. Eu concordo que os materiais produzidos durante o curso e nesse momento avaliativo sejam usados para o propósito descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento, tive oportunidade para fazer perguntas, as quais foram respondidas.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador