



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



TANIA TUCHTENHAGEN CLARINDO

**TECENDO SABERES EM ALFABETURAS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
TEAR DAS RODAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS**

**RIO GRANDE
2011**

TANIA TUCHTENHAGEN CLARINDO

**TECENDO SABERES EM ALFABETURAS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
TEAR DAS RODAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE)

Orientadora: Profa. Dra. Vanise dos Santos Gomes

Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin

**RIO GRANDE
2011**

AGRADECIMENTOS

Há muitos encontros e fios que marcam e significam a constituição desta dissertação. Assim, agradeço e nomeio os encontros com sujeitos que contribuíram para tecer minha escrita. Busco palavras para expressar minha gratidão a todas(os) que dela participaram ou colaboraram de forma direta e indireta. Considero que ter a professora Vanise dos Santos Gomes como orientadora foi um encontro marcado por considerações pontuais acadêmicas, com questionamentos que me faziam pensar na pesquisa e na minha constituição de pesquisadora, ampliando os fios da tecedura da dissertação. Também agradeço por seu posicionamento ético, pelo olhar acolhedor, por sua capacidade de escuta e de compreensão de meus tempos de trabalho durante todo o período da pesquisa. Agradeço por compartilhar comigo os saberes acadêmicos e extra-acadêmicos, pelos momentos de descontração, pela parceria, pela seriedade e afetividade que permearam todo o processo de pesquisa. Posso afirmar que nossos encontros já deixaram marcas em minha constituição docente e como pesquisadora.

Minha gratidão igualmente fica registrada aqui à professora Cláudia da Silva Cousin, que conheci em momentos anteriores ao ingresso no PPGEA/FURG e, posteriormente, no desenvolvimento da pesquisa, pude reencontrá-la na condição de professora universitária e coorientadora da dissertação, apontando novos fios para a tecedura do trabalho. Fios com diferentes texturas que me apresentavam novos referenciais para ampliar o tecido da dissertação. Seu olhar pontual, motivador e parceiro contribuiu para a continuidade da pesquisa.

Às professoras que constituíram a banca no momento da qualificação: Maria do Carmo Galiazzi, que me apresentou as rodas de formação, no grupo Reescrituras, o qual, neste momento, contribuiu significativamente para os rumos que tomou a pesquisa, por meio de suas sugestões. Silvana Zasso, que contribuiu com sua experiência em alfabetização e suporte teórico no grupo Alfabeturas, com palavras sábias e considerações pertinentes relativas ao projeto. Clarice Salete Traversini, que marcou pelas sugestões e intervenções, competentes e afetivas e por seu olhar potencializador, na direção da pesquisa que se anunciava.

Às professoras que compuseram a Roda do Alfabeturas: Alessandra, Aline, Andréia, Débora, Joana, Lúcia, Luíza, Michele, Patrícia, Silvana, Vanessa e Vanise, que se dispuseram a participar da pesquisa e, com tanta gentileza, cederam seus registros, suas histórias, que me ensinaram e se mostraram com tantos saberes teórico-práticos. Com elas, pude compartilhar

saberes, experiências e afetos; pude crescer e me constituir professora e pesquisadora e ainda perceber a contribuição da formação continuada dentro do espaço escolar. Agradeço também à professora Belanir Ramos, pela caricatura das Alfabeturandas. Externo também meu agradecimento a todos os grupos de formação dos Anos Iniciais, as professoras, colegas e equipe do colegiado gestor do CAIC, que por mim torceram, me motivaram e acreditaram, desde o momento da seleção para o ingresso no curso de mestrado até os momentos finais da escrita. Aos alunos, tema de nossas conversas e debates e a razão de nossa formação. Enfim, ao CAIC, que abriu as portas para a realização desta pesquisa e cada vez mais me faz construir uma identidade “Caiqueira”.

Aos colegas e professores do PPGEA e do Reescrituras, que muito contribuíram para minha constituição de educadora ambiental e de pesquisadora, por meio dos estudos e debates em sala de aula e dos cafés no CC. A professora Susana Molon, que contribuiu significativamente com os diálogos na Educação Ambiental.

A minha filha amada, Talita, que me encorajou a ingressar no PPGEA e colaborou na digitalização de algumas histórias e imagens, sobretudo compreendendo minhas ausências.

Ao meu esposo e companheiro Enéias, que esteve ao meu lado no processo da dissertação.

Aos meus pais Ari e Lely, pelo apoio sincero, pelos exemplos, pelos valores éticos que me constituíram.

Sobretudo a Deus, que proporcionou essas pessoas e experiências em minha caminhada, Aquele que até aqui me ajudou.

Como se fora a brincadeira de roda

Memória!

Jogo do trabalho na dança das mãos

Macias!

O suor dos corpos, na canção da vida

Histórias!

O suor da vida no calor de irmãos

Magia!

Elis Regina

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA/FURG. Os estudos acerca da Educação Ambiental problematizam o atual sistema societário capitalista e as relações sociais que se configuram na sociedade. Ou seja, preocupam-se em contextualizar as relações dentro desse modelo societário, compreendendo que o homem é um ser que se relaciona com o mundo e que as relações com o meio natural, social e cultural estão interligadas na trama da vida. A pesquisa apropria-se dessas referências para compreender a constituição de um grupo de professoras alfabetizadoras em formação continuada. Assim, respalda-se em autores como Warschauer (2001), Brandão (2005), Bauman (2007), Tardif (2010), Loureiro (2004) e Marques (2008) para a problematização da questão de pesquisa, definida pelo questionamento: Como as rodas de formação continuada do grupo Alfabeturas contribuem para a reflexão/ação, bem como para a constituição das professoras alfabetizadoras? A pesquisa intitula-se **TECENDO SABERES EM ALFABETURAS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TEAR DAS RODAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS**. Os sujeitos da pesquisa são dez professoras, sendo sete professoras de turmas de 2^{os} e três professoras de 3^{os} anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, as quais pertencem ao grupo de formação continuada de professoras, chamado Alfabeturas, cujas reuniões acontecem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande-CAIC/ FURG. A coleta de dados foi realizada por meio de inserção no grupo investigado, escrita no diário de campo da pesquisadora, no diário coletivo do grupo Alfabeturas e narrativas escritas a partir de situações vivenciadas em sala de aula e fotografadas pelas docentes. Para analisar os dados coletados, recorreu-se à Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). A metodologia, bem como os procedimentos de análise, insere-se numa perspectiva qualitativa das informações discursivas, sendo constituída por diversas etapas num movimento recursivo de compreensão do fenômeno investigado. A partir dos dados analisados emergiram três categorias: A primeira, intitulada “Formação Continuada: de candangas a fazedoras”, trata de sentimentos das professoras em relação à desvalorização social de seu trabalho; ainda, são expressos na categoria os processos de apropriação das professoras de seus saberes enquanto fazedoras de sua prática docente. A segunda categoria, chamada “Entrelaçando os fios da escrita e da autoria no tear da docência”, trata da importância da escrita no processo de constituição das professoras, o que lhes possibilita reafirmarem suas posições como construtoras de teorias; argumenta-se que a construção de registros escritos faz-se importante no trabalho junto às professoras, pois contribui para a apropriação, problematização e construção coletiva de práticas pedagógicas. Na terceira categoria, intitulada “Entrelaçando os fios do tempo na contemporaneidade”, problematiza-se a questão dos tempos vividos na escola, apontados pelas professoras como aligeirados; traz o registro fotográfico como possibilidade metodológica de “desaceleração” do tempo a serviço da prática de pensar e refletir sobre o cotidiano da sala de aula e, em especial, sobre os modos como cada professora apresenta seus modos de ser docente. Na tecedura composta pelos diálogos com as professoras alfabeturandas, foi possível compreender o lugar central ocupado pela formação de professores em Roda, em que a linguagem escrita salienta-se como ato de pensar sobre o cotidiano da prática docente e, de modo especial, a ação dialógica apura a escuta para o modo como cada professora constitui-se alfabetizadora.

Palavras-chave: Docência. Escrita. Rodas de Formação. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This research relates to the themes developed in the Post-graduate Program in Environmental Education at FURG, Rio Grande, RS, Brazil. Studies of Environmental Education have problematized the current capitalist societal system and the social relations in the society. In other words, they have aimed at contextualizing relations within this societal system since humans are beings that interact with the world and develop relations which are closely intertwined with the environment, the society and the culture. This research uses these references in order to comprehend the constitution of a group of literacy teachers in an in-service program. Therefore, authors such as Warschauer (2001), Brandão (2005), Bauman (2007), Tardif (2010), Loureiro (2004) and Marques (2008), have contributed to problematize the theme of this research whose question is: how do the meetings of the group called *Alfabeturas*, which aims at teacher education, contribute to reflection/action and to the constitution of literacy teachers? Its title is WEAVING KNOWLEDGE IN ALFABETURAS: ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SPINNING WHEEL OF TEACHER EDUCATION MEETINGS. The subjects of the research are ten elementary school teachers; seven of them teach second graders and three of them teach third grades (out of nine grades in elementary school). These teachers take part in an in-service program and comprise a group – called *Alfabeturas* – that meets at the *Cidade do Rio Grande-CAIC/ FURG*, a public school located in Rio Grande, RS, Brazil. Data were collected while this group was investigated and written records were kept in the researcher's diary and in the teachers' collective diary. Besides, written narratives and photographs related to situations that they went through in class were also collected. The Discursive Textual Analysis (DTA) proposed by Moraes and Galiuzzi (2007) was applied to analyze the data. Both the methodology and the analysis procedures are treated from the perspective of qualitative discursive information: there are several steps to be followed in a recursive movement to understand the phenomenon under investigation. The following three categories have emerged from the data. The first, "Teacher Education: from *candangas* (second-class women) to makers", deals with the teachers' feelings towards the social devaluation of their work. This category also refers to how these teachers get their knowledge in their teaching practice. The second category, "Intertwining threads of written work and authorship in teaching", deals with the importance of writing in the teachers' constitution process since it enables them to participate in the construction of theories. The construction of written records is important in this process because it contributes to the appropriation, problematization and collective construction of pedagogical practices. The third category, "Intertwining the threads of time in contemporaneity", problematizes the matter of time spent in school; it is said to be too fast. Photographic records are seen as a methodological possibility to "de-accelerate" time in order to enable thinking and reflecting upon class routine and, mainly, upon the ways each teacher uses to show his/her ways to be a teacher. The tapestry which resulted from the dialogues among the teachers who belonged to the *Alfabeturas* group led to the understanding of the importance of the role that was played by the in-service meetings. The written language points out thinking acts about everyday teaching and, in a special way, dialogue refines listening towards the way each teacher follows to become a literacy teacher.

Key words: Sharing; Writing; Teacher Education Meetings; Knowledge; Environ
Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ilustração A roda infantil.....	09
Figura 2	Ilustração Trama.....	13
Figura 3	Ilustração Roda.....	27
Figura 4	Ilustração Alfabetando em Alfabeturas.....	32
Figura 5	Ilustração Rodas de tecido.....	46
Figura 6	Ilustração Dança-de-roda.....	52
Figura 7	Ilustração A vida na escola e a escola da vida.....	56
Figura 8	Ilustração A persistência da Memória.....	84
Figura 9	Foto Trabalhando em grupo.....	91
Figura 10	Foto Turma.....	93
Figura 11	Ilustração Menino riscando.....	93
Figura 12	Foto Alunos em prática.....	94
Figura 13	Foto Alunos em prática 2.....	94
Figura 14	Foto Alunos em sala de aula.....	95
Figura 15	Foto Alunos em sala de aula 2.....	95
Figura 16	Foto Alunos em sala de aula 3.....	95

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	09
1 TECENDO MINHA HISTÓRIA.....	13
2 METODOLOGIA	27
3 ALFABETURAS.....	32
3.1 METODOLOGIA DOS ENCONTROS DO ALFABETURAS	42
4 A FORMAÇÃO EM RODAS NA TECEDURA.....	46
5 CATEGORIAS EMERGENTES - RODAS EM MOVIMENTO: O DIÁLOGO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	52
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: DE CANDANGAS A FAZEDORAS.....	54
5.2 ENTRELACANDO OS FIOS DA ESCRITA E DA AUTORIA NO TEAR DA DOCÊNCIA.....	71
5.3 ENTRELACANDO OS FIOS DO TEMPO NA CONTEMPORANEIDADE.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99

PALAVRAS INICIAIS



Figura 1 - A Roda infantil, de Cândido Portinari.

Começo aqui, apresentando a primeira imagem que trago para dialogar com as palavras escritas, considerando que a imagem já é uma linguagem e que por si só, já anuncia. Na tentativa de dialogar com as duas linguagens a escrita e a visual expresse a obra “Roda Infantil” de Cândido Portinari, a qual na roda já apresenta a presença da coletividade, convida assim, a refletir sobre o aspecto de que não existe roda com apenas um indivíduo. A roda pressupõe uma configuração que permite olhar e ouvir os componentes da mesma, pressupõe o movimento, pressupõe práticas coletivas e dialógicas.

Introduzo o presente texto, apresentando o título da pesquisa de mestrado, que será anunciada no decorrer deste trabalho: **TECENDO SABERES EM ALFABETURAS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TEAR DAS RODAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS**. Este título procura destacar a formação continuada de professoras alfabetizadoras como um processo, mais especificamente, do movimento de um grupo de docentes que, em processo de formação continuada em roda, vão tecendo seus saberes e

fazer. Deste grupo, chamado de Alfabeturas, também faço parte como professora e, mais recentemente, como coordenadora do quadro efetivo de uma escola municipal e, também como pesquisadora, buscando, assim, alargar o olhar à escuta para as reuniões de formação, bem como para o contexto do cotidiano escolar.

Alfabeturas é um nome inventado! Foi criado de uma brincadeira com as palavras: alfabetização, leitura, escritura, reescritura, como uma forma de entrelaçar as idéias representadas por cada uma destas palavras. Assim, Alfabeturas propõe-se a ser um espaço para as professoras sentirem-se à vontade para dizer a sua palavra, desenvolverem sua autoria e refletirem acerca de suas práticas pedagógicas. É um grupo que se movimenta na busca de entrelaçar os fios e na esperança de aprender o sentido da roda. É esperança, no sentido freireano, que compreende no outro a possibilidade de emancipação, de compreensão do mundo, uma esperança que tem como método o diálogo. Busco as palavras de Freire (1992) para, com ele conversando, refletir:

[...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa envolvente que um usa para confundir o outro [...] (p. 118).

O grupo Alfabeturas encontra-se com a Educação Ambiental no momento em que se propõe a uma inversão da lógica de pensar a formação de professores em exercício. Tal lógica tem estado baseada em um modelo individualista, muitas vezes centrada em palestras, oficinas, que acontecem esporadicamente, muito mais voltadas à construção de um sentimento passageiro de bem-estar ou de inquietação, do que propriamente um pensar, um refletir sobre a prática pedagógica. Sendo assim, o Alfabeturas trabalha numa perspectiva de formação em rodas, em coletivos e na partilha de saberes e experiências, encontrando-se com um dos pilares da Educação Ambiental, que é a formação em coletivos.

Assim, destaco que o ambiente educativo que constitui o Alfabeturas apresenta-se como complexo diante da também complexidade que perpassa a escola por meio das múltiplas relações sociais que ali se estabelecem. Busco, a partir do Alfabeturas, alternativas para pensar a formação de educadores na contramão de um modelo hegemônico centrado no conhecimento e nas habilidades do indivíduo e estimulador da competição, do trabalho por metas, por “melhores resultados”. Não se leva em conta, neste paradigma, o processo, tampouco a aprendizagem coletiva.

O grupo Alfabeturas, ao contrário, potencializa o conhecimento produzido a partir da roda, utilizando o diálogo, o compartilhar de saberes e experiências. Este movimento possibilita que sejam estabelecidas relações entre ambiente global (aqui considerado para além da escola) e local (escola e comunidade), contribuindo na construção da identidade de educadores ambientais. Conforme Guimarães (2004, p. 143), “o educador ambiental como liderança percebe o ambiente educativo como movimento e, ao se inserir criticamente nesse movimento, será capaz de dinamizá-lo em uma perspectiva crítica”

O Projeto Alfabeturas propõe pensar a formação que se dá na coletividade, ou seja, utilizando a partilha de saberes e experiências como elementos preponderantes da sua formação, legitimando as vozes daqueles que tecem a roda.

Na roda, perpassam os saberes locais da comunidade escolar, os saberes socioambientais e as relações sociais imbricadas nas mesmas, constituindo assim a roda de formação como uma comunidade aprendente, conforme corrobora Brandão (2005, p.86): “quase tudo o que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um momento de aprendizado”.

Assim, a troca de palavras, de gestos, de saberes, de vivências do contexto familiar e do contexto da comunidade dos sujeitos efetiva-se também em momentos de aprendizagens. Destaco principalmente as aprendizagens tecidas a partir dos relatos das práticas pedagógicas que são compartilhadas pelas professoras e que possibilitam a construção de um sentimento de pertença e ao grupo. Este momento revela-se de conhecimento das histórias de vida, das histórias familiares, de algumas práticas que, no simples fato de narrar algo que aconteceu, permite pensar sobre o fato e relacioná-lo com as diferentes turmas, não no sentido apenas de transposição, mas de colaborar para pensar, ou seja, a prática ou o relato da história familiar de um aluno dá mais elementos para contribuir para ver com outros olhos o contexto individual de cada professora.

Ao longo da proposta de dissertação, escreverei acerca dos movimentos que me conduziram ao tema de pesquisa, buscando deixar evidente como a pesquisa foi realizada. Assim, irei apresentar este trabalho em cinco capítulos: No primeiro, escrevo sobre momentos de minha história, buscando entrelaçar os fios que me constituíram profissionalmente com os interesses de pesquisa. No segundo, apresento a metodologia utilizada para coletar e compreender melhor os dados analisados. No terceiro, conto sobre este grupo a que denominamos Alfabeturas, expressando sua constituição e dinâmica de trabalho. No quarto, convido a pensar sobre as rodas de formação na educação continuada de professoras,

buscando respaldo em perspectivas discutidas na Educação Ambiental. No quinto, apresento as categorias emergentes a partir dos processos de análise dos dados. Por fim, realizo considerações sobre todo o processo investigativo vivenciado ao longo do mestrado.

CAPÍTULO 1 TECENDO MINHA HISTÓRIA**Figura 2: Trama**

Neste capítulo, apresento um pouco da minha trajetória até a dissertação de mestrado; retrato momentos daquilo que significou e significa para mim este meu movimento de constituição enquanto docente. Estamos em contínua formação e construção e, através de leituras, de pesquisas, do trabalho em grupo com professores, da escuta e da partilha de experiências venho me constituindo uma professora alfabetizadora.

Vejo, na formação continuada e nas experiências vividas em sala de aula, fontes significativas de saberes e formas que contribuem para a inspiração e reinvenção da minha prática pedagógica. A partir de minhas intenções de pesquisa, considero pertinente contar uns breves momentos das andanças pedagógicas que contribuíram no meu processo de formação docente. Até porque tudo isto tece os fios das tramas que me constituem enquanto professora e pesquisadora em formação.

Vou buscando a retomada de momentos do passado, chamando a memória e com ela dialogando. Vou “olhando-me”, para “procurar entender que o que procuro afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginava”, como ensina-me Arroyo (2008, p.17). Seguindo a poética que o autor explora ao tratar da constituição docente, percebo-me como alguém que, ao pesquisar o outro (o Alfabeturas), também investiga a si. Reconstrói sua identidade, torna-se objeto (sujeito) de seu próprio processo investigativo. Neste processo, vou tecendo minha constituição como educadora ambiental.

Seria preciso qualificar o termo “educadora”? A que “ambiental” estou me referindo? Por certo o alargamento da compreensão do termo “Educação Ambiental” possibilita reconhecê-la não apenas como um campo do saber relacionado aos estudos do ambiente “natural”, mas, também, do ambiente social. Neste sentido, as relações estabelecidas a partir dos paradigmas societários vigentes são construtoras e reprodutoras de modos específicos de pensar a sociedade e as relações que nela estabelecem. O educador ambiental crítico, neste contexto, forma-se a partir de alguns parâmetros, assim definidos por Guimarães: “capacidade de ler a complexidade do mundo; abertura para o novo para transformar o presente, não reproduzindo o passado; participação na organização e na pressão para que o novo surja” (2004, p.136).

Neste trabalho, distancio-me das discussões da educação ambiental que se relacionam ao ambiente natural e, por isso mesmo, ganham cor “verde” nas propagandas de mídia e referem-se a mudanças comportamentais como “soluções” para a chamada crise ambiental, dissociando tal crise do modo de produção que a inventa, incentiva e produz. Assim, vou ao encontro do que define Loureiro acerca da Educação Ambiental, esclarecendo que ela “promove a conscientização e esta se dá na relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, pela prática social

reflexiva e fundamentada teoricamente” (2004, p.29). O autor sugere que o uso indiscriminado do adjetivo “ambiental” pode gerar algumas incompreensões. Tal uso, porém, justifica-se

[...] para destacar dimensões ‘esquecidas’ pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana e positivista (esfera econômica-esfera social; sociedade-natureza; mente-corpo; matéria-espírito etc.) (ibidem, p.34).

Então, buscando pensar acerca de minha formação como educada ambiental, vou-me apresentando a partir dos trajetos profissionais e dos contextos pelos quais transitei.

Minhas primeiras experiências como professora foram em projetos de extensão enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (FAE/UFPEL). Na minha formação inicial, já procurava, em trabalhos e projetos, inserir-me no cotidiano da sala de aula e conhecê-lo melhor e, assim, procurava fazer inserções na escola através de projetos de extensão de que participava.

Em minhas andanças por entre espaços diversos, principalmente no projeto de pesquisa intitulado “Grupos de Apoio para Professores e a Criação de Culturas Inclusivas em Escolas Públicas”¹, muito aprendi acerca da docência. Neste período de tempo em que as professoras titulares saíam para seus momentos de estudo e formação, as estudantes do curso de Pedagogia, entre as quais me incluía, ficavam atendendo os alunos em sala, dando continuidade ao plano de aula da professora e tendo suas primeiras dúvidas, inquietações e contato com o ambiente de sala de aula frente à turma de alunos, contribuindo assim na sua formação inicial. Neste projeto, os contatos constantes com o ambiente escolar, na condição de professora, motivavam-me a estudar e pesquisar mais sobre o processo de alfabetização e sobre como ensinar aqueles alunos que demonstravam dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.

A partir das orientações que fui recebendo da já citada professora, que coordenava o projeto, e dos diálogos constantes com as crianças, fui configurando uma espécie de cartilha, que ditava “coisas que podem” e “coisas que não podem” ser realizadas no espaço escolar. Estas práticas possibilitaram minhas primeiras inserções na escola enquanto estudante e a construção de ideias acerca dos significados do processo de alfabetização. Por exemplo, não dar as respostas imediatamente aos alunos, mas, sim, oportunizar que pensem sobre o que perguntaram, que construam hipóteses acerca da leitura e da escrita, acerca da palavra que

¹ Projeto de Pesquisa coordenado pela Profa. Magda Floriana Damiani, cujo objetivo era oportunizar às professoras das escolas públicas de bairros de periferia momentos de estudo, conversa, diálogos e formação continuada.

desejam escrever. Salienta-se a importância de um incentivo, em pequenos detalhes, em pequenos avanços, no processo de aquisição da leitura e escrita. Estes gestos contribuem muito para que as crianças se sintam valorizadas, mais seguras, para exporem suas ideias, suas hipóteses e perceberem que é fazendo tentativas que vão construindo o conhecimento. Hoje, exercendo a profissão docente como alfabetizadora, ainda procuro realizar estas práticas, mas tão cheias de significados no contexto da turma em que atuo e a cada ano parece que encontro outros significados na ação docente.

Em seguida, passei a trabalhar como estagiária no Serviço Social do Comércio- SESC, pela manhã, com classe multisseriada, 1ª e 2ª série e, pela tarde, deslocava-me para a Faculdade de Educação-FAE para realizar a análise e reflexão teórica das práticas pedagógicas desenvolvidas. Recordo que, neste movimento, *as coisas que aprendia na faculdade tentava colocar em prática com meus alunos pela manhã; se aprendia uma nova possibilidade, logo queria fazer a experimentação na minha turma em que atuava como bolsista*, conforme expresso em meu Diário de Bordo, em 2002. Utilizo a palavra experimentação para salientar o sentido que, para mim, era vivenciar a prática docente juntamente com os estudos teóricos aprendidos na universidade. Um sentido ainda muito “laboratorial”, diria. Ainda assim considero aqueles momentos de inserção na escola como fundamentais pois possibilitaram-me a construção de “um retrato vivo da prática docente” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 127).

Ao refletirem sobre o papel do estágio em formação docente, as autoras defendem a ideia da formação em exercício, argumentando que “o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade [...]”(ibidem). Experienciando os tempos e espaços escolares, fui tecendo minha identidade como professora.

Também frequentava o Grupo de Estudos sobre Freinet, onde participavam acadêmicas do curso de Pedagogia e professoras em exercício da rede pública de ensino, e uma professora universitária que coordenava o mesmo. No grupo, as participantes compartilhavam experiências, exposições dos materiais produzidos com os alunos, como livros, portfólios, cartazes, troca de correspondências. E estes espaços serviam-me de inspiração. Desta forma, juntava uma ideia de uma colega com a de outra, com minhas próprias, com a de autores e tecia novas práticas, construindo a minha própria prática docente de acordo com a realidade à qual meus alunos pertenciam e de acordo com as teorias em que acreditava enquanto professora em formação inicial. As aprendizagens construídas aqui

deram-se a partir da coletividade, da escuta, do diálogo, do compartilhar experiências, oportunizando a reinvenção das minhas práticas.

A partir da construção de uma escrita reflexiva, que aqui vai tecendo minha história, percebo o quão presente foram as rodas de formação de professores em minha trajetória. Assim, as apostas que faço hoje quanto ao modo como organiza-se a formação continuada de professoras alfabetizadoras são motivadas pelas vivências por mim construídas como aluna-aprendente. Acredito que é este movimento promovido pelo diálogo em roda que impulsiona a formação de professores reflexivos e críticos, capazes de apropriarem-se de seu fazer pedagógico de modo a reconhecerem-se como autores. Autoria, esta, que emerge a partir do diálogo entre pares e que possibilita a sempre produção de outros sentidos ao ser professor.

Interessante observar que a roda, dentro da perspectiva do trabalho coletivo, mobiliza a tecitura de outras rodas, ou seja, “as Rodas são espaços para o trabalho coletivo na escola: Roda de professores que favorece o trabalho coletivo dos alunos, nas Rodas de alunos, que por sua vez geram a necessidade de trabalho coletivo dos professores [...]” (WARSCHAUER, 2001, p.174). A autora escreve, tendo por referência sua pesquisa de doutorado realizada junto a professores e alunos. Aproprio-me, porém, das discussões por ela realizadas para refletir acerca de meus trajetos enquanto participante em rodas de formação, tanto quando era aluna como, em contextos atuais, quando professora.

Saliento, neste momento, fios que se tramam entre os tempos vividos no ontem e no hoje. Assim o grupo Alfabeturas reafirma o sentido de coletividade na construção do trabalho pedagógico, sentido este que venho construindo ao longo de minhas vivências.

Diariamente, na sala de aula, tentava desenvolver as idéias que aprendia na faculdade, e também com a partilha de vivências e experiências com as professoras em formação, que já atuavam nas escolas e que participavam do grupo. A aprendizagem de práticas solidárias e cooperativas iam dando um sentido à docência, indo ao encontro de ideias emergentes no campo da Educação Ambiental, compreendidas por Brandão (2005) como possibilitadoras da construção de Comunidades Aprendentes.

Um elemento, que considero interessante destacar, é que percebi que, no período da greve dos professores da universidade, minhas aulas não estavam sendo tão boas, ou tão relevantes, talvez porque faltava a teoria; mas não só a teoria, pois nas aulas e no grupo de pesquisa havia momentos de compartilhar experiências, conversas, exposição de materiais. Desta forma, ia aprendendo e me inspirando quando escutava minhas colegas e as professoras que já atuavam, ou seja, toda a prática e experiência delas remetiam também a uma teoria conforme expresso em diálogo comigo mesma, em meu Diário de Bordo: *Sempre que eu vou*

ver o trabalho de alguém, este me serve de inspiração (Diário de Bordo, novembro de 2002). Neste movimento, hoje percebo que o Grupo de Estudos me encorajava a fazer meus ensaios de professora.

Neste sentido, destaco que as idéias trazidas por Brandão (2005, p. 85) a respeito de comunidades aprendentes salientam que aprendemos através de inúmeras e diferentes interações, “aprendemos com o conviver com os mundos de nosso mundo.” Sendo assim, aprendemos com as interações sociais, ambientais, culturais, pessoais e familiares. Assim, a dimensão de comunidade aprendente possibilita o compartilhar saberes e experiências, o círculo de diálogos onde os participantes podem destacar algo de seu, de próprio de cada um, mas sendo potencializados pelo coletivo, pelos saberes, pelos questionamentos do outro. Neste sentido, os trabalhos em Educação Ambiental apostam em metodologias que partem de coletivos, por abranger um caráter social maior, problematizando as relações da sociedade e a realidade na qual estamos inseridos, a qual constituímos e da qual somos constituídos. Desta forma, o trabalho coletivo potencializa para a transformação social, para a emancipação dos sujeitos, como ensina Loureiro (2005).

O trabalho coletivo é justamente o que me mobilizava. Sentia falta do compartilhar experiências, porque, a partir daí, tecia idéias, saberes, aprendizagens que contribuiriam para o meu processo de constituição enquanto professora alfabetizadora. Neste movimento, percebia a importância da formação continuada em rodas de educadoras onde é possível compartilhar saberes e experiências e, a partir deste movimento, refletir e construir outros conhecimentos.

No segundo semestre de 2002, realizei o estágio acadêmico com uma turma de 1ª série, e fui me encantando e tendo muitas perguntas a respeito deste processo de alfabetização, onde as crianças refletem, constroem suas hipóteses sobre a leitura e a escrita; onde, através da escrita, percebe-se que este processo vivido pelos alunos é dinâmico e cheio de vida, pois aquilo que falam, que viveram no final de semana ou mesmo na sala de aula, vão dando-se conta que podem contar através do registro escrito, fazendo, assim, uso da função social da leitura e escrita.

Nesta vivência, fui percebendo a importância de ser, enquanto professora, responsável por problematizar, mediar e mobilizar as manifestações de afeto das crianças, através de bilhetinhos, conversas, brincadeiras, abraços. Desta forma, sentia-me seduzida por este afeto e pelo ambiente que se constituía em compartilhar saberes. E assim, fui percebendo que era neste campo do saber, a alfabetização, que pretendia continuar trabalhando enquanto professora. A recepção de afeto e carinho das crianças foi-me, também, mobilizando a ser professora, a perceber os momentos em que as crianças pegavam um livro para ler na sala de

aula, ou quando liam e descobriam o que havia em cartazes ou textos informativos pelos corredores da escola. Enchia-me de satisfação por ser uma participante também daquele processo. Ouvir as primeiras leituras dos alunos era realmente emocionante e motivava-me a continuar trabalhando nestas classes de alfabetização.

As práticas em sala de aula eram elementos enriquecedores de minha formação, mas também suscitavam-me muitas dúvidas e interesse por buscar respostas para minhas inquietações surgidas neste ambiente escolar.

O Grupo de Estudo de que participava auxiliava-me, à medida que me encontrava com meus pares, aqueles que enfrentavam os mesmos problemas e situações vividas em suas salas de aula, ou seja, colaboravam para diminuir ansiedades, no compartilhar saberes, na produção de conhecimento e teorias sobre suas experiências sobre aprendizagem ou não aprendizagem.

Mobilizada pelo desejo de continuar investindo estudos no campo da alfabetização, ingressei no curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação, na FAE/UFPEL, onde realizei a pesquisa intitulada “Literatura Infantil, Infância e Produção Textual,” a qual era uma pesquisa de investigação-ação realizada a partir das produções textuais da turma de 1ª série da rede privada em que trabalhava naquele momento.

A pesquisa realizada analisou a influência dos clássicos infantis, no conteúdo, na estrutura e na construção de personagens presentes nos escritos infantis. Através deste trabalho, percebi a importância de a escola estimular o contato leitor/livro, ouvindo as histórias e lendo-as, dialogando com os textos, propiciando a formação de leitores conscientes da função social da leitura e escrita, e de sua capacidade de autoria pela qual expressam seus pensamentos, seus sentimentos, de recriar fatos, reinventar personagens e dar sentido às histórias. Desse modo também reinventam e significam sua escrita.

A literatura infantil comprova ser um excelente mobilizador para a produção de textos, atua como estimulante de criatividade, pois quando se imagina o personagem, dá-se vida a ele, ou compara-o a algo ou, ainda, coloca-se no lugar dele. Nesse momento, a criança está fazendo uso de sua capacidade inventiva, relacionando-a com suas vivências, seus processos internos, como fonte de prazer de interligar o imaginário ao real.

Neste mesmo período, iniciei o trabalho docente, agora não mais como estagiária, mas contratada como professora na rede privada de ensino, com uma turma de 1ª série, na qual realizei a pesquisa acima citada.

Concomitante à especialização, trabalhei como estagiária na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE- Pelotas, primeiramente com turmas de Educação Infantil, por um semestre e com turmas de Educação de Jovens e Adultos- EJA, com classes de

alfabetização, por um ano escolar. Estas práticas contribuíram para um olhar mais sensível e voltado para as possibilidades, para o desenvolvimento de habilidades que contribuíam para a construção da autonomia e para destacar aspectos positivos de outras aprendizagens, além da leitura e escrita.

Posteriormente, fui nomeada para atuar como professora na rede pública municipal de Pelotas, em turmas de 1ª e 2ª etapa da EJA (classes de alfabetização). Minha história vem sendo assim tramada a partir de discussões que envolvem o campo da Alfabetização com crianças e adultos.

São muitos os fios que tecem minha formação enquanto professora, muitas rodas com diferentes sujeitos, diversos olhares sobre espaços e tempos múltiplos que constituem a docência. Seguindo a reflexão de Arroyo (2008, p. 175), compreendo que todos estes lugares me constituíram como professora, uma vez que somos (sou) “[...] parte de uma engrenagem estruturada e estruturante, a instituição escolar, o sistema, as redes escolares. Nossa imagem social e nossa auto-imagem estão enredadas nesses fios estruturantes, amarrados em tantos nós”.

A partir destas experiências, principalmente referindo-me, aqui, ao trabalho na EJA, pude ter o sentimento de contribuir na formação de cidadãos mais críticos e autônomos, utilizando o diálogo como elemento importante para compartilhar saberes entre os educandos e entre educandos e educadora, destacando que ambos somos aprendentes. Freire (1996, p.33) corrobora com esta idéia ao dizer que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Procurei trabalhar o processo de alfabetização de jovens e adultos, utilizando as narrativas das histórias de vida dos educandos, como elemento colaborador no seu processo de construção do conhecimento acerca da leitura e da escrita. Assim, os textos utilizados não eram apenas pretextos para ensinar algo, mas eram dotados de um significado real e singular para cada educando, tomando suas narrativas como ponto de partida. Neste sentido, concordo com Pineau (2006, p. 338), quando expressa:

[...] as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. Essas correntes trazem outros nomes: biografia, autobiografia, relato de vida, para citar apenas aqueles que estampam a vida em seu próprio título.

Assim, as narrativas das histórias de vida possibilitam uma melhor compreensão de si e dos sujeitos enquanto agentes sociais, contribuindo para os processos educativos. Segundo

Peneau (ibidem), possibilitam a construção de sentido a partir do vivido, problematizando aspectos cognitivos, éticos e políticos presentes nas vivências daquele que narra. Este processo possibilita a ampliação da leitura de mundo dos educandos e a perspectiva de trabalho a partir dos sentidos da vida dos sujeitos dentro e fora da escola.

Lembro-me de alguns relatos de estudantes, que contribuem para explicar o que venho refletindo e tecendo nesta escrita, como o fato de observarem as notícias no jornal a respeito de eleições, e se posicionarem de modo crítico frente a essas questões, dizendo que *o povo só era escutado em épocas de eleição e por isto, deviam pensar bem no seu voto*, até mesmo frente ao próprio posto de saúde da comunidade, no qual, para fazerem uma consulta, precisavam passar a noite na fila, para o atendimento. Dessa forma, questionavam as políticas públicas na área da saúde. Ou ainda, quando o aluno Val dizia: *o autor desta música é Roberto Carlos, embora tenha outros cantores que também cantem esta canção, como nos ensinou a professora!*

A autonomia citada anteriormente materializava-se na fala e na escrita dos estudantes contando suas histórias de vida. Os alunos contavam-nas, destacando os motivos pelos quais não frequentaram a escola, ou, se frequentaram, por que evadiram, ou, ainda, como era a vida, a escola, anteriormente a sua chegada na EJA. Narravam também como era o seu jeito de ser, contando coisas que gostavam de fazer no cotidiano, o que lhes possibilitou compreenderem um pouco mais sobre o seu processo histórico de exclusão escolar. Assim, contavam e logo após registravam suas trajetórias, possibilitando que os próprios estudantes conhecessem melhor suas vivências na escola. Desta forma, fomos gradativamente nos envolvendo em práticas de letramento e lendo nosso próprio mundo, letramento que, conforme destaca Soares (2002, p.44), “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Posteriormente, fiz concurso público para a Prefeitura Municipal do Rio Grande e fui nomeada para trabalhar na rede de ensino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande que está vinculada ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente-CAIC/FURG, onde comecei com uma turma de 2ª série. No ano seguinte, trabalhei com turma de 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos².

e concomitantemente trabalhei como professora de Apoio Pedagógico para alunos de classe de alfabetização, onde tive muitas inquietações e dúvidas acerca da aprendizagem e não

² Importante destacar que no Ensino Fundamental de Nove Anos, instituído pela Lei nº 11.274/2006, não acontece uma transposição direta de série para ano, ou seja, o 1º ano do Ensino Fundamental é um lugar novo a ser construído, não sendo nem pré-escola, nem 1ª série. Da mesma forma, o 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

aprendizagem, do processo de alfabetização, do meu fazer pedagógico. Novamente senti necessidade e fui buscar nos livros, nos relatos de experiências, na conversa com professoras mais experientes, novas possibilidades, ou até mesmo fundamentação teórica para aquilo que acreditava enquanto professora. Estava diante de um novo desafio que demandava a busca e tecedura de um novo saber. Confesso que, em um primeiro momento, senti receio pelos desafios propostos com a nova empreitada. Entretanto, as aprendizagens tecidas me encantam a cada dia, perante aos desafios e aprendizagens que estou construindo neste fazer docente.

Em 2008, já vivia as primeiras experiências na mudança do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos, conforme mudança na legislação brasileira acerca do Ensino Fundamental. Tais mudanças foram impulsionadas pelo parecer **CNE/CEB nº 4/2008**, de 20 de fevereiro de 2008, que reafirma:

[...] a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento o qual é chamado de “ciclo da infância.

Neste ano, trabalhei com turmas de 2º ano, as quais já haviam ingressado no 1º ano, com 6 anos, no ano anterior, e com alunos repetentes do sistema de ensino de oito anos, tendo, assim, uma turma bem heterogênea quanto ao nível de escrita. Assim, a escola, as professoras foram reestruturando o currículo e modo de trabalho, procurando atender às novas exigências da legislação. Como toda a mudança impõe, vivemos momentos de dúvidas, incertezas conflitos e adequações, pois o Ensino Fundamental de Nove Anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para possibilitar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias dessa fase, inclusive da alfabetização.

Atualmente, já é possível observar que o ingresso das crianças no 1º ano, com 6 anos, contribuiu para um maior contato com ambientes alfabetizadores ricos em materiais escritos e em interações e práticas de leitura, oportunizando-lhes o contato com diferentes portadores de texto, estimulando assim práticas de letramento.

A inserção das crianças mais cedo nos anos iniciais oportuniza que se amplie o período da sistematização da leitura e escrita para três anos; não ficam restritas a apenas um ano escolar, ressaltando, nesses primeiros anos, o uso das múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical, utilizando-se do lúdico, de brincadeiras como ferramentas que oportunizam o desenvolvimento destas diferentes linguagens, respeitando a

infância e o direito de brincar das crianças, conforme indica o documento de orientações gerais do Ensino Fundamental de Nove Anos disponibilizado pelo MEC.³

Mesmo observando a importância das discussões acima mencionadas, importa salientar suas limitações, uma vez que a discussão adentra em um campo fértil e de questionamentos e críticas. Porém, este trabalho não pretende aprofundar estudos nesta questão.

No CAIC, tive oportunidade de ter encontros semanais para a formação continuada de professores os mesmos contribuíram para acessar autores, buscar aí algumas respostas, estudar mais, pesquisar mais, oportunizando responder a conflitos e inquietações geradas na prática pedagógica. Também o diálogo com as professoras, minhas colegas, gerava em mim, às vezes, mais perguntas; às vezes o encontro com respostas; às vezes o conforto de perceber que outras pessoas tinham as mesmas dúvidas que eu; às vezes a vontade de continuar pesquisando; enfim o encontro com os pares. Inspiro-me em Arroyo (2008, p.166), quando diz que “os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando”.

Os encontros semanais de formação reacenderam em mim um desejo, que já havia sido sinalizado ao concluir a especialização, o anseio por um maior embasamento e aprofundamento teórico para qualificar minha prática e contribuir para a formação continuada de professores em exercício. Assim, comecei a acalantar a ideia de ingressar em um programa de mestrado para pesquisar e qualificar minha atuação enquanto professora. Para isto, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, procurando ampliar o olhar para questões específicas de sala de aula e questões socioambientais e ressignificando, assim, minha leitura de mundo e compreensão da complexidade dos processos educativos. O ingresso no PPGEA vem contribuindo para a construção de um olhar mais acurado sobre as relações sociais, culturais, socioambientais que perpassam o ambiente escolar. Ambiente, este, de realização da práxis do educador ambiental “de sua participação no processo de conscientização individual e coletivo [...]”, valorizando a ideia de que o “[...] processo educativo não se restringe ao aprendizado individual dos conteúdos escolares, mas se dá na relação de um indivíduo com o outro, de um indivíduo com o mundo. A educação se dá na relação” (GUIMARÃES, 2004, p. 143)

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acessado em: 10/11/10.

Nesta caminhada, tenho percebido que vou me constituindo uma professora pesquisadora, à medida que vão surgindo dúvidas, temores e, diante das minhas limitações, vou buscar nos livros, na reflexão sobre a prática pedagógica, no compartilhar experiências com outras professoras no grupo de formação continuada, novas possibilidades de alternar olhares, de reinventar o fazer pedagógico.

Em minha prática pedagógica, percebo que a leitura e escrita constituem-se como um processo de construção de mundo dos alunos que, para avançarem em suas aprendizagens, precisam construir, criar novas hipóteses sobre a leitura e escrita. Conforme destaca Teberosky (2003 p.45):

O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (assim acontece, por exemplo, com o conhecimento sobre as palavras, as expressões da linguagem, a forma e o significado do signo).

Neste sentido, a leitura e a escrita não se restringem a repetições, a simplesmente decifrar códigos, sendo compreendidas como um processo amplo de motivar a leitura da palavra e a leitura do mundo que nos rodeia, possibilitando assim o uso da função social de ambas no cotidiano.

Assim como os alunos, os professores também vão construindo hipóteses, aproximando-se de algumas teorias e afastando-se de outras, conforme a experiência que vivenciam em sala de aula, expressando sempre, explícita ou implicitamente, uma determinada teoria. Desta forma, é por meio das experiências realizadas no cotidiano escolar que os professores sustentam determinadas teorias em detrimento de outras, que “testam” suas hipóteses quanto ao aprender e ensinar num movimento reflexivo, dando-se conta, por vezes, de suas teorias implícitas. Ou, muitas vezes, restringindo-se a manter sua prática como está. Fontana (2005, p.28) contribui para problematizarmos essas questões ao dizer que:

Por outro lado, a professora acusada de conservadora por causa dos métodos utilizados para ensinar, ou por alfabetizar usando a cartilha, muitas vezes o fazia por não conhecer ou por não saber como conduzir junto aos alunos novas alternativas de trabalho...Ao pedir que lhe ensinassem como trabalhar, recebia como resposta, a reprimenda de que “não há receitas”[...]Receitas são coisas do tecnicismo.

Por meio de conversas com as professoras, observamos que a maioria delas, enquanto alunas, tiveram experiências escolares calcadas na transmissão do conhecimento, na aprendizagem centrada na repetição. Atualmente, a partir de minhas experiências como professora substituta no ensino superior, percebo que a formação inicial dos professores também está muito baseada em assimilar informações, destacadas como necessárias e

importantes para a atuação no trabalho docente, sem levar em consideração as experiências de vida e os conhecimentos trazidos pelos alunos em processo de formação inicial.

A ideia da transmissão de conhecimento é muito bem evidenciada em, por exemplo, teatros, encenações, que acontecem de forma informal em eventos de reuniões, ou encontros de professores ou ainda nos bancos universitários, nos momentos em que se propõem a representação de cenas de professor. Em tais representações são enriquecidos os detalhes acerca do papel do professor transmissor, o que é muito bem caracterizado; enquanto isto, as características do professor construtor de conhecimento ficam muito bem evidenciadas; não se sabe muito bem como caracterizá-lo, como compor este personagem. Diante disto, é preciso investir mais em momentos de formação continuada para os professores. Como destaca Warschauer (2001, pp. 134/135): “Assim, investir na formação de professores é proporcionar oportunidades de apropriação desses saberes experienciais, criando situações em que os docentes reflitam sobre suas ações, tanto as recentes quanto as de sua história de vida”.

Entre estas minhas andanças, como professora em movimento de constituição docente, tenho verificado que a formação continuada é alimento para qualificar a prática pedagógica, para buscar mais conhecimento, para questionar, para concordar ou não com determinadas teorias, para reconstruí-las ou ressignificá-las. As vivências e experiências construídas nos grupos de formação vêm contribuindo para que eu possa tecer práticas pedagógicas mais qualificadas, bem como me compreender melhor como educadora em constante processo de *metamorfosificação*.

Trago o termo metamorfosificação para expressar a transformação dos docentes frente as suas práticas pedagógicas, que ganham novos elementos para pensar, que abrem novas janelas para outras práticas através da reflexão e da contribuição dos momentos de formação continuada para sua constituição docente, ou seja, estamos em processo sempre, não estamos prontos, formados. Conforme afirma Freire: “O homem por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta” (FREIRE, 1979, p. 28). Neste sentido, Freire aponta para a incompletude do ser humano e quando nos percebemos incompletos vamos em busca de novos saberes, de outros olhares, nos abrimos para as aprendizagens fazendo assim pequenas metamorfoses.

Na tecedura da trama destas idéias, que venho até o momento desenvolvendo, anuncio o objetivo da presente pesquisa: Compreender a constituição de professoras alfabetizadoras em rodas de formação. Estas possibilitam a vivência da escuta que se faz importante, valorizam os saberes do outro, a autoria dos professores que se percebem fazedores de suas práticas docentes e construtores de teorias, buscando o que há de “original” de suas idéias,

dizendo a sua palavra a partir de seus saberes e de suas experiências, sem parafrasear autores, sem dizer o que o outro já dissera. O diálogo, o compartilhar saberes, o compartilhar experiências por meio de narrativas escritas e orais das professoras fazem emergir argumentações, emoções e favorecem a construção da autoria diferentemente de reproduzir ou copiar a palavra do outro. Assim, a escrita e a socialização da mesma ou a partilha de experiências na roda de formação oportunizam escrever sobre as experiências ou relatá-las, dialogá-las; propicia que os professores reflitam sobre suas práticas, reconstruam-nas, exercendo autoria de suas práticas bem como a reconstrução de sua identidade docente.

Tendo anunciado o objetivo da pesquisa, passo a, no próximo capítulo, expor o modo como se deu a investigação que aqui proponho.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA



Figura 3 - Roda, Milton Da Costa, 1942.

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, partindo de observação participante com o grupo de professoras alfabetizadoras chamado Alfabeturas, o qual faz reuniões propositivas de estudo, investindo na formação continuada de professoras. Os encontros acontecem quinzenalmente.

A pesquisa objetiva, como foi expresso anteriormente, compreender a constituição das professoras em rodas de formação. Assim, propõe-se a investigar a prática de formação continuada em rodas realizada junto a um grupo de professoras alfabetizadoras, analisando as contribuições desta prática na construção de uma identidade de grupo e na compreensão das professoras acerca de sua própria prática. Neste processo de constituição do coletivo, também é importante olhar para os discursos individuais das professoras, para compreender os significados que elas atribuem a sua prática docente.

O problema de pesquisa constitui-se a partir do seguinte questionamento: Como as rodas de formação continuada do grupo Alfabeturas contribuem para a reflexão/ação, bem como para a constituição das professoras alfabetizadoras?

A partir do problema de pesquisa, algumas questões foram pensadas e constituir-se-ão aqui como norteadoras. São elas:

- Como a formação continuada no grupo de alfabetizadoras tem contribuído para a constituição da identidade docente das professoras?
- Como as professoras, a partir dos registros individuais e coletivos, se percebem autoras de seus trabalhos docentes?
- Quais as implicações do coletivo na constituição das identidades das professoras e no trabalho realizado em sala de aula?

A dinâmica dos encontros do Alfabeturas consiste em rodas de conversa de professoras sobre o fazer pedagógico, onde discutem sobre experiências, possibilitando exporem suas fragilidades, dúvidas, acertos no grupo; e assim vão se constituindo como educadoras que criam e recriam hipóteses, sem ter que ser modelos de professores ideais e perfeitos, que, na verdade, só estão presentes no imaginário social. Na roda, também acontecem o estudo e a discussão do conhecimento teórico sobre o processo de alfabetização, de construção coletiva de novos saberes acerca do alfabetizar. As professoras compartilham narrativas de suas experiências vividas em sala de aula e, assim, com a contribuição do coletivo, vão produzindo a invenção de si mesmas e de novas práticas pedagógicas. Conforme colabora Galvão (2005), salientando que a narrativa contribui com o processo de reflexão pedagógica, pois oportuniza que, ao contar uma determinada situação, o professor compreenda melhor causas e consequências de sua atuação e assim crie novas estratégias,

num processo de reflexão. Galvão (2005, p. 343) destaca: “A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros.”

Nestas reuniões, tem-se um espaço para a leitura dos diários coletivos das professoras (uma espécie de ata), que não pretendem atar nada; ao contrário, através destes registros, pretende-se desatar, desamarrar, questionar, pensar uma forma de as professoras socializarem, através do registro escrito, aquele momento vivido pelo grupo, como uma forma de trazer à memória o que aconteceu no encontro passado ou ainda de reencontrar-se com seu jeito de ser professora. Utilizam-se, assim, de diferentes tipos de linguagem como poesia, música, fotos e imagens para elencar o episódio que decidem contar deste espaço-tempo de formação. A prática de análise destes diários possibilita compreender as linguagens utilizadas pelas professoras, incentivando-as a assumirem-se como autoras de suas escritas, de suas próprias teorias.

Desta forma, cada uma das professoras, através dos Diários Coletivos, vai deixando suas marcas e evidenciando modos de identificação singulares com a linguagem escrita.

São apontados, assim, como instrumentos de análise, o Diário Coletivo, as narrativas escritas pelas professoras a partir de fotografias de situações pedagógicas, os relatos das mesmas a respeito de tais situações e registros em meu diário de campo.

Abaixo, escrevo algumas considerações sobre os citados instrumentos:

1. Registros no Diário Coletivo: acontecem após cada encontro, onde uma professora candidata-se a ficar com o diário naquele dia e escrever sobre os momentos vividos, onde destaca os pensamentos e sentimentos significativos para si, naquele dia, pontuando algumas reflexões, as quais irá ler para o grupo no começo do próximo encontro; e, após sua leitura, poderá propor alguma atividade de trabalho, como encaminhamento para o grupo, no encontro seguinte. Por exemplo: estudo compartilhado de um texto; proposta da construção de uma história “Uma professora e seus alunos”; proposta de um amigo secreto de dizer ao grupo as características da colega sorteada no próximo encontro. É importante destacar que a ideia, de cada vez que a participante do grupo escreve no registro coletivo precisar propor uma atividade para o mesmo, surgiu, sendo indicada por uma participante no próprio diário coletivo e as demais acolheram a proposta, como uma maneira de todas se colocarem mais como formadoras e também de tornar o grupo mais participativo.

2. **Produções escritas das professoras:** foram solicitadas das professoras algumas proposições baseadas na produção escrita das mesmas ao longo dos encontros, como: narrativa a partir dos registros fotográficos, onde as professoras fotografam alguma situação em sala de aula e posteriormente produzem narrativas escritas, contando como foi propor aquela situação pedagógica; narrativas sobre a sala de aula, onde as professoras poderiam construir uma história fictícia ou não sobre o tema “Era uma vez uma professora e seus alunos” e posteriormente apresentá-la no próximo encontro.
3. **Registro fotográfico:** consiste em fotografia tirada pelas professoras de situações pedagógicas vividas no contexto de suas turmas e escrita sobre tal fotografia.
4. **Diário de campo:** Instrumento de anotações e reflexões, onde são registradas falas e narrativas vivenciadas no Alfabeturas, com perguntas, estranhamentos e reflexões. Aqui tem-se um diálogo entre pesquisadora e narrativas das professoras. No mesmo acontece, também, um diálogo entre pesquisadora e professora participante do grupo. Como pesquisadora, através do diário, amplio o olhar e escuta para questões já dadas “normais no cotidiano escolar”.

A metodologia de análise adotada na interpretação das informações produzidas nesta dissertação será a Análise Textual Discursiva (ATD), construída por Moraes e Galiazzi (2007), tendo como *corpus* de análise as narrativas das professoras pertencentes ao Grupo Alfabeturas, do CAIC, assim como as gravações, as produções escritas das professoras e o diário coletivo. A referida metodologia insere-se numa perspectiva qualitativa das informações discursivas, sendo constituída por diversas etapas num movimento recursivo de compreensão do fenômeno investigado.

A intenção desta metodologia é a compreensão e reconstrução dos conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Mais especificamente consiste em:

- **Desmontagem dos textos (unitarização):** Consiste em examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes ou unidades bases, que são enunciados referentes aos fenômenos estudados. Aí começa-se um exercício de interpretação dos dados, onde é realizada a leitura dos textos com os dados da pesquisa e vai-se interpretando os dados; a partir daí, destacam-se unidades ou frases que sejam significativas naquele *corpus* de análise que podem ser categorias definidas *a priori*, ou categorias emergentes, que vão surgindo a partir da interpretação do *corpus* do texto, sendo que são destacadas e retiradas do texto integral.

- **Estabelecimento de relações ou categorizações:** Consiste em fazer comparações, agrupar os elementos semelhantes e nomear os mesmos elementos, criando assim categorias. Através das categorias, são produzidas descrições e interpretações do *corpus* do texto investigado. É em torno das categorias que são produzidos os argumentos para os metatextos para, a partir daí, expressar novas compreensões.
- **Captando o novo emergente (expressando as compreensões atingidas):** Nesta etapa, após serem identificadas as categorias e serem estabelecidas relações entre elas, investigam-se possíveis sequências de como podem ser organizadas, tendo como objetivo ampliar as compreensões do *corpus* analisado. Este processo acontece num exercício de retomada das produções em seu todo e em suas partes, fazendo uma análise crítica e reorganizações, aprimorando, assim, cada vez mais, a qualidade das produções. “Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p, 34). Desta forma, vai-se fazendo um exercício de maior profundidade na interpretação. “Nesse movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias” (ibidem, p.37).
- **Auto-organização:** Nesta etapa, o pesquisador, impregnado com os dados e informações do *corpus* analisado, vai construindo novos significados em relação a determinados objetos de estudo, construindo assim novos conhecimentos e reorganizando-os e auto-organizando os dados e informações extraídos do texto. Neste momento, a partir das informações organizadas, surge o momento de dialogar com os teóricos de forma mais amigável, no sentido de promover uma compreensão mais intensa do fenômeno investigado. Sendo assim, a produção do metatexto corresponde à divulgação e socialização da pesquisa frente a uma comunidade científica que valida e confere significado às informações analisadas.

O recorte de tempo analisado constitui-se de abril de 2009 a dezembro de 2010. Assim, todo material analisado foi produzido neste período.

A partir da visualização dos procedimentos que permearão esta pesquisa, busquei explicitar o capítulo que denomino de metodologia. Passo, a seguir, a narrar a constituição do grupo Alfabeturas, situando o leitor a respeito de sua gênese e dinâmica.

CAPÍTULO 3 ALFABETURAS

Figura 4: Alfabetando em Alfabeturas

Atualmente vivemos num momento de grandes incertezas, consumo desenfreado, tudo pode virar mercadoria, problemas socioambientais, crise de valores. Onde vamos parar é o que muitas vezes nos perguntamos.

Vivemos num tempo líquido moderno, conforme conceitua Bauman (2008), onde as coisas não são tão sólidas assim, as verdades não são tão certas, gerando uma série de conflitos na humanidade. Há uma variedade de informações, mas muitas vezes não sabemos o que fazer com elas. Temos acesso às mais diversas informações, mas o conhecimento fica numa linha muito superficial, com pouca profundidade. Estamos perto das pessoas através da Internet, mas parece que muitas vezes estamos sozinhos, desconectados da vida. Souza Santos (2005), no livro intitulado *Um discurso sobre as Ciências*, aponta reflexões sobre o momento que estamos vivendo, tratando-o como um momento de transição, da mudança de paradigmas, do paradigma dominante para o paradigma emergente. O paradigma atual ou emergente vem influenciando as ciências naturais a terem um viés das ciências sociais e questiona a racionalidade científica. Neste paradigma emergente, Souza Santos (ibidem) destaca a prevalência de alguns aspectos tais como: “Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo; a interpenetração, a espontaneidade e autoorganização [...]” (p.48). Outro aspecto a destacar na mudança de paradigmas da ciência é a de que esta passa a questionar sua relação com a verdade, onde não temos a verdade única, mas passamos a conviver com as incertezas e com diferentes interpretações.

Neste paradigma emergente, parece que o alvo é correr, correr, consumir, consumir. É comum ouvir as pessoas queixarem-se, dizendo: “Não tenho tempo!” “Que saudades do tempo que não tinha nada para fazer, de sentar embaixo da sombra de uma árvore, de comer fruta fresquinha colhida ao pé da árvore, das visitas entre as famílias, de ouvir as histórias contadas por algum dos nossos familiares, de jogar conversa fora, de conversar”. Parece que, por mais que queiramos, não conseguimos fazer este tempo voltar. Tais falas são ditas muitas vezes em conversas informais, nos momentos de recreio ou intervalo nas salas de professores, expressando vivenciarem uma aceleração dos tempos contemporâneos. Conforme Cazusa já anunciava “O Tempo não pára” na letra de uma de suas músicas.

Bauman (2007, p.08) também contribui com suas reflexões acerca dos tempos contemporâneos:

Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos (ou do que poderia ser visto como sendo do interesse de um indivíduo), se tornam cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de

mercadorias inspira e promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratégias temporários [...].

Neste cenário atual, quero trazer à tona e dialogar a respeito dos trabalhadores em educação, os professores. Eles no Brasil compõem um número expressivo, mas ainda se fazem pouco ouvidas as suas vozes, enquanto categoria de trabalhadores da educação, nas políticas públicas educacionais. Será por que não ganham tanto dinheiro assim? E nossa sociedade valoriza aquele que não tem dinheiro?

Em nossa sociedade, muitas vezes, evidenciamos que é atribuída às pessoas a valorização pelo capital que possuem, pelos bens que possuem. Verificamos que alguns valores humanos de bem-estar, de relação e respeito ao outro dissolvem-se rapidamente em nome dos interesses individualistas. Neste sentido, Bauman (2007, p.07) destaca: “[...] a passagem da fase ‘sólida’ da modernidade para a ‘líquida’”.

Observa-se que atualmente é comum ouvirmos, na sala dos professores ou em reuniões escolares, a inquietude destes profissionais quanto à falta de tempo para se reunirem, compartilharem experiências, conversarem. Suas falas expressam a necessidade de reuniões realmente pedagógicas e não apenas administrativas. Necessitam de um tempo para (re) pensarem sobre seu fazer pedagógico. Essa falta de tempo está presente em diversos espaços, que ocupam na sociedade, como falta tempo para reuniões na escola, falta tempo para a família, falta tempo para o lazer, falta tempo para cuidar da saúde e manter hábitos alimentares saudáveis, etc. No caso dos professores, que trabalham em mais de uma escola, é preciso correr para pegar o ônibus, ou pegar a carona, ou o carro e andar apressadamente, sem deixar de pensar na próxima aula que irão ministrar.

Portanto, esta falta de tempo nos é atravessada na sociedade contemporânea, fruto da engrenagem planejada pelo modelo capitalista, pelo qual fomos engolidos e, muitas vezes, não conseguimos reagir e refletir sobre sua dimensão e consequências. Cada vez mais é preciso correr, produzir para gerar o consumo. Diante disto, também percebemos a falta de profundidade nos assuntos tratados, pois precisam ser abordados de uma forma rápida, sintética, sem muito tempo para pensar. Ora, mas não é pensando, refletindo, estabelecendo relações, que vamos construindo conhecimento? Ou seja, vamos saindo da superficialidade, da apenas informação para a produção do conhecimento?

Não é ingênua essa correria da sociedade moderna, pois, assim, no corre-corre diário, vamos ficando sem tempo para pensar, somos levados a consumir por impulso, a querer as coisas para o imediato, a fechar a porta da sala de aula e ficarmos com nossas dúvidas, nossas

limitações, inquietações, hipóteses e ficarmos ilhados dentro de nossas salas de aula, muitas vezes até achando que a “realidade” é assim mesmo e que nada podemos fazer para mudá-la, ou tentar mudá-la, esquecendo-nos de que a realidade é uma construção discursiva.

A partir destas considerações/reflexões, penso que, aos poucos, estas questões podem ser modificadas, que os caminhos podem ser reconstruídos, reinventados, buscando alternativas e possibilidades para uma melhor qualidade de vida e de trabalho das pessoas, mais especificamente dos professores. Refiro-me, como qualidade de vida, à expressão de ações embasadas em uma perspectiva de vida para e com o outro, com sensibilidade, engajamento e compromisso político.

Neste sentido, na pesquisa a que me lancei o desafio de desenvolver, abordarei a formação continuada de professores como um lugar-espço para conversar, escutar, falar, compartilhar, estudar, pensar, refletir, questionar, argumentar, contrapor, pensar também na lógica capitalista e nas relações sociais que nos atravessam no dia a dia. Para tanto, invisto no estudo investigativo junto ao chamado grupo Alfabeturas, que é o nome dado à roda de formação de professoras em serviço, o qual acontece na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande que está inserida no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/ FURG. O referido nome foi proposto em uma conversa informal, no grupo de pesquisa do Mestrado em Educação Ambiental, chamado Reescrituras, ao qual pertencço, quando, numa brincadeira com as palavras, pensávamos em unir alfabetização, leitura, escritura, reescritura, como uma forma de entrelaçar as idéias representadas por cada uma destas palavras, por acreditar em sua potencialidade em espaços de formação de professores. Então, foi proposto por mim e encaminhado à aprovação do grupo: algumas participantes acharam um pouco “estranho”, “diferente”, mas todas concordaram e, a cada encontro, fomos acostumando-nos e apropriando-nos do nome, que perdura e que hoje constitui a identidade da roda de formação de professores.

O nome surge com a intenção de ser um espaço para o professor sentir-se à vontade para brincar com as palavras, um espaço de experimentação processual da escrita, um espaço para a escrita espontânea sem censuras, sem preocupações ortográficas, um espaço que aposta na importância da escrita, conforme diz Marques (2008), para a formação de professores.

É interessante destacar aqui que o Alfabeturas surge no rastro do processo histórico de formação continuada para professores, existente no CAIC desde a sua fundação, com o diretor Jussemar Weiss, em 1994. A formação era realizada dentro do projeto Ágora, segundo o qual, das quarenta horas trabalhadas pelo corpo docente da escola, vinte seriam destinadas ao trabalho e vinte à formação e planejamento. Posteriormente, o referido projeto foi extinto; em

1996, sob a direção de Ana Loch, efetivaram-se as quintas-feiras como os momentos de formação dos professores. Nesse dia, os alunos soltavam mais cedo para que os professores participassem das reuniões de formação, dinâmica de formação que se manteve na direção de Cleuza Dias, de Cleusa Maria Moraes Pereira, de Rossane Bigliard, se estendendo até a gestão de André Lemes da Silva. No segundo semestre de 2008, ainda sob a direção de André Lemes Silva e sob a coordenação pedagógica de Débora Amaral Sotter, iniciou-se o processo de formação por níveis de ensino e, no ano de 2009, se consolidou a formação, aproximando o diálogo entre os níveis de ensino. Por exemplo, a formação dos 2º e 3º anos e 4º e 5º anos, utilizando-se de uma hora e meia a duas para a formação continuada dos professores, que passou a acontecer com a presença de bolsistas atuando na sala para que as professoras se retirassem da mesma e participassem das reuniões de formação nos anos iniciais. O modo proposto de organização da formação dos professores da escola se estendeu também aos anos finais, com as reuniões acontecendo por aproximações de áreas do conhecimento.

O projeto de formação mais específica para as professoras alfabetizadoras iniciou-se no ano de 2008, com a proposta de discutir questões pertinentes à alfabetização no cotidiano escolar e ao fracasso escolar, evidenciado neste nível de ensino. Abrangendo, também, a problematização das relações sociais que perpassam os alunos, bem como o contexto socioambiental onde a comunidade escolar está inserida.

O grupo Alfabeturas é composto por seis professoras alfabetizadoras, do 2º ano, no qual algumas delas deslocaram-se para turma de apoio pedagógico, para turma de 1º ano e saída do grupo por ser aprovada em concurso federal ficando assim, atualmente composto por quatro e três professoras, do 3º ano, do Ensino Fundamental de Nove Anos, pela coordenadora da escola, por duas professoras da FURG, e por estudantes universitárias do curso de Pedagogia que inicialmente realizavam substituições das professoras em sala de aula, enquanto estas se afastavam do espaço-tempo da mesma, para fazerem sua formação continuada em serviço.

Atualmente o Alfabeturas efetiva-se com a substituição das professoras por bolsistas do PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que tem como objetivo uma articulação integrada entre a Educação Superior (universidade) e a Educação Básica (escolas do sistema público). Este programa tem a finalidade de contribuir na formação docente inicial, bem como na formação continuada dos professores em exercício, envolvidos na proposta, na busca de uma educação básica de melhor qualidade. No caso do PIBID, do curso de Pedagogia, as bolsistas estudantes ficam responsáveis de acompanhar uma turma e auxiliar a professora titular desta nas rotinas diárias, dando suporte em práticas em sala de

aula, com alunos que necessitem atenção especial, ou na construção de jogos para a turma, ou fazendo a substituição da professora nos momentos de formação continuada.

A metodologia de formação das professoras integrantes do Alfabeturas foi organizada a partir de três momentos distintos, que são:

- ✓ Reuniões quinzenais com as professoras alfabetizadoras, das turmas de 2º e 3º anos, a coordenadora e as duas professoras da FURG. Os momentos destas reuniões acontecem dentro da carga horária semanal das mesmas, na escola, contando com a presença em sala de aula das bolsistas, realizando a substituição das professoras no período da reunião, que acontece das 13 h e 45 min, às 15 h e 30 min.
- ✓ Reuniões quinzenais com as bolsistas e professoras da FURG, coordenadoras do projeto, dentro da carga horária semanal das mesmas na escola, no horário inverso das reuniões das professoras, ou seja, das 15 h e 45 min às 17 h e 30 min. Neste período, as professoras titulares retornam para suas respectivas salas de aula e as bolsistas encaminham se para as reuniões de formação.
- ✓ A prática em classes de alfabetização por parte das bolsistas constitui-se em parceria, para auxiliar o trabalho pedagógico das professoras, bem como contribuir para a efetivação dos momentos de formação continuada e inicial.

No ambiente específico da sala de aula, a professora e a bolsista vão construindo metodologias de trabalho em dupla: por vezes, as professoras titulares propõem trabalhos em pequenos grupos, dividindo-se em alguns momentos; a professora titular intensifica o trabalho, problematiza situações e atividades com alunos que demonstram maior dificuldade; por momentos, reverte com a bolsista e intensifica o trabalho com alunos que demonstram menos dificuldade; e outros momentos, com o grande grupo dividido com as bolsistas, propõe intervenções pontuais e individuais com cada aluno; as bolsistas colaboram, alternando suas atividades, bem como conduzindo os alunos ao refeitório, enquanto a professora permanece com um grupo na sala de aula; outras vezes, auxiliando na produção de jogos e materiais pedagógicos.

Sendo assim, o grupo Alfabeturas abrange um caráter de formação inicial, à medida que estabelece a inserção das bolsistas, alunas dos cursos de graduação, nas práticas que envolvem o cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas em sala de aula. E também um caráter de formação continuada à medida que garante espaços-tempos de reuniões no coletivo entre as professoras em exercício docente, para problematizar, discutir e refletir questões referentes à prática pedagógica e o cotidiano escolar ao qual pertencem. Este espaço de formação inicial

e continuada também possibilita a discussão e compreensão de questões locais vivenciadas pela comunidade escolar, e questões globais presentes na sociedade e nas relações sociais que permeiam o espaço escolar, bem como procura aproximar os saberes escolares dos saberes acadêmicos.

A metodologia de formação vivenciada pelo Alfabeturas inspira-se nas práticas realizadas pela professora Maria do Carmo Galiazzi em suas pesquisas e dinâmicas dialógicas nos espaços acadêmicos em que atua. Galiazzi é reconhecida como a “professora das Rodas” dado o caráter dialógico e horizontal que imprime em sua forma de trabalho. Pensar em Rodas de Formação na FURG remete, logo, ao nome desta professora e de seus orientandos, que também investem nesta perspectiva de trabalho em suas pesquisas e ação docente.

A dinâmica de trabalho apropriada pelo Alfabeturas possibilita a construção de rodas que permitem a tecitura de um diálogo entre a formação continuada e inicial. Nestas rodas, as professoras em exercício e os bolsistas expressam dúvidas, hipóteses, compartilham saberes, situações de conflitos vividas em sala de aula, momentos de escuta acolhedora, bem como a acolhida das diferenças. Ambas colocam-se como sujeitos ativos, questionando, fazendo proposições, constituem-se agentes e autoras do seu processo de formação. Não esperando necessariamente por um formador específico, mas fazendo-se formadoras e formando-se com o outro e, a partir do outro, a partir das provocações do coletivo, vão-se constituindo educadoras e experienciando práticas de cooperação e colaboração. Warshauer (2001) considera que a roda de formação oportuniza um olhar para o outro e para si, oportuniza ver-se no outro, formar-se, formando.

Neste sentido, a formação em rodas com o outro, entre pares, possibilita outros olhares sobre o cotidiano escolar, sobre questões socioambientais e das relações sociais que perpassam a comunidade escolar onde está inserida a escola. Colabora para pensar o local e global de forma articulada, tornando sua compreensão mais complexa, crítica e reflexiva, bem como para que as professoras não se sintam isoladas em suas práticas pedagógicas e construam a potencialização de suas vozes.

Este processo de formação continuada acontece no coletivo, as aprendizagens são construídas no grupo e as professoras têm a oportunidade de compartilhar saberes, de colocar suas inquietações, dúvidas, suas hipóteses, pensamentos, críticas, narrativas do cotidiano escolar. Procuram, assim, inverter a lógica do individualismo, da competição do interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado, conforme nos diz Brandão (2005). A partir desta prática, constrói-se a cooperação entre as professoras, a solidariedade, pois a sociedade em que vivemos, chamada de “sociedade de consumidores”,

destacada por Bauman (2008), aponta que a vocação consumista baseia-se, em última instância, nos desempenhos individuais. Este autor sinaliza para o individualismo como uma característica vigente do atual modelo societário capitalista.

Pensando em proporcionar práticas que andem na contramão desse modelo societário, do individualismo, usamos, como aporte teórico, a Política Nacional de Educação Ambiental, a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (PNEA), que discute a implementação da Educação Ambiental. A Lei nº 9.795, no Capítulo 1, Artigo. 5º elucida os princípios fundamentais da Educação Ambiental. No inciso V e VII, destaca:

V- o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VII- o fortalecimento da cidadania, auto determinação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. Ressaltando a solidariedade e cooperação como objetivos fundamentais da EA.

Destaco, neste projeto de dissertação, a importância da solidariedade e da cooperação como elementos presentes na metodologia de rodas e coletivos de formação.

É relevante destacar a dimensão da comunidade aprendente, utilizada por Brandão (2005, p.90), nas rodas de formação continuada das professoras alfabetizadoras, onde todas as participantes têm [...] “algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. [...] onde a aula expositiva pode ser cada vez mais convertida no círculo de diálogos”.

O grupo Alfabeturas vem se constituindo em uma forma de comunidade aprendente, à medida que propicia o diálogo, o compartilhar saberes e experiências entre professoras em formação continuada de turmas de 2º ano e também de 3º ano, ou seja, de professoras da Educação Básica, em diálogo com a Educação Superior, bem como entre bolsistas de formação inicial. Estabelece uma rede de relações e conhecimentos que vão sendo construídos e ressignificados entre as participantes do grupo, a partir do alargamento de olhares e escutas, provocando, assim, sem que se percebam outros olhares e outras escutas e ressignificação de práticas pedagógicas, evidenciando metamorfoses constantes na constituição das professoras.

Neste sentido, é importante destacar as rodas de formação na perspectiva de oportunizarem as vivências de comunidades aprendentes. Conforme aponta Brandão (ibidem), aprendemos com os diferentes grupos sociais dos quais participamos como: turma de amigos, família, igreja, associações de bairro, equipe de trabalho; esses grupos permitem a partilha da vida. Nas relações com a natureza, com outras pessoas, com o mundo, na troca de palavras, nos olhares, nos gestos, costumamos construir aprendizagens. Embasando estas idéias, Brandão (ibidem, p. 86) afirma:

De uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas ideias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor estar querendo) estamos, no conviver com os outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo.

Assim, destaco que as rodas de formação e comunidades aprendentes entrelaçam seus fios, tecendo os saberes da formação continuada de professores. Aí os participantes da formação tramam sua história e significam e ressignificam saberes através do outro, do compartilhar experiências. Ambas (rodas e comunidades aprendentes) pressupõem o outro como elemento formador e constituidor da sua história docente, destacando, como eixo central destes processos, o ensinar e aprender, o ensinando e aprendendo. Corroborando com estas reflexões, Brandão (2005, p. 86) afirma que:

Mas, olhado de perto e de dentro, podemos pensar que ninguém *ensina* ninguém, porque o *aprender* é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas.

Como já anunciamos anteriormente, a profissão docente vive metamorfoses constantes na sua constituição. Esta é uma profissão que lida com o humano, com o incerto; sem regras e receitas prontas, antes lida com o processo interior e pessoal da aprendizagem de cada educando, anunciando ao mesmo tempo que a profissão docente carrega em si as muitas perguntas, das quais cito algumas: Como provocar fome de aprender nos alunos? O que fazer no dia a dia com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens? Como avaliar melhor? Como lidar com situações de agressividade e violência? Como lidar com alunos hiperativos sem esquecer dos demais alunos do grupo? Como contemplar todos os alunos da sala? Como elaborar planos de aula que não sejam homogêneos, mas contemplem as diferenças? Como propor aulas mais lúdicas e prazerosas? Como? Como?

A influência da cultura da mídia, da rapidez e diversidade de informação, do simples apertar em botões ou dar um clique, e dúvidas podendo ser sanadas, tem contribuído para que essa geração de estudantes seja do tempo presente, do imediato, sem estar disposta a “perder tempo para processar ou construir as informações”, conforme destaca Cordeiro (2007, p. 77) [...] “transformações na produção e na cultura contemporânea, faz emergir uma geração inteiramente nova e radicalmente diferente das que a antecederam.”

Cordeiro (ibidem, p.78), em seus estudos acerca de professores, evidencia que o professorado expressa uma sensação de desconcerto diante desse novo modelo de aluno,

repetindo a seguinte pergunta por várias vezes: “Por que não conseguimos chegar até os alunos?”.

Diante da mudança de perfil dos alunos, diante das novas exigências que são acrescentadas ao trabalho dos professores como, por exemplo: suprirem necessidade de afeto de os alunos responsabilizarem-se por resolver problemas de violência, de indisciplina, de drogas, de trabalharem; preparem melhor os alunos para as diferentes áreas do conhecimento; para proporcionarem aos alunos melhores formas de atuar no mercado de trabalho. Para isso é fundamental que se reflita sobre o modelo de sociedade que produz essas mudanças, contextualizando-as, não abordando-as como questões isoladas.

Os estudos de Pimenta e Lima (2008) apontam que é preciso ressignificar a identidade do professor, utilizando caminhos coletivos para isto, pois as atribuições que lhe são exigidas ultrapassam a capacidade individual. Sato (2002), que também traz contribuições acerca dessas idéias, trata dessas demandas exigidas para o processo de constituição da identidade do educador ambiental e traz para a discussão a questão do professor polivalente, posicionando-se contra implementação de uma forma disciplinar de Educação Ambiental. Sendo assim, na profissão docente não temos receitas prontas, mas práticas produzidas sobre reflexão, sobre experiências vividas e, neste sentido, vamo-nos constituindo professoras ao longo de nossa profissão.

Vivemos e fazemos parte de vários grupos sociais, construímos e compartilhamos saberes originados nas relações estabelecidas com estes grupos, na interação com o ambiente natural, social, sociocultural. Conforme destaca Freire (1984), “ninguém se educa sozinho”, ou seja, é com o outro e em diálogo com outro que vamos nos constituindo e construindo saberes. Assim isso evidencia que a profissão docente é um contínuo processo de aprendizagem e constituição.

É interessante destacar que, ao tratarmos de formação em coletivos, estamos falando de um grupo que se constitui para dialogar, pensar, refletir, e até mesmo discordar e confrontar algumas idéias, duvidar. A roda, na perspectiva de comunidade aprendente e de trabalho coletivo, conforme Souza (2010), vai criando identidades comuns. Enfim, formando-se grupo, não como um enxame onde há apenas a proximidade física, onde não há cooperação, conforme destaca Bauman (2008, p.100), mas forma-se grupo ao narrar histórias vividas no contexto da sala de aula, ao pensar coletivamente em estratégias e possibilidades para melhor compreender seus alunos, e a si mesmas e, assim, construir uma melhor qualidade de vida para si e para o contexto escolar, bem como para suas práticas pedagógicas.

Para aprofundarmos o conhecimento e não ficarmos apenas na superficialidade, como já anunciara, precisamos investir em tempos de pensar, refletir, questionar, problematizar e, a partir deste movimento que nos constitui educadoras, ressignificar. Estes tempos precisam acontecer dentro do espaço escolar, e constituir parte integrante da carga horária dos professores, não como dias inusitados, mas como tempos planejados e fazendo parte da rotina escolar, valorizados por todos os setores da escola, para manter esta importante prática de formação. Para não ser um espaço de interrupções, pensado como não sendo tão importante assim ou como um espaço de “tempo do nada”, que caracteriza o compreendido como “sem importância” e, por isso mesmo, autoriza interrupções constantes, de outros setores da escola.

A pesquisa em andamento aponta alguns caminhos que podem colaborar ou inspirar outras escolas na perspectiva de contribuir com a efetivação de formação continuada de professores em exercício, construindo, dentro do espaço da escola, a formação continuada de professores que, em rodas de formação, problematizam e tecem a construção de práticas pedagógicas que atendam às demandas emergentes da escola, inserida em sua comunidade e com suas características particulares, em função do pertencimento ao lugar. As teceduras em rodas fazem emergir a demanda de espaço físico mais adequado para as reuniões de formação, possibilitam a construção de estratégias da escola para enfrentar problemas referentes ao cotidiano escolar e assim vêm sinalizando e provocando também a reorganização do Projeto Político Pedagógico da Escola. Neste sentido, as rodas de formação não se esgotam em contribuir apenas com o grupo que delas participa, mas também com contextos maiores como o próprio grupo geral de professores da escola.

3.1 METODOLOGIA DOS ENCONTROS DO ALFABETURAS

Os encontros no grupo consistem em diálogos em roda acerca da alfabetização, do chamado fracasso escolar nas classes de alfabetização, em problematizar as relações sociais que perpassam este processo. Desta forma, em nossas rodas de formação, discutir e problematizar o contexto do excluído dos processos de alfabetização ou dos que não obtiveram a aprovação, tentar compreender as relações sociais produzidas nesse modelo societário e propor alternativas levando em conta o contexto de educação popular em que estamos inseridos, tudo isto tem sido uma tarefa constante de estudos e reflexões. Entendendo a educação popular baseada nos saberes da comunidade local e que esta se utiliza destes

saberes para o ensino, para provocar a construção de conhecimentos pautada numa concepção de educação libertadora fundamentada em Freire (1984) e, posteriormente, pela democratização do ensino apontada por Brandão (1995), é neste sentido que abordamos a educação popular.

Nas rodas de formação estudam-se textos de teóricos da alfabetização, discutem-se questões do cotidiano escolar e práticas de sala de aula; compartilham-se desassossegos ocasionados no ambiente escolar; pensam-se alternativas e propostas que qualifiquem a prática escolar. São problematizadas as questões que permeiam o cotidiano escolar para compreender contextos e, assim, avançar na compreensão do próprio trabalho pedagógico e na compreensão de si mesmas, de sua constituição, enquanto educadoras.

Os encontros acontecem quinzenalmente e estão se constituindo em um espaço que potencializa a voz das professoras. É neste espaço-tempo que vão-se tecendo estratégias de apurar a escuta para e das professoras, favorecendo, assim, que suas vozes ganhem eco no ambiente escolar. As professoras, nestes encontros, discutem questões emergentes do cotidiano em sala de aula, questões acerca de como, de que instrumentos e metodologias utilizarem para avaliar os alunos, colocam suas inquietações, dúvidas, temáticas em que desejam aprofundar o conhecimento. O grupo favorece o desenvolvimento da capacidade de decisão das professoras, característica destacada como relevante para a formação continuada de professores na contemporaneidade, destacada por Pimenta e Lima (2008).

A roda propicia momentos de cada profissional olhar para si, de recursividade, de pensarem juntas, de tomada de decisão e, por isto, nela vão ganhando força, reconhecimento e potencialização das vozes das alfabetizadoras, bem como da identidade do grupo.

As professoras utilizam diários individuais para fazerem seus registros, suas reflexões sobre seu fazer pedagógico e o que nele julgarem pertinente, como acontecimentos vividos na sala de aula, dúvidas e diálogos com elas mesmas. Este último aspecto ainda é utilizado com algumas reservas, talvez por medo que cada uma tem de se expor. Talvez seja preciso entender mais o ato de escrever como um ato de pensar e refletir sobre nossas ações, de explorar outras formas de linguagem em nosso grupo, como poesia, música, imagem (fotos) e, assim, nos revelarmos na forma de linguagem que melhor combina com o nosso jeito de ser, pois a escrita permite revelar o que brota de dentro de nossa singularidade (MACHADO apud MARQUES, 2008).

Estes registros individuais talvez precisem ser mais explorados como diálogos consigo mesmo, sem preocupar-se com o leitor, como atos de inauguração do próprio pensar, conforme Marques (2008), ou seja, à medida que vamos escrevendo, vamos inaugurando,

dizendo o que ainda não foi dito, por outros autores. O ato de escrever não se limita a copiar modelos, ou a fazer transcrições de pensamentos de autores. Mas ato inaugural no sentido de pensar sobre, de ir escrevendo, lançando algumas ideias sem saber onde vai dar, de produzir a autoria do que está sendo registrado, de dizer a sua palavra.

Atualmente, o Alfabeturas vem usando um “diário coletivo”, (uma espécie de ata) uma forma de registro que relata, que leva a guardar na memória situações vividas nos encontros. Tais atas podem ser feitas utilizando as diferentes formas de linguagem como poesia, narrativa, música, imagem, ou até história em quadrinhos. Este registro está sendo experimentado por cada participante do Alfabeturas e cada um vai colocando o seu jeito singular de escrever e vai deixando as suas marcas e revelando, assim, quais as formas de linguagens com que mais se identifica. Esta dinâmica é vivenciada por todas as participantes do grupo sucessivamente, sendo que a cada encontro uma componente fica responsável pela escrita do registro coletivo. Para alguns, este momento de registrar não é muito fácil, ou porque na escrita nos revelamos, ou porque queremos dizer de outra maneira, com outra linguagem, o que pensamos e sentimos.

A escrita tem esta característica de deixar marcas, e toda vez que paramos para ouvir a ata do encontro anterior, ou diário coletivo, vamos percebendo que aí fica registrado aquilo que a colega busca nas suas memórias do encontro passado, algo que, para ela, foi significativo e vai expressando o seu modo de escrever, de se revelar, expressões que manifestam sua singularidade e, ao mesmo tempo, o desejo do grupo. A escrita individual e do diário coletivo serão instrumentos de pesquisa, onde procurarei analisar como a escrita das professoras alfabetizadoras contribui para a reflexão/ação na produção de práticas pedagógicas.

Tal escrita no diário coletivo permite-nos retornar ao encontro passado, expressar as percepções individuais e coletivas construídas a partir do grupo de formação. A formação no coletivo vai expressando como vamos nos constituindo com o outro, a partir do outro, nas relações com o outro, conforme Freire (1979, p. 28) destaca, “O homem não é uma ilha”. É comunicação, é um ser que se relaciona com o mundo, com o contexto em que está inserido. O que permite maior quantidade de estímulos para nossa aprendizagem, o que enriquece nossa prática e o processo de formação, diferentemente da formação individual que também é necessária e importante.

Neste sentido, ao tratarmos de formação continuada de professores, precisamos pensar em planejamentos semanais, com tempos, horários que contemplem as rodas de formação, o diálogo, a constituição de coletivos de educadores, a aprendizagem com e entre seus pares.

A partir da discussão do modo como o grupo Alfabeturas se constitui, faço uma aposta formativa na tecedura de rodas de formação continuada de professoras na perspectiva de uma comunidade aprendente. Estas Rodas tecem a construção constante de um trabalho pautado na coletividade. É precisamente sobre tais rodas que discorrerei no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 FORMAÇÃO EM RODAS NA TECEDURA



Figura 5: Rodas de tecido

*[...]Um bordado fiz
no tecido da vida:
linhas grossas, linhas finas,
cores claras, cores minhas.*

*Uma vida fiz tecida,
bordada, quase rendada,
relevos de altos e baixos,
formas de todo o jeito,
que trago aqui no peito.[...]*

Rosely Stefani

Entendendo que a aprendizagem é algo contínuo, e que o professor também constrói aprendizagens ao longo de suas experiências, saliento o fato de que, enquanto estamos vivos, estamos aprendendo, somos sujeitos capazes de ensinar e aprender e, de um modo mais específico, o trabalho docente sempre visa e lida com as diversas aprendizagens. Sendo assim, é importante ressaltar que os docentes também precisam ter momentos de construções de aprendizagens, para qualificar sua prática pedagógica.

Na sua grande maioria, os professores foram formados por um modelo de escola que transmitia o conhecimento e assim reproduzem essa prática com seus educandos, enfrentando dificuldades para romper com esse modelo aí posto, numa grande parcela das escolas.

O caráter existencial do aprender faz com que a experiência ocupe lugar central no processo de aprendizagem, não mais entendida como mero suporte, isto é, como lugar de aplicação dos saberes teoricamente adquiridos, mas se torna ela própria, quando refletida, fonte e produtora de aprendizagem, pois reconhecer e valorizar o que a experiência ensina é atribuir valor de conhecimento e possibilidade de produção de saberes (WARSCHAUER, 2001, p.134).

Sendo assim, os saberes da experiência, da prática, quando refletidos, avaliados, podem contribuir para construir novos saberes e ressignificar outros; podem também colocar os professores na posição de pesquisadores de seus alunos, de seu fazer pedagógico, do cotidiano escolar e podem também produzir teorias.

Defendo a idéia de que o professor não é um técnico que aplica teorias, mas um pesquisador que, a partir da reflexão de suas experiências, ou do grupo de formação de que participa, de sua prática pedagógica, seja capaz de construir, reconstruir teorias que embasem suas práticas no cotidiano escolar.

Entrelaçando os fios acerca das ideias acima e acerca das reflexões de Santomé (1995, p. 161), destaca-se que:

De um modo geral, o professor muitas vezes foi visto como aquele que aplica técnicas, aplica algumas pesquisas ou descobertas feitas por outros, ou utiliza a ordem dos conteúdos presente nos livros didáticos, sem muitas vezes se autorizar a pensar ou modificar a ordem dos conteúdos no seu planejamento anual.

No sentido de romper com esse modelo curricular vigente, pautado por uma fábrica, pela divisão das tarefas e pela disciplinarização, em colocar os trabalhadores apenas a executarem técnicas, é que precisamos pensar mais sobre os múltiplos papéis do professor, bem como da formação continuada de professores.

Motivada pelos estudos acerca de comunidades aprendentes e o modo de relação interpessoal por elas possibilitado, a partir de referenciais construídos no campo da Educação

Ambiental, invisto estudos no grupo Alfabeturas, acreditando que também as conversas em roda entre os pares, o debate, o questionamento, o compartilhar experiências, a reflexão da prática pedagógica permitem uma melhor compreensão da mesma e podem também ser momentos de construção de conhecimentos e frutificar em teorias específicas para um determinado contexto, em novas formas de planejamento e metodologias, bem como gerar novas aprendizagens.

Os professores, no seu fazer pedagógico, vão construindo uma experiência profissional e, a partir da reflexão sobre sua prática e experiências, são capazes de produzir, teorizar sobre as situações vividas no seu cotidiano escolar. Conforme as interpretações de Warschauer (2001, p.169) acerca dos estudos de Nóvoa, é afirmado que: “A atuação dos professores na escola não pode se restringir a “dar aulas”, mas precisa incluir momentos para o “trabalho de pensar o trabalho,” sobretudo coletivamente.”

A criação de espaços para o trabalho coletivo dos professores, mais especificamente a roda, permite-lhes vivenciar uma pedagogia interativa e dialógica, compartilhar saberes e experiências, olhar e ouvir o outro, encontrar nas inquietações do colega semelhanças nas suas, buscar estratégias e metodologias que facilitem as aprendizagens dos educandos, pensar em possibilidades para enfrentar situações inesperadas do cotidiano escolar.

Desta forma, através do coletivo, da rede de relações de pessoas que formam o grupo, este ganha força e potencialização da voz, na medida em que as professoras apontam temas emergentes de suas salas de aula, colocam suas dúvidas, inquietações e necessidades de se aprofundarem e investirem estudos sobre determinados temas emergentes no contexto escolar como avaliação, ou um projeto em conjunto. Por exemplo, no projeto da Copa, onde as professoras, traziam sugestões e propostas de atividades para pesquisar e realizar com os alunos no contexto da sala de aula, trocavam materiais pedagógicos e experiências, procurando assim contemplar os interesses dos seus alunos evidenciados naquele momento.

Assim, as atividades propostas no Alfabeturas não são pensadas por sujeitos que estão de fora daquela realidade escolar, mas construídas naquele grupo de acordo com suas emergências e especificidades, colaborando assim na construção e no desenvolvimento da autonomia e da autoria das professoras.

As professoras utilizam a oralidade, através das conversas, debates e a escrita através dos registros individuais e coletivos como instrumentos de reflexão.

É comum dizermos que aprendemos mais quando ensinamos a outros aquilo que já sabemos. Sendo assim, a interação, a conversa, o diálogo, os grupos de partilha provocam aprendizagens.

“E como essas partilhas se efetuam? Destaco dois canais: o oral, com o conversar, e o escrito, com registros do vivido que podem alargar as possibilidades de partilha, além de oferecer uma condição privilegiada para a reflexão” (WARSCHAUER, 2001, p.179).

Então, nas rodas de formação continuada, através do diálogo e do compartilhar experiências, das reflexões sobre a prática pedagógica, os professores podem utilizar suas experiências como elemento para produzir, problematizar e recriar novas teorias. É neste momento de diálogo oral que as professoras vão se contando e narrando suas práticas, inquietações, desejos. É também através da linguagem que vão buscando elementos que as auxiliem a pensar e refletir sobre suas práticas e, desta forma, vão construindo o conhecimento coletivo na roda.

Importa ressaltar que o conhecimento não é linear e que, nesta trajetória profissional, as professoras dizem que parecem avançar, ora estagnar sem saber o que fazer, ora até retroceder entre seus pensares e concepções pedagógicas acerca da alfabetização, frente a práticas com determinados alunos.

Sendo assim, é evidenciado o movimento, a “metamorfosificação” que permeia a constituição dos professores e que um instrumento que os auxilia a pensar, a construir alternativas para seu dia a dia no contexto escolar, é a roda de formação continuada através das redes de socialização e partilhas que possibilita. Este pensamento vai ao encontro de Warschauer (2001, p. 193), por considerar que:

Defender a formação dos professores através de redes de partilhas entre pares e na organização-escola não significa que se exclua da rede de conversas, os especialistas e pesquisadores, pois seria prescindir estes conhecimentos fundamentais que alimentam a prática docente. Entretanto, é necessário que o diálogo e a abertura para a aprendizagem entre estas categorias profissionais se dêem em reciprocidade e não reproduzindo a concepção de que os professores, como práticos, devem aplicar as teorias geradas pelos especialistas do meio científico acadêmico.

Desta forma, nas rodas de formação nas redes que vão sendo estabelecidas, todos os componentes são formadores e, no coletivo, vão sendo formados, à medida que todos são participantes, propositores, autores, proporcionando um forte sentimento de pertença ao grupo e ao campo de atuação profissional, conforme as reflexões de Cousin (2010), onde as profissionais sentem-se e compreendem-se professoras e, com isto, tornam mais complexa sua ação docente e assim vão se autorizando a fazerem proposições, sugestões, reivindicações no grupo. Este sentimento de pertencimento é muito importante para as educadoras, pois nos preocupamos ou nos envolvemos mais com aquilo de que nos sentimos parte, pertencentes. Assim, as professoras, sentindo-se pertencentes a esta comunidade escolar, a profissão

docente neste grupo, provocam intervenções nos microespaços da sala de aula, conforme já foram observadas algumas mudanças no processo de avaliação das turmas de 2º ano, bem como em macroespaços como a escola, as famílias dos educandos.

A formação continuada no coletivo em rodas permite a aprendizagem com os seus pares, as professoras, pois vivenciando a interação, o compartilhar ideias, o trabalho em grupo, é despertado nas próprias professoras o desejo de proporcionarem práticas pedagógicas que valorizem o compartilhar ideias, saberes e a cooperação. De acordo com as reflexões de Warschauer (2001), é importante destacar que, ao tratarmos da roda, não estamos apenas nos referindo à estrutura física ou espacial, ao círculo, apesar de ser uma forma facilitadora de partilhas, porém antes, que a roda de formação pode se dar em vários formatos, sendo o seu fundante a qualidade da interação que possibilita o acolher e ser acolhido, o ser escutado e não apenas ouvido, o ensinar e aprender, o respeito durante os conflitos e diferenças, o estímulo a práticas cooperativas em detrimento de práticas individualistas.

Assim, busco na Educação Ambiental o conceito de cooperação e solidariedade, de preocupação com o outro, o que se opõe ao individualismo e à reprodução do sistema capitalista de nossa sociedade, conforme expresso na Lei PNEA Nº 9.795, que discute e institui a Política Nacional da Educação Ambiental e contém os objetivos fundamentais da Educação Ambiental e seus princípios. Busco também o conceito de comunidades aprendentes salientado por Brandão (2005), acreditando ser esta uma forma de proporcionar a formação continuada dos professores em serviço e não uma forma individualista, pois é no diálogo com o outro que também vamos constituindo-nos educadores e, assim, emancipando-nos, transformando-nos e contribuindo para a transformação social, para além do individualismo, trabalhando na contramão desse modelo societário vigente.

A dimensão de comunidade aprendente e de rodas de formação possibilita a tecedura de rede de saberes, considerando que estes são diferentes, mas não menos importantes. De encontro com estas idéias, Brandão (2005, p. 88) colabora, ao afirmar que: “Conhecimentos, práticas e habilidades são diferentes uns dos outros, umas das outras, como os/as do servente de pedreiro, do pedreiro, do mestre de obras e do engenheiro. São *diferentes*, mas não *desiguais*”. Assim, a partilha das experiências promove também o desenvolvimento de práticas de solidariedade e cooperação entre os sujeitos participantes do grupo. A roda de formação, na perspectiva de comunidade aprendente, possibilita a soma de diferentes contribuições, de diferentes experiências de vida, bem como de sentir e pensar o mundo. Neste sentido, a formação em rodas, dentro da perspectiva de comunidade aprendente, considera seus participantes ativos, autores de seus processos de formação juntamente com o

outro, considera que cada um dos participantes são “fontes originais de saber” (BRANDÃO, 2005), sem perder de vista a dimensão de educadores que se constituem no coletivo e a partir do coletivo.

Destaco também as contribuições de Ruscheinsky (200, p.30), ao afirmar que:

[...] as relações em rede podem significar uma oportunidade de formação de novos contextos coletivos, de outros olhares sobre o ecossistema, e a sociedade, da interconexão ou simbiose entre identidades, de articulação de um pacto de interesses, desejos e visões de mundo.

Diante do exposto, considero que a formação em rodas possibilita outros olhares sobre o outro, sobre a prática pedagógica, sobre as relações sociais que perpassam o ambiente escolar, a comunidade escolar, sobre questões socioambientais locais e globais.

Estes olhares ressignificados possibilitam intervenções nos micro e macros espaços sociais e novas visões de mundo. Entre as várias formas de possibilitar outros olhares sobre si, sobre o outro e a prática pedagógica está a escrita como elemento significativo nos processos de formação, proporcionando a reflexão, autoavaliação e diálogos internos com os muitos eus que habitam os docentes. Assim, a seguir, detenho-me mais densamente nas possibilidades que a escrita nos oferece nos processos de formação.

**CAPÍTULO 5 CATEGORIAS EMERGENTES-RODAS EM MOVIMENTO: O
DIÁLOGO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**



Figura 6: Dança-de-roda, Cândido Portinari.

Introduzo o presente texto, narrando um pouco sobre como foi realizar a análise dos dados entre ansiedades, dúvidas, desafios de toda a pesquisa e de todo o começar. Em um primeiro momento, foi se dividindo, ou seja, destacando as idéias que haviam sido escritas em meu diário de campo, no diário coletivo e presente nas fotografias, realizando-se, assim, as chamadas unitarizações. Num segundo momento, foi agrupando ideias semelhantes, a partir das unitarizações, em grandes grupos, gerando-se em torno de 20 subcategorias. Num terceiro momento, foi se reagrupando estas categorias em três grandes temas, gerando-se as categorias emergentes para analisar. Posteriormente, escreveu-se o metatexto.

O presente capítulo apresenta, assim, as discussões realizadas a partir das categorias emergentes. A primeira categoria, intitulada “Formação Continuada: de candangas a fazedoras”, trata de sentimentos das professoras em relação a sujeitos externos ao “seu” ambiente, ou seja, à escola. Assim, traz à emergência suas falas em relação ao trabalho de parceria desenvolvido junto à universidade, expressando críticas, avanços e retrocessos possibilitados por tal trabalho. Ainda, são expressos na categoria os processos de apropriação das professoras, de seus saberes, enquanto fazedoras de sua prática docente. Na segunda categoria, a que chamei “Entrelaçando os fios da escrita e da autoria no tear da docência”, discuto a importância da escrita no processo de constituição das professoras, o que lhes possibilita reafirmarem suas posições como construtoras de teorias. Argumento que a construção de registros escritos faz-se importante no trabalho junto a professoras, pois contribui para a apropriação, problematização e construção coletiva de práticas pedagógicas. Na terceira categoria, intitulada “Entrelaçando os fios do tempo na contemporaneidade”, problematizo a questão dos tempos vividos na escola, apontados pelas professoras como aligeirados. Assim, trago o registro fotográfico como possibilidade metodológica de “desaceleração” do tempo a serviço da prática de pensar e refletir sobre o cotidiano da sala de aula e, em especial, sobre os modos como cada professora apresenta seus modos de ser docente.

Saliento que o grupo pesquisado é constituído por professoras e, desta forma, utilizarei o gênero feminino para denominá-las, ainda que por momentos me referirei a professoras e professores de um modo geral. Opto por manter o gênero feminino, por considerar ser a maioria feminina na escola em que trabalho.

Com o objetivo de preservar a identidade das professoras, tão presente por meio do nome próprio de cada uma, opto por dar-lhes nomes de flores. Assim, cada sujeito da pesquisa foi denominado por pseudônimos, ainda que as próprias professoras possam reconhecer-se por meio de suas falas e ações, presentes neste trabalho.

No grupo Alfabeturas, a formação continuada ali, com minhas colegas, que enfrentavam os mesmos desafios que os meus, foi contribuindo diretamente em minhas reflexões e na “minha sala de aula”, na turma em que atuava, inspirando-me em idéias, oportunizando repensar e revigorar as minhas ações pedagógicas. Concomitante à prática de professora de turma do 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, vivi a oportunidade de trabalhar como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande- FURG, o que contribuiu para ampliar meus saberes e o olhar sobre a formação inicial e continuada de nós, professoras, bem como perceber a valorização ou o *status* que a nomenclatura docente do ensino superior carrega socialmente, pois eu era a mesma, ainda professora da educação básica também, porém, até mesmo para abrir algum crédito financeiro, ao afirmar ser docente do ensino superior, parece que os olhares sobre mim se alteravam, revelando assim a desvalorização social que o magistério na educação básica vem passando.

Neste movimento que faço na roda do Alfabeturas, atualmente vivo um outro papel: o de coordenadora pedagógica dos anos iniciais no CAIC. Assim venho me constituindo professora e coordenadora pedagógica, buscando na minha memória e nas experiências de docente subsídios para entender e fazer meu papel de coordenadora.

Anunciando, então, as categorias emergentes deste processo investigativo, passo a dialogar com os sujeitos da pesquisa a partir de seus escritos no Registro Coletivo e das tramas de suas ações registradas em meu diário de campo. Chego a este momento da escrita da dissertação com o “corpo molhado de história”, pedindo emprestadas as palavras de Freire (pedagogia da esperança), trazendo em mim as nuances das vivências junto ao grupo Alfabeturas.

No processo de análise, busco fazer um exercício de criticidade, despindo-me do romantismo que poderia ocultar um olhar mais apurado sobre as práticas do grupo. Isto porque, fazendo parte deste grupo, perpassam por minha análise a compreensão de uma história da qual também pertenço, cujos sujeitos envolvidos são meus pares de trabalho.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: DE CANDANGAS A FAZEDORAS

Nossos encontros me acenam com novidade, com rua, com campo aberto para correr, e essa promessa de liberdade me dá um tipo de segurança que estimula a parceria com as gurias e a criatividade coletiva.

Alecrim

Nesta categoria, será abordada a formação continuada das educadoras, partindo do princípio de que estas já possuem muitos saberes e experiências pessoais e profissionais, e alargando o olhar para o fato de que são seres humanos, também estão em processo de desenvolvimento contínuo e de aprendizagem.

É relevante destacar que as lentes que olham para estes educadores não os enxergam carregadas no mito de professora ideal, de superprofessor ou de professor “salvador da pátria”, antes os vê como sujeitos que trazem consigo marcas das suas vivências, do seu contexto histórico, cultural, socioambiental, bem como da sua vida escolar. Para corroborar com estas idéias, busco as palavras de Luckesi (2011, p.27), que destacam que “o educador, como outros profissionais contextualizados, é um construtor da história, na medida em que, para isso aja conscientemente.” Ou seja, para falar, pensar em formação do educador, precisa contextualizá-lo a partir de sua prática, de seu contexto social e ambiental. É necessário destacar que o ambiente de trabalho do professor é permeado pelo coletivo, primeiramente de alunos e posteriormente de professoras. Assim suas aprendizagens e saberes vão se construindo a partir da reflexão de sua prática, bem como a partir da observação, comparação e reflexão da prática de seus colegas, por isto apontamos a formação em rodas, com o outro.

Não é possível deixar de abordar os seguintes aspectos que muitas vezes perpassam a formação de educadores; um dos quais é a crença no mito da transmissão de conhecimento sustentada por uma epistemologia empirista, conforme os estudos de Becker (2001) apontam. Tal epistemologia reforça a ideia da reprodução da ideologia dominante, dos modelos, das receitas prontas, da ideia de que o que serviu para um grupo servirá para outro também, da morte da crítica e da atividade criadora dos sujeitos, do diálogo e da reflexão. Assim o trabalho docente fica baseado na atividade de repetição mecânica, não sendo permeado pela reflexão e pelo estabelecimento de relações teórico-práticas, caracterizando-se assim como um trabalho de alienação, segundo Konder (2009). Desta forma, nesta perspectiva, reproduz-se, na formação contínua, a lógica escolar pautada nos modelos pedagógicos tradicionais realizados na educação das crianças. Notamos que, a partir desta epistemologia, surgem alguns termos para a formação contínua de professores: treinamento, atualização, reciclagem, formação, entre outros.

Os termos “treinamento”, “atualização” e “reciclagem” de professores são demonstrativos dessa concepção de formação, que se realiza através de um modelo fortemente escolarizado, com a organização em disciplinas, cursos ou módulos que pressupõem a dicotomia entre esses espaços e tempos de formação e espaços e tempos de ação, prolongando assim as dificuldades inerentes ao processo formativo,

como a articulação e integração teoria/prática, e desvalorizando os saberes e as experiências pessoais e profissionais dos professores (WARSCHAUER, 2001, p. 164)

Treinar alguém tem o sentido de preparar para uma tarefa, de algo que esteja supostamente esperado. O dicionário Larousse Cultural (1992) traz até o sinônimo de treinar como “adestrar”. Mas, e o inesperado e o não planejado do cotidiano escolar que interpela a prática docente? Será possível treinar? Ou será preciso formar continuamente para o pensamento crítico, para a reflexão, para a construção de estratégias? Conforme enfatiza Warschauer: “O termo “treinamento” traz a ideia de que a teoria precede a prática”(2001, p.164).

Já os termos “reciclagem e atualização”, segundo Waschauer (ibidem) trazem consigo a ideia de adição de novos conhecimentos, “de encher a cabeça”; digo em um termo mais contemporâneo e informatizado, como se a aprendizagem fosse por Bluetooth, ou seja, apenas transmissão, ou por ondas... Trago assim a imagem abaixo como objetivo de contribuir para dialogar com os temas já citados.

Dentro desta perspectiva, as crianças atuam como receptoras, sendo o professor aquele cuja voz é autorizada a ser escutada, a estar em evidência. Interessante destacar que os ditos da professora são descontextualizados, não encontrando, nas crianças, referências ou significados. A imagem seguinte bem expressa o não diálogo entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

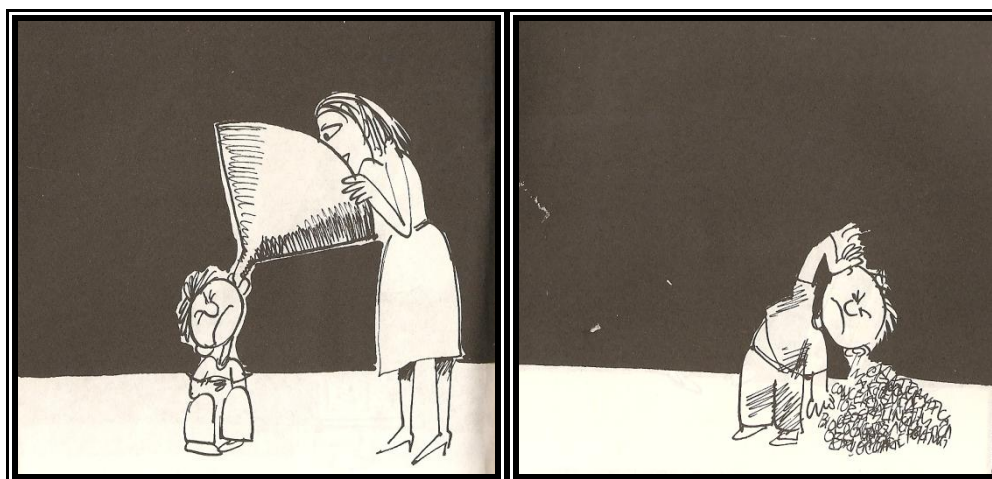


Figura 7: A vida na escola e a escola da vida. Claudius Ceccon, 2010.

Vamos nos ater agora no termo “formar”. Este pode expressar uma atitude autoritária, partindo do pressuposto de que alguém é formado e alguém é formador, que acontece uma sobreposição do segundo sobre o primeiro. No dicionário Larousse Cultural (1992), o termo

formado aparece como sinônimo de modelado, ou que recebeu forma, constituído. Fico então com o termo modelado, pois a modelagem permite uma flexibilidade: moldar, desmoldar, afinar, engrossar, fazer diferentes formas, não se preocupando com a rigidez das formas, antes porém, permitindo a metamorfosificação de quem se põe a modelar e estar sendo moldado. Lembro logo da massa de modelar nas mãos das crianças, ou da argila na mão do artesão que molda e remolda até compor sua obra. Artesão e criança modificam e são modificados por seu objeto de trabalho em uma relação de movimento criador. Se a obra inicial a ser representada na mente do artesão não se apresenta, ao processo, como ele esperada, é porque ocorreu a interação sujeito-objeto.

Uso, na dissertação, o termo formar, ainda que seu significado possa expressar, para muitos, “formatação”, “passividade”. Para mim, porém, o termo vem ao encontro de “modelar”, de “movimento”, de “constituição”. Neste sentido, o grupo Alfabeturas “molda-se” e “forma-se nas rodas de formação”, expressando o que deseja dialogar, repensando práticas coletivamente, sugerindo e, principalmente, perguntando.

Dentro desta perspectiva, Waschauer (2001) aponta que, na formação em rodas, todos são formadores, ou seja, todos possuem alguns saberes da experiência. Percebo aqui uma discussão de fundamental importância trazida na fala das professoras e que inaugura as discussões presentes nesta categoria: O sentimento de que, por vezes, constituem-se por candangas, sendo atribuído às professoras universitárias o *status* de pesquisadoras. Talvez aí esteja um ranço das professoras da educação básica com as professoras universitárias que, muitas vezes, colocam-se na posição de formadoras, apenas eximindo-se de um diálogo mais intenso com as professoras da escola.

Argumento desta forma por observar que os grupos de formação no CAIC apresentam-se cada vez mais acolhedores à prática de trabalho com formação continuada junto com as professoras universitárias. Porém, quando a intervenção em forma de palestra, por exemplo, é realizada por professores universitários que não possuem uma relação mais direta com os professores do CAIC, identifico um movimento de resistência por parte destes, percebendo-se como ouvintes apenas, receptores e pouco valorizados em seus saberes.

Entra em questão, aqui, a identificação das professoras da educação básica com seus pares, também professoras, que vivem a escola com todos os seus tempos e contratempos do cotidiano, compartilhando experiências próximas em termos de ações pedagógicas de sala de aula e dos diversos espaços escolares, desvalorização social e salarial, reivindicações em assembleias e movimentos políticos. Enfim, são professoras que *“falam de modo claro, pois a gente não entende nada do que as professoras universitárias falam. Além disso, elas não*

sabem nada do que a gente vive na sala de aula”, como me expressou uma professora da escola municipal de Rio Grande, após “palestra” que me convidaram a fazer em sua escola. Ainda que com o *status* de “palestrante”, consideram-me parceira de trabalho por ter me apresentado como professora da escola básica também.

Importa ressaltar ainda que, assim como entendemos que as crianças em período de alfabetização passam por um processo de construção da leitura e da escrita, assim também as professoras da educação básica e da universidade passam por um processo de constituição docente, tendo que se remodelar, conforme seu grupo de alunos, suas dificuldades, os saberes que desejam pesquisar, sobre as relações afetivas e de respeito estabelecidas no grupo. O que vale para os alunos, vale também para as professoras da escola básica e universitária.

Remetendo-me à história da pesquisa no grupo Alfabeturas, verifico também ser um grupo em movimento, em transformação, pois inicialmente as professoras da educação básica e as professoras universitárias mantinham um bom diálogo, conversas formais e informais, amizade, afeto, mas ainda havia uma espera por parte do grupo de professoras da escola para ver o que as professoras universitárias iriam propor, encaminhar, perguntar. Ainda estava presente o relatado no diário coletivo por uma professora universitária de que:

A ideia principal que vai permeando nosso trabalho está em avançar na compreensão de estudos no campo da alfabetização para que cada professora construa modos de identificar o nível de desenvolvimento da escrita de seus estudantes.

Ainda que a professora universitária usasse o termo “nosso trabalho”, ou seja, do grupo, de uma forma implícita revelava que as professoras precisavam avançar na compreensão sobre alfabetização. As professoras universitárias expressam no diário coletivo e em conversa sobre o grupo, que manifestavam o desejo de saber as relações que as professoras faziam com as práticas, que sentido atribuíam àquelas discussões. Ainda se colocavam no grupo fazendo as perguntas como, por exemplo: “Qual a concepção de alfabetização? Qual o método? Qual a nossa fome de aprender? Poderíamos chamar as colegas da universidade para contribuir, que poderiam discutir o ensino da Matemática e das Ciências Sociais”

Ainda que considere as perguntas feitas às professoras, importantes para fomentar a discussão e o diálogo, percebo que, inicialmente, estava estabelecida no projeto uma relação de reciprocidade: As professoras ansiavam por verificar a proposta de trabalho que seria apresentada, assim como as proponentes do projeto desejam levar àquelas seu planejamento.

Em outro momento do diário coletivo, verifico a narrativa da professora denominada Prímula, sobre um encontro realizado, onde narra: “*Por fim a Vitória Régia nos mostrou a misteriosa caixa que estávamos tão ansiosas para explorar*”. Estas falas e narrativas registradas no diário coletivo e no diário de campo, evidenciam um momento inicial do grupo, onde a formação continuada ainda se dava pautada de fora para dentro, colocava-se a expectativa de formação nas professoras universitárias.

O grupo de professoras se colocava-se como expectadoras e não como participantes. Uma professora chega a dizer: “*A universidade tem as ideias e quem executa são as candangas, as professoras*”. Por vários momentos, em conversas no café ou na sala de professores, as professoras evidenciavam um sentimento de mal-estar, expressando que alguém da universidade lhes veio ensinar, ou seja, ainda não percebiam os seus saberes da experiência sendo valorizados como elementos de formação. Assim, por vários encontros de um certo modo, as professoras mostravam-se resistentes frente às professoras universitárias. Engraçado que era uma resistência um pouco velada, não tão explícita assim, para não ferir os laços de afinidade e afetividade. Diante das narrativas expostas, havia muitas perguntas sobre o porquê fizeram esta relação com candangas. Quais as imagens que as professoras faziam de si frente às professoras universitárias? Percebiam-se como operárias da educação, com sobrecarga de trabalho.

Encontro acolhida nas palavras de Garcia (2011), quando conta a respeito de seus frequentes diálogos com Antonio Flávio Moreira, fazendo a questionar sobre a contribuição de suas pesquisas para as professoras e lembrar dos tempos em que era não a pesquisadora, mas um dos sujeitos pesquisados. Esta lembrança fazia-a remeter as suas reações e de suas colegas frente a pesquisadoras vindas da universidade.

[...] Sentíamo-nos invadidas por quem chegava à escola, com ares muito importantes de *quem sabe*, e se punha a nos fazer perguntas ou nos solicitava observar nossas aulas. Era constrangedor, sentíamo-nos desconfortáveis ao nos depararmos com uma pesquisadora desconhecida que se punha a tomar notas ou a gravar nossas aulas [...].

Ainda há de se considerar a existência de um grande contraste no valor do salário recebido pelas professoras da educação básica comparado ao das professoras universitárias. Assim, percebe-se através das conversas das professoras que a diferença entre salário destas docentes, por muitas vezes informa uma comparação, uma desvalorização social entre um trabalho e outro.

Essa desvalorização dos docentes da educação básica pode ser percebida na nomenclatura utilizada para designá-los, pois estes são os pesquisados, os executores,

candangos, como afirmou a professora, enquanto a nomenclatura atribuída aos professores universitários é referida como de pesquisadores, como docentes do ensino superior. Qual o significado de “superior” e de “básico”? Que hierarquias são representadas socialmente a partir desta nomenclatura? Verifica-se a presença dessa desvalorização nos discursos sociais, reproduzidos, de certa forma, por uma bolsista do projeto PIBID que, em conversa informal e ao ser questionada em qual das turmas preferiria trabalhar ao se formar em Pedagogia, logo responde: “Ah! eu não quero sala de aula; eu quero é ser pesquisadora.” Noto uma certa desvalorização dos saberes docentes em discursos como estes, os quais fortalecem uma dicotomia entre educação básica e ensino superior. Esses contextos de desvalorização podem gerar no professor um sentimento de que nada sabe. Garcia (2011, p.19/20), remetendo-se as suas vivências enquanto docente da educação básica, sobre isso diz:

[...] Tudo o que sabíamos sobre *dar aula* parecia desaparecer e daí para a frente a minha sensação era de estar vivendo um teatro de absurdo, em que o *meu saber fazer* escapava-me e eu me sentia a personificação do *não saber*.[...] Sentíamos-nos usadas, nada recebendo em troca de nossa *receptividade* ainda que constrangida. Ninguém nos perguntava o que pensávamos das *visitas*.

Percebo que, no grupo Alfabeturas, sentimentos semelhantes a estes também aconteciam. É o que é expresso pela professora Alecrim, no Diário Coletivo, a respeito da fala da professora Lírio, referindo-se ao medo demonstrado pela colega, o de ser descoberta pelas professoras universitárias, em suas contradições e medos. Ou seja, Lírio argumentava que uma vez concordando com as teorias discutidas no grupo, teria que colocá-las totalmente em prática em sua sala de aula, o que, às vezes, não acontecia. “A Lírio manifestou dúvidas, algo como medo de não dar certo, de não estar pondo em prática os discursos que vamos construindo a partir dos estudos no Alfabeturas” (Diário Coletivo).

Lírio expressa que somente muda sua prática quando se sente segura para tanto. Por entre as palavras que escolhe para contar de sua insegurança, diz, na Roda, que “*nestes 24 anos na sala de aula percebe que vai aprendendo, vai mudando e, quando fica insegura, faz o que sabe*”, conforme registro no Diário Coletivo realizado por Sempre-Viva. “O que sabe”, porém, é expressão de sua vivência enquanto docente, algo que precisa ser silenciado diante das “professoras universitárias”, que “*trazem consigo conhecimentos teóricos*”. É expressa, aqui, a dicotomia entre teoria e prática, ficando com esta o *status* de saber, atribuído, inclusive, ao termo pesquisadora.

Percebo que o termo pesquisadora demonstra um maior *status* social e, na resposta da estudante do Projeto PIBID anteriormente referida, um professor da educação básica não pode

ser um pesquisador. Por que será? Em que vertente teórica estão embasados estes discursos? No sentido de melhor compreendê-los é que trago algumas contribuições de Tardif (2010), que aponta que a desvalorização dos saberes dos professores é um problema político. Assim destaca:

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estadual. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores.

Assim, esta ideia de executores está ligada à concepção tradicional de conhecimento, de transmissão e de que o saber é concebido fora da prática e pela ciência, cabendo à prática a aplicação da teoria. Ideia esta presente na fala de uma professora em conversa no café: *“a teoria é muito bonita, mas na prática é bem diferente”*. A reprodução desta ideia se dá quando chegam alguns estagiários na escola e, nas primeiras inserções para conhecer o futuro ambiente de estágio, quando interrogados sobre o que pretendem fazer no estágio, é dita muitas vezes a seguinte resposta: *“Ah! Será o momento em que vou colocar em prática as teorias que estudei”*. Esta concepção separa prática de teoria e assim produz estes discursos. Tardif (2010) afirma que tal concepção ainda domina a visão de formação dos professores nas universidades do hemisfério norte e sul, reforçando a tarefa de aplicadores dos conhecimentos produzidos.

Nos seus aspectos epistemológicos e conceituais, a oposição teoria e prática é muito simplista e não dá conta de explicar os saberes produzidos pelos educadores nas situações inesperadas do cotidiano escolar, ou frente a determinadas situações de dificuldade de aprendizagem. Entendo que os professores são sujeitos ativos do conhecimento, que sua prática não se resume à aplicação de teorias; e mais, que a prática é um espaço de produção de saberes. Neste sentido, o professor em suas ações, reflexões produz saberes e teorias, baseado em suas experiências, sua história, sua subjetividade. O professor da educação básica é também um pesquisador, assim como o professor universitário, e não apenas objeto de pesquisa. Conforme Tardif (ibidem), ele é “um sujeito do conhecimento”, que, através dos saberes de sua experiência, produz conhecimento específico acerca de sua prática pedagógica.

Para que possamos aprender um trabalho ou um ofício que não sabemos fazer nos aproximamos de quem já faz esse trabalho. Neste sentido, o autor aponta que, nas universidades americanas e canadenses, os professores de profissão (professores da educação básica) são considerados formadores dos futuros professores, ou seja, na formação inicial já

acontece uma aproximação com os professores mais experientes. Reconhecendo que o professor se utiliza de múltiplos saberes e habilidades, como é destacado nas palavras de Tardif (2010, p.264):

[...] o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc.

No que se refere à valorização financeira, penso que não é o salário das professoras universitárias que precisa diminuir, mas são necessárias políticas públicas que invistam em melhoria de salário, condições de trabalho e valorização e reconhecimento da importância das professoras da educação básica. Desta forma, a remuneração melhorada e a profissão reconhecida socialmente irão contribuir de modo que este hiato entre escola básica e universidade seja minimizado. Assim, para que haja um maior reconhecimento social da profissão docente será necessária uma maior unidade entre os educadores desde a educação infantil até o ensino universitário, se percebendo como pares e como pesquisadores, que podem aprender um com o outro colocando-se numa posição dialógica, contribuindo com seus diferentes saberes, realizando, assim, uma maior articulação entre escola e universidade e convergindo para a roda de formação para contribuir com o ensino e educação de nosso país. Em suma, refiro-me à horizontalização das relações entre universidade e escola, seguindo o pensamento de Freire (1984), quando se refere à horizontalização do diálogo entre educadores e educandos.

Além disto, a dupla gestão do CAIC, representada por funcionários da Prefeitura Municipal e funcionários da FURG, parece gerar uma outra identidade por parte das professoras. Seria uma identidade híbrida, construída na relação entre município e universidade? Diante disto, as professoras do Alfabeturas expressavam certo desconforto, já que eram funcionárias públicas da rede municipal, mas atuando em uma escola que se faz dentro do espaço da universidade, cuja direção e coordenação pedagógica pertencem à mesma. Por vezes diziam: *“Chega um momento que tu não és de nada, nem de ninguém, lugar sem lugar.”* Em reuniões da rede municipal ouvimos por várias vezes: *“Ah! lá no CAIC é diferente, conta com a parceria da FURG”*. Fatos do cotidiano da educação básica que aproximavam as professoras da universidade, mas também as distanciavam, deixando sempre a incerteza de um lugar, de uma identidade.

Como abordado anteriormente, o grupo Alfabeturas é movimento, é roda de formação, é transformação, vai se remodelando. Percebe-se, como exemplo disto a proposta lançada no

Diário Coletivo por uma das professoras universitárias, Vitória Régia: “*Pensei uma coisinha... quem sabe elegemos para cada encontro uma mediadora para envolver-se na coordenação da reunião? Quê vocês acham?*” Pessoalmente ela explica que quem ficar responsável pela escrita no Diário Coletivo ficará também responsável por fazer uma proposição para o dia ou trazer um texto, poesia, relatos, que nos provoquem a pensar sobre este espaço de formação. Não necessariamente as propositoras precisam ser as professoras universitárias, pois levantou a ideia de que todas somos formadoras. Ressaltam-se, neste momento, no grupo, os saberes da experiência, valorizando a história profissional das professoras, invertendo a lógica de formação continuada anteriormente manifestada.

Em momentos iniciais do projeto, percebia-se nas professoras a postura de expectadoras até mesmo pelas formas que organizavam o grupo, pois havia sempre uma pessoa ancorando o grupo, inicialmente a coordenadora pedagógica, depois uma professora universitária que chegava e nos trazia as proposições do dia.

Mas o grupo vai se remodelando e as professoras passam a se autorizar a fazer as perguntas que encontram no seu cotidiano escolar. Como, por exemplo: “*O que fazer com estes alunos? Como levá-los a progredir em suas hipóteses? O que pode estar por trás do fracasso de nossos estudantes? Como alfabetizar quem não está?*” (Margarida no Diário Coletivo). “*Até que ponto deixo os alunos escreverem de forma espontânea?*” (Professora Alecrim) “*O que fazer com os alunos mais lentos?*” (Estagiária Estrelícia) “*Como podemos intervir e colaborar com os alunos que ainda estão pré-silábicos?*”⁴ (Tulipa). Diante destas perguntas, as próprias professoras iam construindo respostas, buscando no seu fazer pedagógico algumas alternativas, relatando-as nos encontros de formação e registrando-as no Diário Coletivo. Assim, entre o questionamento da colega e o seu, iam construindo suas respostas a partir do coletivo, da interação com as colegas. “Acho”, assim como Freire (1992, p.64), “[...] que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida”, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentitude”.

Considero interessante aqui remeter a algumas respostas construídas pelas professoras e não somente aos seus questionamentos. Faço isto por reafirmar que as docentes são construtoras de teorias, de seu fazer pedagógico, a partir da “realidade cotidiana do ofício de professor” (TARDIF, 2010). Ainda reconheço, nas palavras de Tardif, a importância da

⁴ Para maior compreensão da escrita pré-silábica, Teberosky, Ana (2003) esclarece que esta se caracteriza pela inexistência de correspondência entre letras e sons. Nesta etapa, escreve-se uma série de letras e posteriormente lêem-nas sem realizar nenhum tipo de análise.

realização de um trabalho de formação de professores baseado em seus saberes uma vez que a docência “exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos” (ibidem, p.241).

No movimento de escuta de seus próprios questionamentos e de construção coletiva de possibilidades de trabalho em sala de aula e, além disso, de compreensão de suas identidades docentes, as professoras vão contando-se e deixando-se conhecer para o outro e para si. Dizem sobre o modo como ensinam, sobre os significados da docência. Contam acerca da concretização dos discursos em atividades pedagógicas e, neste tear de discursos diversos, vão-se percebendo como fazedoras e não mais como meras candangas.

Na busca por responder a tantas perguntas, as professoras vão se colocando como investigadoras. Começam a aparecer no Diário Coletivo algumas respostas, alguns indicativos que destaco a seguir, alguns excertos de textos. Opto, assim, por dar espaço às falas das professoras para que possa valorizar seus saberes e fazeres.

[...] Ensino despertando a curiosidade dos alunos e, com amor, destaco como sendo muito importante a relação com a família. (Prímula).

O significado da docência é olhar o aluno como mãe e que o aluno me perceba como amiga verdadeira. Saber escutar suas angústias, problemas, dividir com eles as alegrias as descobertas. Ter um significado na vida de cada um deles, fazer a diferença (Lírio).

As professoras tecem suas diferenças e modos diversos de compreender a docência por meio do diálogo em roda. Vão, assim, conhecendo-se e reconhecendo-se enquanto grupo, superando saberes, acionadas somente a partir de sua vivência escolar e familiar. Reconhecem-se em contextos mais amplos, desafiando o modelo escolar por cada uma vivenciado. Autorizando-se assim a dizer e teorizar sobre o que é fundamental em um ambiente alfabetizador, como expresso na fala abaixo:

Não pode faltar, na alfabetização, amor, a disposição de vários recursos na sala como instrumentos facilitadores da aprendizagem, a importância da família caminhar junto com a escola, o aluno se sentir acolhido, a criação de um dicionário dos alunos, o aprender em grupo, a utilização de um dado com vogais, o professor como um facilitador da aprendizagem (Professora Lírio).

Desta forma, sem se dar conta, passam a produzir teorias sobre como trabalhar com alunos pré-silábicos, sugerindo atividades no diário coletivo. Abaixo seguem as atividades:

Fiquei pensando então, nestes alunos e nas alfabeturandas e lembrei que, talvez trabalho que fazemos com músicas conhecidas pelas crianças podem ajudar nesse processo de perceber a relação entre oral/escrito. Todas as atividades em que atuamos como escribas do grupo (produção de listas, registro de textos coletivos [...] também colaboram com este fim (Margarida, Diário Coletivo).

Atividades que promovemos de escrita espontânea possibilitam a experimentação da escrita e a progressiva descoberta de suas regularidades. A hora do conto em que a professora lê para o grupo, representa não somente um encontro gostoso com uma história, mas é o exemplo de um comportamento leitor. Atividades que enfatizem o som das letras também cumprem papel importante (Margarida, Diário Coletivo).

Neste sentido, o grupo vai se modificando de espectadoras a fazedoras a formadoras, formar-se formando conforme Warschauer (2001) vai colocando suas inquietações. No exercício do diálogo que pressupõe escuta e fala, as professoras passam a construir outros modos de trabalhar em sala de aula a partir da comunhão entre a ação dialógica no grupo, as leituras proporcionadas e seus próprios saberes experienciais.

Interessante destacar que a dúvida quanto ao trabalho pedagógico junto a alunos pré-silábicos foi expressa pela própria professora Margarida, que assim como as outras, solicitou às professoras universitárias a sugestão e algumas possibilidades de trabalho especificamente para este nível de escrita. A referida professora respondeu ao seu próprio questionamento quando, por meio do movimento de escrita, no Diário Coletivo foi anunciando formas de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula. Entra em questão aqui a escrita como um processo recursivo, como aponta Marques (2008), estando a serviço da reflexão, do pensar e até na construção de argumentos e da teorização. Esta questão será tratada em um subcapítulo especial.

Destaco o papel do grupo na constituição do chamado ambiente educativo, salientando sua perspectiva crítica e concordando com Guimarães (2004), quando afirma que:

Para estabelecer um ambiente educativo numa perspectiva crítica, contrapondo-se à tendência de uma educação conservadora que individualiza o processo pedagógico, esse ambiente deve estar impregnado de práxis pedagógica que busque a ruptura do pensar e agir hegemônico. A reflexão crítica e as práticas criativas que em sua práxis promovem a ruptura se dão em um ambiente problematizador, que permita perceber a correnteza do rio e questionar-se se este é o caminho a seguir.(p.143/144

O ambiente do Alfabeturas é, neste sentido, repleto de práxis pedagógicas, de sujeitas fazedoras que têm se autorizado a dizer sobre seus saberes. É um ambiente que se pretende como de ação-reflexão-ação, buscando inspiração de Freire (1996).

Os relatos das inquietações das professoras revelam suas limitações, suas dúvidas, seus anseios e receios. Neste sentido, as rodas de formação vão proporcionando a fala, a escuta, possibilitando que as professoras lancem perguntas ao outro e a si mesmas, contribuindo para a participação de todos os componentes, já que a roda assim pressupõe. Nos

momentos de participação efetiva do grupo de formação, as professoras vão estabelecendo e ocupando lugares e identificações no grupo e assim constroem identidades no e em grupo, sentindo-se pertencentes àquele lugar, àquele grupo.

O espaço de formação continuada na escola contribui, também, com a formação inicial das estudantes estagiárias do curso de Pedagogia. Também elas vão percebendo-se fazedoras de suas práticas, isto é evidenciado através de falas das estagiárias que dizem ficar contagiadas com o grupo:

É com muito orgulho que faço parte desse grupo rico em saberes e experiências.... contribui muito com minha prática no Estágio IV. Tal contribuição se dá não só pelos saberes pedagógicos que nas reuniões adquirei, mas principalmente pela motivação que me desperta nas conversas. (Estagiária Estrelícia, Diário Coletivo)

De acordo com este excerto, fica exposto que a estagiária revela sentir-se orgulhosa por fazer parte daquela roda de formação, expressando uma identificação com o grupo. O mesmo oportuniza nela um sentimento de pertencer à profissão docente, pois no momento em que escreve no Diário Coletivo, é o momento em que tem a palavra, algo a dizer ao grupo. Ressalta ainda que mais que os saberes pedagógicos na formação continuada na escola que é nos momentos das conversas e relatos das professoras que sente a motivação para realizar o trabalho em sala de aula. Assim, o processo de formação fica entrelaçado pela formação inicial e continuada.

Há de se ter um cuidado nos discursos assumidos, pois a responsabilidade da formação não está apenas ou tão concentrada na escola, nas professoras regentes da turma na qual as estagiárias atuam. Percebemos que a estagiária atribuiu ao grupo, não apenas a sua professora regente, ou aquela professora com quem ela tem mais convívio, pois a universidade também tem papel relevante na contribuição da formação inicial das estagiárias.

Estas idéias expressam o entrelaçamento dos diversos fios que compõem a formação inicial do docente, revelando que o período de estágio não é apenas o momento de aplicar a teoria, mas se constitui como um importante momento de aprendizagem sobre a docência.

Esta discussão também remete à ideia de não polarizar ou dicotomizar a formação inicial como ou de responsabilidade da escola e das professoras regentes, ou de responsabilidade da formação universitária. É necessário entrelaçar os fios na tecitura da formação, pois isto proporcionará maiores vivências, experiências e articulações dos saberes, oportunizando que os fios fiquem bem articulados de modo que não venham a se abrir ou

desmanchar, atando os saberes da experiência e do cotidiano da escola com os saberes acadêmicos.

Fica evidenciado, na fala das professoras, nas conversas informais ocorridas na sala dos professores, um sentimento de sobrecarga ao serem identificadas pela universidade como também responsáveis pela formação das estagiárias. Este sentimento faz emergir a identificação coma ideia de candangas, fazendo aparecer mais uma vez a relação trabalho X salário, materializado na fala de umas das professoras:

Agora temos mais uma atribuição: Além de ter a estagiária na sala, precisa ser formadora dela. Ah, eu não me sinto preparada para orientar, dizer o que está errado. Ah, não ganhamos para isto e ganhamos mais uma tarefa. E a universidade? (Diário de Campo)

Desta forma, as docentes revelam um certo mal-estar e expressam sentirem-se um tanto exploradas entre tantos afazeres do cotidiano escolar. Expressam também sentirem que a universidade fica, por muitas vezes, um tanto na periferia da formação. Mais uma vez afirmo que a diferença entre salário das docentes universitárias e das docentes da educação básica retorna à cena e ao campo da comparação.

A enfática comparação que as professoras fazem entre valorização dos professores da educação básica e dos professores universitários, solicita um olhar mais atento para os fatores que alimentam seus discursos. Remeto-me, assim, às políticas neoliberais, geradoras das desigualdades sociais mediante implementação de possibilidades de progresso financeiro para grupos minoritários e manutenção da força de trabalho operária como modo de assegurar o *status quo* da classe dominante. Outro fator que podemos destacar é a chamada pedagogia dos resultados, baseada em avaliações externas orientadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, que propõe, por exemplo, a Prova Brasil, o ENEM, que, em análises abrangentes, muitas vezes aponta os professores da educação básica como os responsáveis pelas mazelas da escola e pela baixa na qualidade da educação. Neste sentido, é importante olhar os contextos sociais em que a escola se insere para melhor compreender os discursos nela construídos e reproduzidos. As falas das professoras, assim, não são localizadas apenas no CAIC, sendo as mesmas uma representatividade de discursos de outros professores da educação básica no contexto brasileiro.

Candangas é termo trazido por uma das professoras do Alfabeturas, remetendo ao que podemos chamar de trabalho alienado, uma ação que não as emancipam, mas as submetem a trabalhar sem apropriarem-se de seu próprio trabalho, mecanizando-o. Afirmo que não busco, nesta dissertação, realizar uma análise mais aprofundada do mundo do trabalho docente, ainda

que reconheça que tal análise faz-se importante. Assim, trago estas considerações como modo de lançar algumas idéias para futuras possibilidades investigativas, em que o diálogo com Marx, Mészáros, Antunes e outros poderão anunciar melhores contornos. Atentando para a especificidade deste estudo, chamo a atenção para o sentimento de desvalorização apresentado pelas professoras, quando se percebem tarefeiras, executoras de idéias pensadas por outros, considerados "superiores". Não à toa, questioneei, em momento anterior, a nomenclatura "superior" e "básico".

Contribui para o sentimento de que são "candangas" o fato de que as políticas neoliberais provocam rupturas nos laços sociais, ou seja, fazem salientar as desigualdades, fruto do modelo societário imposto pelo sistema capitalista de produção. Desigualdade, esta, que ganha faces diferentes em contextos diversos. No campo da docência, acaba por gerar hierarquia de saberes que dita uma "ordem" de privilégios e reconhecimento social e financeiro. Neste sentido, a diferenciação anunciada por Marx entre trabalho alienado e trabalho ontológico é enfatizada no campo educacional a partir da reafirmação daquele em detrimento deste.

Os estudos no campo da Educação Ambiental muito têm contribuído para a problematização do modelo societário vigente. Remeto, aqui, ao argumento, que localiza a pesquisa que desenvolvo na Educação Ambiental, enfatizando que o modelo social de relações capitalistas reproduz-se no ambiente escolar e caracteriza os modos como a formação continuada de professores normalmente é pensada. A aposta na formação continuada em Roda, assim, vem a promover um outro modo de pensar a prática dialógica na escola e, portanto, anuncia também um outro modo possível de se relacionar com o outro na sociedade, apelando para a construção de uma vida cheia de sentidos dentro e fora do trabalho. Busco em Antunes (1999, p.110) respaldo para este argumento:

Uma vida cheia de sentidos, capaz de possibilitar o afloramento de uma subjetividade autêntica, é uma luta contra esse sistema de metabolismo social, é a ação de classe do trabalho contra o capital. A mesma condição que molda as distintas formas de estranhamento, para uma vida desprovida de sentido no trabalho, oferece as condições para o afloramento de uma subjetividade autêntica e capaz de construir uma vida dotada de sentido.

A citação de Antunes remete-me à esperança, isto porque a formação em Roda não inventa um novo modo de trabalho junto aos professores e opera no sistema capitalista em que vivemos; antes, sim, cria uma outra maneira de pensar a formação continuada na contramão do modelo capitalista, oportunizando práticas dialógicas e convidativas a aprender na coletividade em detrimento da solidão do trabalho docente.

Desta forma, percebe-se que a formação continuada na escola movimenta, desacomoda, aponta a necessidade de políticas públicas para a efetivação da formação continuada, da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na escola.

A formação continuada na escola, dentro da carga horária de trabalho dos professores, pressupõe uma série de organizações como: Quem atenderá os alunos nestes momentos? Quais os espaços e tempos disponíveis para a efetivação da formação? Quem atenderá as demandas das crianças e dos professores? Entre outras. Pensar a formação vai mais além do que ter boa vontade, remetendo à concepção da escola em relação à necessidade de ação educativa continuada junto aos professores, pois entendo a educação como processo contínuo. Remete também à ideia de reconfigurar o espaço de formação continuada, compreendendo-o não como meramente administrativo mas sobretudo pedagógico. Além disto, há de se considerar a necessidade de garantir aos educandos o direito de processos educativos qualificados, objetivando a ampliação dos saberes dos mesmos.

No caso da escola onde a pesquisa foi realizada, contou-se com a participação das bolsistas do projeto PIBID para atenderem os alunos nos momentos de estudo e formação. Ainda assim, por vezes, deparamo-nos com as seguintes perguntas: Onde será a formação hoje? Todas as salas ocupadas, quer com projetos, quer com alunos, em que salas e para onde irão as professoras?

Durante o período da pesquisa foi evidenciado que não basta apenas estar regimentada a formação no horário de trabalho na escola, mas é necessário garantir e reestruturar alguns espaços internos para efetivar a formação continuada. Fica evidenciado, na escrita da professora Margarida, no Diário Coletivo, o quanto a formação continuada na escola proporciona pensar para além do momento da formação, avançando para a reflexão: *“Depois da reunião, fiquei pensando em possíveis respostas que pudessem preencher o vazio da sala no momento que a Vitória Régia questionou: Como trabalhar com essas crianças pré-silábicas”?*

Neste grupo, o espaço de formação constituiu-se por entre falas e silêncios, relatos, propostas e manifestações de inquietações e mais ainda desenvolveu laços de amizade, como expressa Prímula : *“O grupo proporciona desenvolver amizade, são laços, além do espaço de reunião, não é só competição.”* Esta professora, em suas falas no Diário de Campo, bem como no Diário Coletivo, deixa clara a necessidade de se fazer amigos, de ter na escola um ambiente profissional e de afetividade e amizade ao mesmo tempo. É uma das tarefas a pensar e refletir fazer da escola um ambiente acolhedor para professoras e estudantes.

Nas rodas de formação, o professor se escuta e assim consegue escutar os outros. É também uma forma de desenvolver esta habilidade de escuta. Fica expresso que o grupo possibilita compartilhar saberes e experiências, conforme o registro sobre a fala da professora Tulipa, no Diário de Campo e o escrito pela professora Jasmim, no Diário Coletivo:

Hoje no Alfabeturas, percebi mais maturidade no grupo. Foi bom ouvir a professora Prímula falando e ver que os estudos na Pedagogia contribuíram e também ouvir os saberes que ela tem, oriundos da experiência. Quanta coisa ela sabe e como tem embasamento teórico para sua prática, mostrando que os professores hoje tem um embasamento teórico e sabem explicar das suas práticas com argumentos mais consistentes (Diário de Campo).

Durante a fala da Sempre-Viva, surgiu a primeira polêmica: vocalização (leitura em voz alta). Fazer? Não fazer? Como fazer? Para que fazer? Ela nos explicou que a leitura é um processo visual, e não oral. Por isso exigir que o aluno, no processo de alfabetização, leia em voz alta para a turma, por exemplo, pode trazer grandes prejuízos emocionais e cognitivos. Nesse momento, cada colega relatou uma experiência ou opinião a respeito e tenho certeza de que saíram com “uma pulguinha atrás da orelha”, isto é, refletindo sobre a sua prática (Jasmim).

Percebo que as práticas típicas da escola nos influenciam diretamente, pois as professoras também querem textos, fazer leituras, uma vez que, para muitas, é isto que marca a aprendizagem. O contrário desta prática parece representar um fazer nada. A professora Prímula relata que gostou do encontro de formação num determinado dia, porque *“sempre gosto quando tem um texto para discutirmos, porque sem texto, às vezes, fica muito solto. Falamos de tudo e não falamos de nada”*.

Em contraponto a este pensamento, registrei, em meu Diário de Campo, a afirmação da professora Tulipa:

Penso que é necessário ter, na formação, constituídos os dois momentos: o de estudar um texto, mas o de propor situações de falar das emergências, de o grupo se movimentar e se constituir. Ou seja, é necessário que os processos de formação provoquem a articulação da teoria com a prática. Tenho me perguntado: será que conseguimos praticar em 100% as teorias que acreditamos? Como algumas pessoas argumentam teoricamente tão bem e não conseguem praticar aqueles argumentos?

Convergindo com estas idéias, Tardif (2010) aponta a existência de um abismo entre “teorias professadas” e “teorias praticadas”. Esta contradição é verificada também nos processos de formação que se professam determinados aportes teóricos, mas na realidade a prática pedagógica não é ressignificada.

Para dialogar com as idéias acima, Luckesi (2011) e Alecrim (Alfabeturanda) apontam que *“de fato, aprendemos bem, com maestria, aquilo que praticamos e teorizamos”* (p.29), sendo *“errado aquele que fala correto e não vive o que diz”* (Diário Coletivo). Ambos argumentam acerca da importância de aproximar dizeres e fazeres.

De candangas, as professoras vêm se constituindo fazedoras no tear das rodas. Ao longo das reuniões do grupo Alfabeturas, contaram sobre teorias praticadas e, com maestria, foram constituindo-se enquanto também construtoras de saberes. As professoras, ao longo do processo, colocam-se na posição de compartilhar saberes com as professoras universitárias, superando a idéia de meras aplicadoras de teorias “trazidas de fora”. Vão-se dando conta das teorias implícitas ao seu trabalho e do fato de que são, também, produtoras de teorias, colocando-se como pesquisadoras de sua prática em sala de aula.

Tendo discutido idéias emergentes acerca da percepção de si das professoras e sua constituição enquanto alfabeturandas, passo a refletir acerca da segunda categoria que se anunciou a partir da análise dos dados, a qual denominei **ENTRELAÇANDO OS FIOS DA ESCRITA E DA AUTORIA NO TEAR DA DOCÊNCIA.**

5.2 ENTRELAÇANDO OS FIOS DA ESCRITA E DA AUTORIA NO TEAR DA DOCÊNCIA

Nosso registro aqui, pode ser comparado a uma fotografia que procura revelar fatos narrados, nossas expressões, nossos pensamentos.(Tulipa)

A categoria aqui anunciada emerge a partir da relevância que o processo de escrita apresentou durante a realização da pesquisa. Esta relevância, ia sendo expressa tanto no diário coletivo como nos momentos em que as professoras utilizavam-se da linguagem escrita para contar a respeito de si e de seus fazeres enquanto docentes. Porém, não se eximiam, nem eximem-se ainda, de um certo receio de escrever, medo que aparece quando é proferida a pergunta “*Quem vai escrever no Diário Coletivo hoje?*” Silêncio toma conta da Roda. Diário Coletivo passa de mão em mão. Ninguém se manifesta até que, depois de muita insistência e da sempre repetição da cena do silêncio, alguém enfrenta o que parece ser um desafio e, então, toma para si o compromisso de registrar o que fica, para ela mesma, de significativo, a respeito dos acontecimentos daquela tarde.

Argumento, nesta categoria, que a escrita exerce papel fundamental no processo de formação continuada de professores, atuando como elemento de conhecimento daquelas que movimentam a Roda, de constituição de identidades profissionais individuais e de grupo, de construção de um sentimento de pertencimento ao Alfabeturas e de reconhecimento de si e do grupo como produtores de teorias.

No processo de escrita, começamos a compartilhar primeiramente com o papel, às vezes expressando nossas hipóteses, dúvidas e incertezas. Neste primeiro momento, fica mais fácil compartilhar o que pensamos com a folha em branco; mais tarde, compartilharemos com o leitor, com a roda de formação continuada. Portanto, ainda que apenas usada como um diário individual, sem haver trocas ou partilhas, a escrita já é um elemento essencial no processo de reflexão. Esta idéia é construída a partir de minhas experiências e observações sobre os modos como eu me relaciono com a linguagem escrita, entendendo o quanto ela possibilita ampliar o olhar ou enxergar o todo (se é que existe) acerca de minhas práticas pedagógicas. A partir desta aposta é que valorizo o investimento da escrita na formação de professoras.

A escrita tem também uma característica histórica: permite que se volte no tempo, ou seja, a partir de registros passados, vamos retomando em nossa memória, como era nossa prática e como é atualmente; permite-nos buscar elementos registrados no passado, perceber o quanto mudamos, ou ressignificamos determinados aspectos de nossa prática e até mesmo de nossa vida. Esse movimento de ida ao ontem e retorno ao hoje, mesclando estes dois tempos também é vivenciado pela roda Alfabeturas, quando, motivadas pela escrita no Diário Coletivo, buscam os escritos do tempo ido por meio do diário coletivo, dos últimos encontros, para tramarem sua escrita com a coletividade. É o que expressam, respectivamente, no Diário Coletivo, Vitória Régia e Alecrim, ao escreverem:

Quem escreve tropeça nos limites da sua compreensão. Poderia ser diferente? Bem, aqui estou, chamando a memória para que projete o que vivemos no último encontro. Escolho começar pelos Rostos (com letra maiúscula, porque não são apenas expressões, mas humanidade).

Ata? Como tantas outras coisas aprendo a fazer essa pela primeira vez, no CAIC. Para começar o registro da reunião de formação, reli ao que foi escrito antes para me encontrar nas palavras das companheiras, colegas do coração. Ficou fácil.

O processo de escrita, assim o caracterizo, pois não é estanque, nem restrito a datas ou dias, mas é contínuo, é processo, vamos escrevendo, reescrevendo, perguntando-nos, questionando-nos, ou questionando a outros, ainda que estes questionamentos estejam no silêncio das palavras escritas apenas para o escritor.

Assim, quando escrevemos, não sabemos onde vamos chegar, para onde vamos caminhar. Mas na escrita buscamos alguns diálogos, algumas respostas, ainda que provisórias. A escrita permite então este retornar ao passado, e também caminhar para o futuro, sabendo que ela estará dando suporte a este processo de tentativas nesta caminhada. E, na chegada ao futuro, através da escrita, retornamos ao processo inicial da estrada, fazendo da escrita esta

ponte entre os conhecimentos do passado, da linha de saída e do futuro, agora presente na linha de chegada.

Destaca-se a importância da escrita como forma de comunicar, de expressar ideias desde o período pré-histórico, onde o homem registrava desenhos dos bisões, de suas caçadas nas cavernas e coisas que consideravam importantes, utilizando as figuras para representar cada objeto, caracterizando, assim, a escrita pictográfica. Posteriormente surgiu a escrita ideográfica, como o próprio nome já diz; a imagem ou figura representava uma ideia, não apenas o objeto retratado. As escritas ideográficas que mais se destacaram são os hieróglifos egípcios.

Conforme aponta Marques (2008), a escrita traduz a historicidade humana⁵. Assim percebemos que até nos registros bíblicos é revelada a importância da escrita para lembrar a trajetória do povo de Israel, das situações que viveu e dos livramentos que recebeu, para encaminhar os mandamentos ao povo, pois no livro de Êxodo, no capítulo 31 e versículo 18, aponta: “*E deu a Moisés (quando acabou de falar com ele no monte de Sinai) as duas tábuas do testemunho, tábuas de pedra, escritas pelo dedo de Deus*”. Essa passagem contribui para destacar o quanto a escrita traduz a historicidade humana, pois as leis escritas pela maior figura, o próprio Deus, tinham o objetivo de, através de Moisés, serem passadas de geração em geração. Em outros momentos do já citado livro, também é recomendado a Moisés, escrever estas palavras, ou seja, com o objetivo de eternizar aquilo que foi dito, pois, à medida que fora registrado, ultrapassa séculos.

A escrita, na contemporaneidade, na sociedade grafocêntrica, na qual vivemos, conforme expressa Soares (2002), serve para lembrar, anunciar, comunicar, sensibilizar, emocionar e informar. A escrita tem também uma função social de comunicar e de tornar os cidadãos incluídos neste modelo societário. Assim, quando se escreve um bilhete, uma carta, uma receita, um jornal, um artigo acadêmico, expressa-se a função social da escrita que é ser útil para a vida para os contextos do dia a dia nos quais necessitamos expressar ideias, sentimentos, interesses, utilizando o tipo de texto mais adequado para o objetivo que pretendemos.

Destaco que, antes de registrar, não sabemos o que vamos dizer, o que vamos escrever, como pontua Marques (2008), que escrever é um ato inaugural do pensamento, é lançar uma determinada ideia, sem saber previamente onde se vai chegar. Só sabemos antecipadamente dizer se for cópia, se for dizer o que já dissemos, ou o que outro já disse, mas, nesta pesquisa,

⁵ Para maiores esclarecimentos acerca da história da escrita associada ao processo de alfabetização ver CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

trabalhamos com a ideia da autoria, de dizer suas ideias, sua palavra, no sentido de “escrever para encontrar-se a si mesmo” (MARQUES, *ibidem*, p.45). Argumento, assim, que, ao escrever, as professoras podem reconhecer-se como produtoras de teorias.

A escrita tem esta característica de deixar marcas que o tempo não apaga, expressando o vivido, o instante do aqui e do acolá. Escrever, para o professor, para o pesquisador, é ferramenta que nos faz pensador. À medida que escrevemos, vamos pensando e também refletindo sobre o que queremos dizer, ou sobre o que conseguimos viver. Como afirma Marques (2008), escrever é “pensar”, “escrever é preciso”, pontuando que o registro escrito é um meio de reflexão para o professor e para o pesquisador, bem como afirma Ostetto (2001, p. 11): “Na escrita do vivido o educador imprime sua marca de autor, e produtor de história.” Também Warschauer (2001, p.187) contribui para esta reflexão, ao dizer que:

Como escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia, modalidade esta dominante na escola, os professores que viveram/sofreram essa prática escolar quando eram alunos, sem se apropriar de seu pensamento, de sua autoria, tendem a oferecer aos seus alunos esse mesmo tipo de experiência e relação com a escrita. Por isso, se esses professores escrevem sobre suas experiências e refletem sobre elas podem estar exercendo esta autoria, reconstruindo sua relação com a escrita e refazendo sua identidade, sobretudo quando seus textos podem ser lidos e discutidos com seus pares e com um formador, pois, nessa situação, o potencial formativo dessa experiência é ainda mais aproveitado.

Por isto, a experimentação da escrita, a brincadeira com as palavras são formas que possibilitam aos professores apropriarem-se cada vez mais da escrita e fazerem uso da função social da mesma. Daí surge a importância dos registros individuais e dos diários coletivos (atas) como instrumentos de experimentação da escrita, de produção de autoria, autonomia e reflexão. Ou seja, como já afirmamos anteriormente, sempre é tempo de aprender e o professor precisa ter um espaço-tempo, preferencialmente na escola, dentro da sua carga horária, para aprender, reaprender, experienciar novos modos de exercer a prática docente.

Em nossa sociedade, o ato da produção escrita ainda está muito relacionado a pesquisadores, a intelectuais, a cientistas, a escritores; e o documento escrito serve para legitimar, validar os conhecimentos e seus saberes. Isso não era muito diferente no passado, principalmente na Idade Média, pois, as pessoas que eram autorizadas a escrever para documentar as leis, os acontecimentos, a história para ser perpetuada, eram apenas os escribas. A escrita era então para os mais versados nas letras; não era para todos, fato este que ainda se repete em nossa sociedade. É pela escrita que os saberes são legitimados, documentados. Será que para alcançar uma maior valorização social, a profissão de professora não precisará também utilizar mais a escrita?

Vem-me à memória, neste momento, a fala da professora Prímula, quando expressou que não gostava de ficar com o Diário Coletivo, pois não se sentia à vontade com a linguagem escrita. “*Eu não gosto de escrever*”, disse a professora, quando, no final da Roda, era momento de dialogar sobre quem ficaria com o Diário Coletivo. Reafirmou seu posicionamento ao negar-se a escrever história a partir do título “*Era uma vez uma Professora e sua Turma*”, tarefa por mim solicitada, com o objetivo de convidar as professoras a escreverem sobre si e, neste movimento, reconhecerem-se como produtoras de teorias. A ideia da professora é compartilhada também com a colega Azaléia que, em resposta ao fato de não ter escrito uma dada atividade solicitada pelo grupo, identifica-se com o sentimento externado por Prímula. Questionei-me: Como se ensina alguém a gostar de escrever?

Sem respostas prévias, mas muito bem acompanhada por Marques (2008), Warschauer (2001), Moraes e Galiuzzi (2006), deixei-me navegar, apropriando-me do que ensina Marques: “Escrever é preciso!” Desta forma, aprendi, no processo da pesquisa, que o desejo pela escrita tece-se ao desconstruirmos idéias prévias sobre o que é escrever, desmitificando o sentido de escrita como algo formatado, pronto, apurando a escuta para o que o outro escreve e percebendo, aí, a particularidade e especificidade de cada produção. Exemplificando estas palavras, busco a experiência vivida com a professora Prímula, que inicialmente dissera não gostar de escrever, não se autorizando a escrever a partir da proposta “uma professora e sua turma”. Quando na Roda escuta as histórias inventadas por suas colegas, percebe que tais histórias não são “bicho de sete cabeça”, ou seja, cada professora usou sua capacidade inventiva, criadora, suas experiências e as materializaram em uma história cujos personagens fictícios remetiam aos personagens reais: elas próprias e seus alunos. Autoriza-se, então, a escrever, apresentando sua história no encontro posterior.

Guardo na memória o momento em que Prímula, feliz, expressa, já no início do encontro: “*Ah, fiz a minha história*”. Recebendo a acolhida do grupo, conta a história com emoção, a qual apresento abaixo:

Meu reino não é meu

Era uma vez um reino encantado, onde viviam fadas, bruxas, magos, aprendizes, seres mágicos e... crianças muito tristes. Neste reino, o mais importante era aprender a ler e escrever. A maioria das crianças do reino conseguia essa proeza, quando ainda eram bem pequeninos, por volta dos sete anos, mas isso, infelizmente, não acontecia com todos. E é sobre essas crianças tristes que fala nossa estória.

As crianças tristes eram chamadas pelos pequeninos de “os grandes”. Muitas vezes “os grandes” causavam muita confusão no reino. Fadas e bruxas corriam para todos os lados, tentando controlar a confusão, os pequeninos choravam, e quando a coisa ficava muito feia, aparecia até o mago dos magos para tentar resolver o problema.

Resolver de verdade, ninguém conseguia, porque “as crianças tristes” gostavam de toda aquela confusão e ficavam até um pouco mais felizes, porque o reino era delas por alguns instantes.

“Os grandes” achavam que todos no reino só amavam os pequeninos, que tudo era só para eles. As fadas ensinavam os pequeninos a ler e a escrever. Às vezes as fadas se aproximavam dos grandes, mas, em um toque de mágica, se transformavam em bruxas más. Na verdade, “os grandes” acreditavam que naquele reino só existiam mesmo eram bruxas, que se disfarçavam de fadas. Eles não entendiam porque elas ensinavam apenas aos pequeninos e não ensinavam a eles, porque elas eram tão más. Um dia, a fada das fadas, a mais poderosa de todas as fadas, teve uma idéia: criou um pequeno reino só para os grandes. Neste reino, tudo era feito especialmente para eles, mas eles não sabiam disso. Quando chegaram ao reino, viram uma fada que prometeu que ensinaria tudo a eles. Ela era sorridente e amável, mas isso não os motivou nenhum pouco. Eles não confiaram nela. Sabiam que logo chegariam os malditos pequeninos e ela se encantaria por eles e não iria mais querer ensiná-los. Viraria uma bruxa como todas as outras!

O tempo foi passando e os pequeninos não apareceram. Eles, encantados, olhavam ao redor, não podiam acreditar no que estava acontecendo. Um deles, timidamente, demonstrando ter medo da resposta, perguntou para a fada se os pequeninos não viriam. Perguntou também se aquele reino era só deles. A fada, carinhosamente, respondeu que sim, que o reino era apenas deles e que havia chegado a hora deles aprenderem.

No novo reino, “os grandes” não eram mais chamados assim. Agora todos eram chamados pelos seus nomes. Eles ficaram tão felizes no seu novo reino que começaram a aprender tudo o que a fada ensinava. Às vezes, eles iam visitar o reino dos pequeninos e começaram até a gostar deles. Perceberam, também, que existiam muito mais fadas do que eles acreditavam e que elas sempre quiseram ensinar coisas a eles, mas eles ficavam com vergonha, com medo e fugiam.

Assim, todos aprenderam a ler e a escrever e viveram felizes para sempre,

fim

O que a professora traduziu como “não gostar de escrever” pode ser entendido como “receio” de expor-se diante do outro, sem saber o que ele irá pensar sobre a escrita dela, a qual parece ser um tanto informal diante da representação da professora de produção escrita como sinônimo de acadêmica. Na sua história, muitas das teorias implícitas da professora são apresentadas de modo simbolizado, materializando em “fadas”, “bruxas” e o chamado “mago dos magos”, personagens do cotidiano da escola. Representa professoras de crianças pequenas, professoras de crianças maiores (mas que preferem o trabalho com crianças menores) e, enfim, o diretor da escola. Bruxas são, então, aquelas professoras que não gostavam nem desejavam ensinar a ler e escrever àqueles que não mais tinham 6 ou 7 anos.

A história da professora vem carregada do sentimento de exclusão que os alunos grandes sentiam na escola, quando percebiam que a escola estava sendo pensada e organizada para aqueles que eram pequenos e aprendiam no “tempo normal”. Assim ela teoriza sobre as percepções a respeito do fracasso escolar. Talvez uma entrevista, onde a professora tivesse que dar respostas sobre seus fazeres pedagógicos, não resultaria em respostas assim, tão cheias de significados, que revelam os contextos escolares vividos por ela e que, no corre-

corre do cotidiano escolar, não se para para escutar essas respostas e saberes que a professora já possui.

Escrevendo, a professora autorizou-se a pensar contextos escolares e criticá-los. Passou a pertencer, assim, à “comunidade” daqueles que escrevem: ao próprio grupo da Roda. Comunidade esta que, conforme expressa Moreira (2011), no rastro da poética de Paz (1999, p.98), é constituída a partir do ato de escrita ou, ainda, escreve-se “para alguém que possa ajudar a criar” tal comunidade. Escreve ainda Paz: “Escrevo para esse solitário que me lê, (...) para sentir-me menos só, para senti-lo em minha solidão. Escrever é estender uma mão, abri-la, buscar no vento um amigo capaz de apertá-la. É uma tentativa de criar uma comunidade. E nada mais” (p.351).

Talvez os professores precisem se utilizar mais da escrita para garantir um lugar de pesquisadores, produtores de teorias, e não apenas como técnicos aplicadores ou reprodutores de teorias para legitimar esta característica da profissão docente, utilizando a escrita como “instrumento de emancipação humana” (MARQUES, 2008, p.44).

Neste sentido, é preciso trabalhar a escrita nos processos de formação inicial e continuada, com a perspectiva de autoria dos professores, para que possam se posicionar, questionar, criar e recriar suas idéias, e até mesmo produzir teorias, e utilizar também os saberes produzidos pela experiência da prática pedagógica e pela escrita reflexiva. Com tudo isto, os professores vão construindo seu método ou jeito próprio de dar aula e seus saberes sobre o fazer pedagógico, e assim vão tecendo sua história, sua constituição.

No grupo Alfabeturas, a escrita aparece primeiramente como recusa, preocupação com o que escrever no Diário Coletivo, tornando-se importante um diálogo sobre a informalidade que caracterizaria os tais registros. Sendo o Diário Coletivo o principal instrumento de análise para esta pesquisa, buscava a construção de laços de confiança entre as professoras e a pesquisadora, que já se desafiava a superar a ideia de dicotomia que anuncia a superioridade desta em relação àquelas. Agora não eram mais apenas as professoras universitárias que se constituíam como pesquisadoras, mas uma professora como elas, da educação básica. O sentimento de pertencimento ao grupo talvez tenha contribuído para que as colegas também se sentissem pertencentes à pesquisa. Este sentimento, aliás, é anunciado por Alecrim ao relacionar participação nas decisões na escola e motivação pela docência em sala de aula. Em registro no Diário de Campo expressei:

A professora Alecrim diz que tem necessidade de sentir-se participante das decisões da escola e que este sentimento interfere na sala de aula. Sem sentir-se participante das decisões da escola, perde o desejo pela sala de aula.

O comprometimento entre pesquisadoras e professoras afirmava minha responsabilidade frente ao grupo, assumindo o processo de pesquisa como “[...] *parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade [...]*”, pesquisando “[...] *para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente[...]*” (GARCIA, 2011, p.25). A aceitação da pesquisa pelas professoras foi por mim registrada no Diário Coletivo:

No encontro passado perguntei ao grupo se todas as professoras concordavam em socializar seus registros individuais e nosso registro coletivo para a pesquisa do mestrado com o grupo Alfabeturas. A resposta foi positiva, todas concordaram.

Interessante observar que fazer parte do grupo como Alfabeturanda não apenas como pesquisadora, mas, antes, como colega de trabalho das professoras, autorizava-me a transitar tranquilamente por seus discursos escritos. O aceite das professoras em participar da pesquisa anunciou um sentimento de parceria e, possivelmente, também uma resignificação da figura do pesquisador na escola. Éramos todas pertencentes à mesma escola, reivindicando questões profissionais muito parecidas, desejando um mesmo reconhecimento social de nosso trabalho e, por vezes, esbarrando nas mesmas ansiedades e medos. Éramos todas pertencentes ao Alfabeturas, identificando-nos enquanto coletividade.

É justamente tal identificação que me possibilita pensar a formação de professores em Roda como possibilidade que se apresenta na contramão de formações organizadas por meio de palestras e oficinas, onde o diálogo não ocupa lugar central, solicitando muito mais uma postura de receptividade por parte dos professores. Encontro respaldo nas palavras de Sá (2005, p.247), ao dizer que:

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar.

Por meio da escrita, as professoras vão expressando os significados, para cada uma, da Roda Alfabeturas. O dito individual ganha companhia, quando expresso na Roda e, assim, a voz do coletivo vai-se tecendo por entre fios de diferentes tons, ainda que tramados sob o mesmo movimento da roda. O Registro Coletivo faz ganhar vida a um sentimento cada vez mais evidente de pertencimento das professoras ao grupo das alfabetizadoras. É neste sentido que reafirmo o argumento de que a escrita deve estar presente no trabalho junto aos docentes. As professoras vão construindo identificações umas com as outras também a partir do registro

no Diário Coletivo, reafirmando a importância do trabalho em grupo na escola. O registro em meu Diário de Campo manifesta um tanto do que venho expressando:

Ficamos felizes quando ouvimos o relato de uma bolsista da Dália que disse que o nosso grupo era tão legal. Acho que isso nos aproxima na identidade de Caiqueiras, ter grupos de formação.

O sentimento registrado anuncia a constituição de um trabalho que pretende afastar-se da *solidão pedagógica* presente em muitas escolas. Solidão, esta, expressa nos rostos de professores e professoras que se percebem apartados dos contextos da escola, de seus tempos e espaços, nos momentos em que fazem da sala de aula o único lugar para viver a docência e dos momentos de “recreio” o limitado tempo para dialogar com seus pares sobre as similitudes da ação docente.

Ao analisar a formação de professoras a partir da escola, Imbernón (2010) enfatiza que esta deve centrar-se em um paradigma colaborativo entre os professores. Destaca, também, que as escolas apresentam elementos que distorcem seu funcionamento, o que acaba por gerar problemas como o individualismo exacerbado. Nas palavras do autor “[...] os membros da comunidade educacional assumem condutas e hábitos de trabalho em que predominam o individualismo, a autonomia exagerada, a privacidade [...]” (p.89).

Percebo, no grupo Alfabeturas, a importância atribuída à constituição de um sentimento não-solitário. É principalmente por meio da escrita de Dália, no Diário Coletivo, que fica evidente tal importância:

No momento da reunião, do nosso encontro, percebi, através das falas, das colocações, algumas angústias e a necessidade de falar, escutar, trocar, sentir-se, perceberem-se no grupo, parceiras... Na tentativa de escapar, fugir de uma solidão, isolamento, individualismo em que muitos profissionais da educação se encontram.

As práticas colaborativas no grupo Alfabeturas, acredito, contribuem para que as professoras experienciem a importância do trabalho em grupo e, assim, sejam motivadas a trabalharem em grupos também em suas salas de aula. Ou seja, potencializam as aprendizagens a partir do coletivo, uma vez que também elas aprendem por meio de experiências na Roda.

A colaboração entre as professoras é expressa a partir de diferentes modos, indo desde a escuta atenta do que dizem, quando nas rodas de formação, até a troca de materiais didáticos e tomadas de decisões compartilhadas sobre instrumentos de avaliação. Importante ressaltar, neste momento, que a escrita no Diário Coletiva ocupa importante papel na apropriação, por

parte das professoras, da capacidade que têm de tecerem práticas conjuntas, ampliando a voz do grupo.

O processo da pesquisa possibilitou-me compreender que a escrita no Diário Coletivo contribuiu para que as professoras pudessem construir identificações com as falas, com as histórias narradas por seus pares. Além disto, o processo de escrita permitiu que percebessem o olhar de cada uma sobre suas práticas pedagógicas, proporcionando que isto fosse explicitado no Diário Coletivo. Percepções sobre o outro são demarcadas, documentadas e, principalmente, historicizadas por meio da escrita, deixando vir à emergência “o olhar do outro sobre mim”, o que, no cotidiano escolar, deixa de ser pronunciado.

Através do silêncio da escuta atenta do Diário Coletivo, as professoras demonstram sua curiosidade para saber o que foi registrado a seu respeito, o que remete à idéia da valorização da escrita como modo de legitimar, de validar o que é dito sobre cada professora. A escuta das representações que umas constroem sobre as outras, nas escritas no Diário Coletivo, gera expectativas nas alfabeturandas, de tal forma que, quando se esquecem de fazer a leitura do Diário, parece que o encontro foi mais “frio”, “menos participativo”. Com isto, quero expressar que é a leitura do Diário Coletivo no início de cada encontro que dá à reunião um “clima” de unidade. Trago alguns registros para ilustrar o que venho escrevendo:

É evidente que as professoras ficam curiosas para saber o que as outras escrevem sobre elas no Diário Coletivo. Por isso gostam de escutar a sua leitura. O grupo tem função terapêutica. Como as professoras gostam de ouvir a história das colegas! (Diário de Campo).

Tulipa deu como sugestão que cada profe construísse uma história fictícia, ou sobre a trajetória na educação. A leitura dessas produções foi no dia 10/06/2010 e estava maravilhoso escutar as nossas histórias. A da Prímula foi emocionante; a da Alecrim reflexiva; a minha, engraçada; enfim, todas repleta de muita imaginação [...] A Sempre-Viva contou a sua história para nós... Não deu outra. Choramos, choramos e choramos. Como foi bom escutar as palavras dessa pessoa, que admiro tanto. Percebi que todos passam por caminhos árduos e, mesmo assim, não perdemos o sorriso no rosto [...] Nesse dia também fizemos o amigo-secreto, e choramos mais e mais. É incrível como admiramos umas às outras (Amarílis).

Me delicieei, lendo os relatos e reflexões das colegas [...] Minhas colegas demonstram segurança no fazer pedagógico e muitas habilidades com as palavras [...]

É interessante destacar o quanto a escrita aflorou vários sentimentos como: emoção, admiração, reconhecimento e alegria. Enfim, permitiu que as professoras se vissem a partir do olhar do outro e possibilitou entrarem em cena palavras que, no dia-a-dia do cotidiano escolar, não seriam ditas e que, na linguagem oral, perderiam a riqueza dos seus significados, dada a sutileza com que são expressas.

A escrita também possibilitou que professoras que optam pelo silêncio em muitos momentos das reuniões, contêm-se por meio das tramas inventivas que constroem em suas histórias. Parece expressarem-se de modo mais, diria, fácil, quando se põem a escrever sobre acontecimentos imaginados, mas ainda não vividos, ou, ainda, quando criam para si um outro nome, deixando em “segredo” sua identidade, para dar espaço a sentimentos e pensamentos ainda tímidos. Isto pode ser percebido na postura da professora Azaléia que, mesmo expressando não gostar de escrever, permite-se apresentar por meio da história “*Era uma vez uma Professora e sua Turma*”, expressando seu olhar atento para a aprendizagem das crianças e a preocupação sobre o trabalho pedagógico que necessita ser realizado a partir dos conteúdos curriculares. Abaixo, escrevo um fragmento da história de Azaléia:

Era uma vez uma professora de uma escola municipal, que tinha que trabalhar, com seus alunos, sobre os animais, mas para isso queria fazer algo diferente daquilo que fazia todos os anos [...] Junto com as outras colegas do mesmo ano, montaram o projeto Bichonário, que foi aprovado pela coordenação e direção da escola. Então conseguiam dois ônibus para a viagem [...]

Destaco, em especial, dois aspectos registrados pela professora: o fato de anunciar o desejo por fazer um trabalho diferente do que vinha realizando e o convite para que outras turmas compartilhassem com ela um mesmo projeto pedagógico. A professora apresenta-se ao grupo como alguém disponível ao diálogo, à reconstrução de seu trabalho. Será esta a representação que o grupo tem desta (e de outras) professoras? Argumento, aqui, que o processo de escrita possibilita que busquemos palavras próprias para contarmos aos outros. Não existe “voz”, “palavra” antecedente à minha quando me ponho a escrever. O que digo sobre mim, assim, apresenta-me antes que outro diga quem sou. Percebo que este processo humaniza as relações na Roda, estabelecendo relações de alteridade. Conforme Makiuchi (2005, p.29), “a alteridade é esta fratura na existência humana, a ruptura com este mundo natural que se dá a partir da consciência do ‘outro’”. Ainda Marques (2008, p.46), inspirado em Lima (1993), contribui para pensarmos a questão da alteridade e sua relação com a escrita, dizendo que “a alteridade é a única posição adequada para que alguém possa saber de si e à escrita se confia a tarefa de meio interposto, externo, apto ao contraste”.

Questões pontuais tratadas na Roda são opções de registro de algumas alfabeturandas. Considero interessante chamar a atenção para tais registros, uma vez que são escritas que expressam discussões relativas à aprendizagem das crianças debatidas no grupo. Assim, no percurso da escrita, as professoras significam modos de trabalhar com crianças em processo de alfabetização, expressam aprendizagens construídas por meio da mediação da Roda e, no

momento em que escrevem, pensam sobre as discussões tramadas junto as suas colegas. Nas palavras de Marques (2008), “[...] Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar” (p.15). O autor segue sua argumentação, dizendo que:

Assim fomos “alfabetizados”, em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim pré-determinados. Isso estragava, porque bitolava, o começo, e todo o resto (ibidem).

No rastro do que diz Marques, as professoras vão aproximando-se da idéia de escrever para pensar, e não apenas para registrar fatos e pensamentos. Assim, ao contarem, por meio da linguagem escrita, sobre as aprendizagens motivadas pela Roda, expressam dúvidas e apontam possibilidades.

O entremeio que separa um registro do outro gera, nas professoras, um sentimento de “ausência”. Se no início do processo a recusa pela escrita no Diário Coletivo era presença marcante, agora a escrita aparece com um “quê” de maior intimidade, ainda que voluntárias para escrever não se manifestem de imediato. Assim, não escrever anuncia, sempre, um comentário no Diário acerca dos momentos de silenciamento, expressando uma certa reclamação e, quem sabe, até uma “chamada de atenção” sobre o porquê o ato de escrita ficou, por algum tempo, esquecido. Azaléia justifica-se:

Dessa vez, a tarefa de registrar o encontro ficou para mim. Esse encontro foi realizado dia 7 de outubro, mas decidi escrever apenas hoje, 15 de outubro. Por que será? Será que é por lembrar que o professor está sempre escrevendo, pensando na escola, até no nosso feriado!?

Na mesma direção de Azaléia, Prímula chama a atenção para o fato de ter ficado tanto tempo “longe” do registro reflexivo. “Chega”, então, repleta de questionamentos, tendo realizado reflexões sobre os significados dos acontecimentos presentes no período de um ano de constituição dentro do grupo. A professora demonstra ter clareza da importância de formação continuada, pois afirma que, neste espaço, repensa a sua prática, aprende no coletivo, discute e fortalece laços afetivos com seus pares como colegas, amiga e também como professoras. Prímula dá ênfase à importância de ter, na formação, um clima de amizade, de afetividade. Por meio de sua escrita e refletindo sobre o seu processo de constituição docente, Prímula passa a apresentar-se com maior autonomia para escrever e questionar:

Como vamos fazer para acabar com a violência na escola? Como vamos fazer os alunos gostarem de vir para a escola? Como fazer os pais acreditarem na educação?

O que fazer para que eles nos valorizem e respeitem? Como fazer uma escola significativa para a comunidade? Como fazer com que os alunos aprendam? Como fazer com que essas crianças sejam felizes? São tantos os desafios, mas acredito que juntas encontraremos todas as respostas, pois acreditamos no que fazemos [...].

Prímula potencializa o grupo ao dizer que, apesar dos desafios, juntas, ou seja, no grupo, encontrarão as respostas, o que expressa a importância da formação ser realizada dentro do espaço escolar, atendendo às necessidades e especificidades daquele contexto. Ou seja, potencializa o papel das professoras como fazedoras e pesquisadoras dos desafios encontrados no ambiente escolar. Considero interessante o que diz Imbernón (2010) sobre a formação de professores no ambiente escolar, salientando que:

É nesse cenário profissional que se aplicam as regras da prática, que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real ou explícito. Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico. Como ocorre em um cenário complexo, as situações problemáticas que nele aparecem não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação, muitas vezes única e irrepetível. Por isso, a formação deve aproximar-se da prática educativa no interior das instituições educacionais (p.120).

A exemplo disto remeto à discussão sobre violência na escola que, por várias vezes, é retomada nos diálogos em roda e no diário coletivo, buscando-se alternativas. Mas, o encontro destas alternativas não pode vir de outro lugar senão do próprio grupo de atores que tecem as tramas da escola: professoras, alunos, coordenação pedagógica, famílias, gestores e comunidade escolar.

A prática de escrita nos Diários Coletivos foi ensinando as alfabeturandas que não existe nem tempo certo, nem lugar mais ou menos adequado para escrever. O desejo de fazê-lo é o que chama o escritor a posicionar-se frente à “folha em branco”. Escrevo isto inspirada em Marques (2008) e motivada por Prímula, que anuncia ter escrito um de seus registros reflexivos, quando estava à espera de uma consulta com o dentista. Assim se expressa:

Mil desculpas pela letra, pelos riscos e pelos erros que podem ter, mas aproveitei para escrever enquanto espero para ser atendida pelo dentista (já estou esperando há mais de duas horas). Não posso reler o que escrevi, pois acabo tirando tudo, como da outra vez !!!

Escrever não exige longo tempo, como entendemos muitas vezes. Ensina Marques (ibidem) que poderíamos ter todo o tempo do mundo que, mesmo assim, não garantiríamos o processo de escrita. Isto porque escrever precisa ser um vício, desejo que enfrenta o tempo e mesmo o pânico da folha em branco. Pergunta, Marques: “Qual o viciado que não encontra

tempo para tomar sua cachacinha? Escrever precisa ser vício, vontade que nos interpela independente de onde estivermos”.

Garantir, assim, espaços de formação continuada em Roda, mediados pelo processo de escrita, é anunciar uma teoria educacional respaldada na idéia de que professores e professoras são sujeitos da ação docente, fazendo e refazendo a escola a partir de suas práticas. São sujeitos que, coletivamente, tecem parcerias capazes de desafiá-los a pensar acerca de seus próprios limites, reconhecendo-os como ponto de partida para, com apoio do grupo, aprenderem e reaprenderem o significado de “coletivo”, de “docência”, de “magistério”.

Passo a anunciar a última categoria emergente nesta pesquisa, constituída a partir de diálogos sobre os “tempos” da escola, expressos no Diário Coletivo e tratando, também, sobre o olhar das professoras por meio das lentes de uma máquina fotográfica, quando registram o que, para si, expressa a “escola”.

5.3 ENTRELAÇANDO OS FIOS DO TEMPO NA CONTEMPORANEIDADE



Figura 8: A Persistência da Memória, Salvador Dalí, 1931.

Tempo remete à lógica do limite, do aprisionamento do relógio. Portanto, opto por iniciar esta categoria, trazendo a imagem de Salvador Dalí, uma de suas obras mais conhecidas, “A persistência da Memória”, que mostra um relógio derretendo, o que, para mim, representa a modernidade “líquida”, caracterizada por Bauman (2007), que expressa esta aceleração do tempo contemporâneo, que escapa por entre os dedos, desmancha-se para comunicar. Que nos interpela com as incertezas de onde vamos chegar?

Procuro palavras para caracterizar o tempo em que vivemos: logo aparece correria, pressa, emergência, novas tecnologias, era digital. No contexto societário, aparecem sociedade globalizada, sociedade do conhecimento ou da informação e crise ambiental.

Assim, trago, para esta cena de reflexões contemporâneas, a história da professora Alecrim, contada na Roda do Alfabeturas, no dia 10/06/2010, que tinha como tema “Uma professora e seus alunos”.

Era uma vez uma professora e seus alunos

Era uma vez uma moça que tinha pressa. Tinha tanta pressa que, às vezes, atropelava a si mesma. Ela queria que o mundo desse certo. Queria fazer coisas bonitas. Queria, queria, queria. A corrida tornou-se hábito dia sim, dia também, corria pra estudar, para arranjar trabalho, para estar em casa, para namorar o namorado, para almoçar com a família, para organizar o futuro.

Quem corre tem sempre em mira a linha de chegada, e ela, como corredora insistente, conseguiu chegar a alguns lugares interessantes. Primeiro, chegou entre os finalistas no concurso docente e foi parar na Escola Cidade do Rio Grande; depois, chegou aos diplomas, a alguns títulos, ao dinheiro só seu, a uma casa só sua. Além de corredora, a moça tinha a estranha mania de querer ser polvo. Por acreditar, ter muitos e longos braços, podia jurar que tinha condições de segurar todas as oportunidades, sem deixar nada escapar.

Até hoje ela não sabe dizer se foram as pernas ou os braços, ou um detalhe destoante no meio da rotina o que lhe mostrou o óbvio. Vida não é uma lista de “coisas a fazer”, dada por resolvida com um risco sobre as tarefas executadas, que somadas ao final produzem sensação de alívio ou efeito de felicidade. Um dia, como que por estalo, um estouro de balão, algo aconteceu e a fez perceber que já nem sabia mais porque corria e porque forçava a aprisionar-se em situações e espaços que um dia haviam sido confortáveis.

Havia o conflito profissional, havia a confusão existencial – uma vontade de ir e de permanecer ao mesmo tempo, havia promessas de futuro; mas antes disso tudo havia o desejo profundo da escrita, a vertigem incontrolável do dizer. E havia aquelas pessoas surpreendentes, de quem valia a pena estar bem perto.

Desde sempre, essa moça aprende a ser professora, mas apenas há cinco anos experimenta a sala de aula na posição de quem supostamente ensina. Todo ano letivo tenta, de segunda a sexta-feira, bolar um plano infalível para tornar um sucesso o processo de alfabetização do grupo pelo qual é responsável. Ainda não conseguiu, mas isso não é necessariamente um problema, enquanto houver disposição e energia para a tentativa.

Quanto aos alunos, bem, essa professora resiste aos mandamentos do contexto e da tradição, segundo os quais estudante é quem aprende e educador é quem ensina. Para ela, esses papéis não são regra e, neste ano, a riqueza do processo tem sido mesmo o encontro. Não passa um dia sem que volte para casa com os bolsos cheios de novidade, mesmo quando o plano não dá certo ou episódios de violência entre o grupo se repetem.

Para essa professora, que agora já corre menos e segura apenas o que cabe no seu braço, é muito provável que o encantamento pela escrita nasça entre esses dias de primeiras vezes com palavras, na escola. E é por isso, por ter a chance de estar lá nesse momento de faíscas, junto de um grupo de pessoas cheias de vontades, com suas histórias tão singulares e de muitas formas tão parecidas com a história dela, que a moça frequentemente resolve ficar. Sua decisão brota de um sentimento egoísta. É por si mesma que permanece, para convencer-se de que mais urgente do que sua própria voz é fazer falarem essas pessoas e insistir para que sejam ouvidas para além das paredes da escola.

Na história da professora Alecrim, encontro algumas identificações, pois ela narra que, na vida contemporânea, somos levados a correr às vezes sem saber mesmo por quê? Na escola não é diferente, pois está inserida dentro de um contexto local, ambiental, global, que também reflete o modelo societário capitalista. Não há como olhá-la sem pensar nos ambientes que a constituem e no contexto onde está inserida.

Por que corremos, sem saber onde chegar e para quê? Por mais que queiramos ficar na inércia, no repouso, menos acelerados, não conseguimos. O modo de produção capitalista visa a produção, o consumo, precisa ser alimentado diariamente. Precisa gerar consumidores em todos os segmentos econômicos e em todas as faixas etárias. Dessa forma, uma sociedade capitalista promove a alienação em relação ao próprio indivíduo, em relação ao seu trabalho e em relação à natureza, como apontam Marx (2002), Mészáros, (1981;1999). Estando, inclusive, o tempo disponível concebido na “perspectiva do capital como algo a ser explorado no interesse na sua própria expansão e valorização” (Mészáros,1995, p.574).

Dessa forma, o objetivo é correr em busca do capital e gerar o consumismo. Nesse modelo societário, o corpo é submetido a um ritmo veloz, acelerado, à hora marcada, a uma agenda superlotada com vistas à produção cada vez maior. Assim, parece que ficamos com os olhos vendados para os contextos que nos rodeiam, para perceber a beleza da vida das coisas simples, para nos perceber, perceber o outro e o ambiente onde estamos inseridos. Como narrou a professora Alecrim “[...] *na correria, atropelava a si mesma*”. Os problemas socioambientais são originados aí no atropelo da figura humana, no atropelo da natureza, causados pela alienação que corre, faz correr, sem saber por quê.

Com relação a alienação, Loureiro (2004, p. 129/130) destaca:

A alienação é o divórcio entre o social e o natural, entre o individual e o coletivo, entre natureza e história. A realização da liberdade humana, portanto, não pode ser concebida em oposição à natureza ou abstraída desta, mas vinculada à realidade num processo de reconhecimento dos nossos limites naturais, à identificação e superação consciente e ativa dos limites que a sociedade nos coloca, definindo democraticamente novos limites considerados válidos para a convivência social e coletiva, num contínuo transformar.

Neste sentido, a educação ambiental contribui para a importância de contextualizar os educandos, as educadoras, a escola, sem fazer a separação entre meio social e natural, entre indivíduo e coletivo; ela possibilita alargar o olhar para o entorno da escola. É necessário problematizar e tentar compreender as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, buscando assim transformar os contextos e as práticas em educação ambiental emancipatória, como destaca Loureiro (2004), atentando para as questões locais e globais.

O corre-corre alienante nos interpela dentro do espaço escolar e fica registrada, no Diário Coletivo, a aceleração do tempo lá na sala de aula, lá nos encontros de formação. Assim destaco algumas palavras das professoras:

Mais uma vez o tempo foi curtíssimo. Mas fico feliz de termos essa hora e meia para pensar em conjunto e fabricar asas (Professora, Alecrim).

Bom, nossos encontros são mesmos alegres, descontraídos e, ao mesmo tempo, de muita troca. Por isso o tempo voa mais do que qualquer pássaro...Chegamos ao final deste dia, como sempre, voando...(Professora, Sempre viva).

Não houve tempo para mostrar a caixa (Professora, Margarida).

Hoje, nosso encontro foi um pouco diferente. Tivemos todo o período para nossas discussões. Foi muito bom não ter o “tempo” a nos podar. (Professora, Prímula).

A partir destes registros narrados pelas professoras, percebe-se que a correria e falta de tempo também invadem a escola. As interrupções nas reuniões de formação e troca de salas evidenciam que, além de oportunizar a formação no espaço escolar entre os seus pares, a escola precisa garantir um espaço, sala, tempo adequado para isto. O cotidiano da escola ainda vai trabalhando em cima da demanda emergente de cada dia.

A sociedade contemporânea da informação parece ampliar cada vez mais o número de alunos que se sentem solitários, precisam ser enxergados, escutados. Assim, com relação ao tempo, a coordenadora pedagógica da escola gasta a maior parte do mesmo resolvendo problemas, emergências. As professoras na sala de aula passam um bom tempo resolvendo questões de relacionamento entre os alunos, de violência entre eles, causando assim pouco tempo para o trabalho pedagógico e de construção de conhecimento do professor.

Ainda abordando a falta de tempo para dormir, comer, para lazer, a professora Amarílis trouxe para o grupo uma imagem de longevidade das professoras, que tratava da sobrecarga das educadoras nos seus fazeres docentes, pessoais e familiares. Retratou que a condição feminina ainda precisa fazer a jornada dupla e tripla de trabalho para além da sua profissão oficial. Assim, mesmo estando na contemporaneidade, percebe-se, na profissão docente, a reprodução da desigualdade da divisão sexual do trabalho, problematizada por Antunes (1999) a partir das considerações de Hirata, em relação ao espaço fabril. De acordo com o autor:

[...] a mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer no espaço público seu trabalho produtivo no âmbito fabril.

Antunes (ibidem) faz importantes considerações acerca da divisão social do trabalho, apontando que a luta pela emancipação toma por base a luta contra a opressão masculina, a opressão de gênero. Saliento, porém, que esta discussão não será aprofundada neste trabalho.

Deste modo, no Alfabeturas, sentimos a aceleração do tempo, o tempo escorregar de nossas mãos e que essa correria pode provocar um trabalho alienado. Conforme narra a professora Amarílis, ao escrever, no Diário Coletivo: *“Nossa... quanto tempo. [...] vou tentar registrar tudo o que fizemos até agora e olha que não foi pouca coisa.”* Com este registro, a professora nos convida a atentar para o fato de que, por algumas vezes, não ocorreu a leitura do Diário Coletivo em nossos encontros, dadas as emergências e demandas que as professoras colocavam, e assim já se partia para o diálogo e as discussões, para pensar em alternativas para resolver conflitos vividos na sala de aula e, sem perceber, o tempo passara e não fazíamos a leitura do Diário Coletivo, rotina esta inicial no grupo.

O pesquisador Imbernón (2010), ao refletir sobre a formação docente, contribui com a ideia de formar-se para a mudança e a incerteza. Ou seja, este tempo contemporâneo, ou tempo líquido apontado por Bauman (2007), é marcado pela incerteza, por questionar os conhecimentos tradicionais e aponta novos sujeitos constituídos em meio às diferentes tecnologias, à velocidade da informação, parecendo até já terem nascido plugados. Esse contexto, carregado de mudança, chega na escola na formação de professores. As palavras iniciais, do Diário Coletivo, da professora Violeta, demarcam bem este momento que vivemos, retratando, assim, um momento vivido na formação: *“A sala estava cheia, os celulares tocavam, as pessoas, (os demais funcionários da escola) batiam a porta, havia atrasos...”*.

Os celulares tocavam... esta é uma ferramenta da comunicação, da rapidez da informação da atualidade. Os professores já dominam algumas ferramentas tecnológicas como esta, por exemplo. Neste tempo, que se chama hoje, agora, um tempo *agorista* de Bauman (2008), do imediato, crescem cada vez mais os avanços tecnológicos na chamada era da globalização. Mas, ainda neste tempo agora, fica evidenciada uma contradição vivida no espaço escolar entre o avanço das tecnologias e do pouco uso destas ferramentas para auxiliar a prática pedagógica. Não me refiro ao uso das tecnologias de uma forma alienada, só por modismo, ou porque as pessoas usam, ou como forma de consumismo das tecnologias digitais, mas uso das mesmas como ferramenta que possibilita mediar os conhecimentos construídos. Neste sentido, Loureiro (2004) e Guimarães (2004) apontam a necessidade da formação crítica de educadores ambientais para, assim, criticamente, optarem por determinadas práticas pedagógicas.

A perspectiva crítica busca analisar os contextos locais e globais, onde os sujeitos estão inseridos. Desta forma, as educadoras movimentam-se, olhando para os limites e descortinam as possibilidades das relações micro e macrossociais, procurando problematizá-las para, assim, melhor compreendê-las, buscando uma ruptura do pensar hegemônico e prevendo a participação do educador em seu processo de formação, pois este usa a reflexão para pensar as suas ações pedagógicas, provocando “conscientização individual e coletiva” (Guimarães, 2004).

Dialogando com estas idéias, pensando o contexto da educação contemporânea, Imbernón (2010) lança perguntas a respeito da estrutura da profissão docente e a transmissão do conhecimento escolar, tida antes como imutável, mas que, na atualidade, deixou de ser. Assim, questiona: “[...] a estrutura da profissão docente, que talvez fosse adequada a uma época pré-industrial ou industrial, mas hoje em dia precisa pôr a comunidade educativa em contato com os diversos campos e meios do conhecimento e da experiência” (p. 39).

A escola contemporânea vive ainda esse momento de práticas inspiradas em tempos passados, manifestando aí um grande descompasso com a sociedade do presente. Se o tempo por nós vivido é acelerado, então “congelá-lo” parece uma alternativa para fazer pensar acerca das ações e práticas escolares, para voltar-se aos momentos experienciados anteriormente reconstruir contextos, mesclando-os com a perspectiva possibilitada pelo afastamento, ou seja, permitindo olhar a situação vivida com mais calma, sem pressa, e de uma certa forma sem estar “dentro da mesma”. A tecnologia, então aparece como ferramenta para este fim.

Durante todo o processo de coleta de dados e análise, algo que me chamou a atenção foi a fotografia, uma tecnologia considerada “simples,” como um elemento que permite retratar uma situação vivida na sala de aula, revela de forma clara a concepção pedagógica das professoras.

Um fato interessante, contado pelas próprias professoras, é o de que, ao ver os registros fotográficos da turma, percebe-se o processo de construção de conhecimento que os alunos vão constituindo. Muitas vezes, consegue-se dimensionar o quanto se fez, pois a professora Lótus relatou que parece que faz, faz coisas e que, muitas vezes, não enxerga o resultado e através da fotografia pode realmente perceber o quanto de material e produção de conhecimento seus alunos já haviam construído e assim pode se sentir mais tranquila. Também relata que usar as fotografias como uma metodologia que acompanhe seu trabalho foi interessante, pois, ao observar as fotos, ficava mais fácil para escrever os pareceres descritivos dos seus alunos; parecia que passava um filme da aula ali na sua cabeça.

A metodologia de observar as fotografias e escrever sobre aquela aula retratada, que era sempre muito mais do que uma simples foto, mais em movimento, em curiosidade, em barulho, em contratempos, em situações inesperadas, nas desavenças e nos relacionamentos entre os colegas de sala, sempre dava muitos elementos para pensar e refletir sobre sua prática contá-la e até mesmo compreendê-la melhor. Ao observar a fotografia e narrar sobre a situação vivenciada, a professora ia compreendendo melhor a sua constituição docente. Através da organização dos registros fotográficos, sentia-se mais à vontade para expor um pouco de sua prática pedagógica, pois era mesmo um orgulho mostrar aquelas fotos, ou aqueles slides. Ao final do ano, produziu-se um simples *movimaker*, contendo um pouco dos projetos realizados por todas as turmas dos segundos anos e foi um momento de apreciar e conhecer as muitas e belas práticas pedagógicas de cada turma e de as professoras conhecerem melhor o trabalho das colegas através deste momento de partilha de experiências e projetos realizados, que foram apresentadas na Mostra Cultural do CAIC, ao final do ano letivo enquanto os alunos se apresentavam cantando.

O trabalho, a partir da ferramenta pedagógica fotografia, expressa um outro modo de narrar-se, contando acerca das identidades das professoras e possibilitando que elas escolham modos diferentes de se apresentarem à Roda. Nas fotografias analisadas, as professoras expressam, desde uma forte identificação com a linguagem escrita, o que vem reafirmar suas identidades enquanto alfabetizadoras, até o jeito de dizer ao grupo suas ansiedades, gostos, desgostos.

Ao narrarem-se, não apenas expressam modos de ser, mas também constroem-se e reconstroem-se, uma vez que “educar caminha junto com educar-se” (Warschauer, 2001). Neste esforço para a compreensão de si, as professoras compartilham o que acreditam merecer ser mostrado ao outro, e o que entendem como uma prática pedagógica interessante. Assim se percebem como fazedoras, como construtoras de práticas e assim de teorias.

Ao fotografarem a prática escolhida para fazerem movimentar a Roda, as professoras registram um tanto de si, de suas crenças e concepções. Expressam os modos como se percebem alfabetizadoras e as práticas em que acreditam. Fazem do registro fotográfico, assim, a ampliação de seu olhar sobre as crianças, sobre a ação docente, enfim, sobre si mesmas.

Trago aqui um pouco do exposto pelas professoras Lótus, Lírio, Alecrim, Tulipa e Prímula, buscando compreender suas **expressões** e percepções sobre as ações docentes. A opção pela imagem da roda é já expressa nos primeiros registros analisados. Prímula e Tulipa escolhem mostrar fotografias das crianças em roda para falar sobre afetividade e

aprendizagem coletiva. É possível evidenciar, assim, o quanto a formação das professoras em Roda possibilita que elas reconheçam a importância do trabalho coletivo também junto a crianças. Esta idéia fica evidente na escrita de Tulipa, ao registrar: *“Assim como eu tenho aprendido no grupo e com minhas colegas, talvez por isso tenha dado mais importância ao trabalho em grupo”*. Abaixo, o registro fotográfico de Tulipa:



Figura 9: Trabalho em grupo
Fonte: Acervo próprio/2011

A professora Tulipa escolhe uma fotografia de sua turma, que destaca um aluno chamado “o Grandão” por seus colegas, ou PH, na fotografia, decide mostrar como uma forma de comprovar que este aluno tem capacidades de aprender, que consegue realizar as atividades propostas ao grupo, embora por muitas vezes e pelos anos de reprovação na escola já venhamos todos a olhá-lo como aquele que tem dificuldades de aprendizagem. Ela porém, opta por uma foto que o destaca, na tentativa de mostrar o que os seus olhos estão enxergando ali, dentro da sala de aula, que o aluno vem se expressando por meio da escrita, por meio da leitura, por meio do trabalho coletivo. Rostos, mãos palavras, escrita, aprendizagens, tudo isto é significativo no processo de alfabetização em que a professora acredita. Nas palavras da professora:

Mas um aluno em especial me chama a atenção ao olhar esta foto. O PH, “Grandão”, mas atento, tentando organizar sua frase e a dos colegas. Como ele tem crescido! Ao mesmo tempo, ao deparar-me com sua escrita, fico pensando: Será que não são meus olhos que querem ver. Me preocupo com seu processo de escrita no ano que vem. Ainda faz trocas e, às vezes, custa a organizar suas idéias. Sei lá. É só uma ansiedade que quero dividir.

A fala da professora traz uma multiplicidade de significados e idéias que solicitam espaço para serem compartilhadas no grupo Alfabeturas, ao anunciar que deseja apenas dividir com as colegas uma ansiedade. A professora parece expressar um desejo de acolhida da Roda. Se, por um lado, demonstra insegurança quanto ao seu olhar para a aprendizagem de PH, desconfiando de suas próprias percepções, por outro, afirma que PH evoluiu em suas aprendizagens, o que é importante ser considerado e reconhecido primeiro pelo grupo Alfabeturas, legitimando a avaliação da professora e, segundo, pelas professoras do 3º ano.

Na mesma direção de Tulipa, também Prímula escolhe a roda como registro fotográfico para ser compartilhado com o grupo. Em momento anterior, Prímula já expressava palavras de afeto e de reconhecimento da importância do trabalho coletivo, buscando mostrar-se não somente como ensinante mas sobretudo como aprendente. Em seus registros no Diário Coletivo, tece considerações sobre este ou aquele trabalho das colegas, sobre esta ou aquela atitude da coordenação pedagógica, escolhendo contar sobre ações motivadoras, que considera valer a pena serem compartilhadas.

Seguindo esta ideia, Prímula intitula seu registro fotográfico de “A roda afetiva”, contando sobre canções inventadas pela turma para fazer soar tons de pertencimento do grupo ao processo de alfabetização. Assim, cantando “vou aprender” e conjugando este verbo no futuro e no passado, no início e no final da aula, a professora comunicava à Roda que perpassa por sua concepção de aprendizagem a ideia de que as crianças precisam reconhecerem-se como capazes de tomar frente ao seu processo de aprender.

Importante destacar que Prímula é professora da chamada classe de estudos diferenciados, classe em que muitos dos estudantes carregam sobre si alguns rótulos, ainda que não ditos verbalmente, mas externados simbolicamente por meio de suas “dificuldades para aprender”, de reprovação escolar. Parece ser esta sala um lugar autorizado ao não aprender, mesmo que o discurso expresse o contrário.

A aposta da professora é na aprendizagem e não no “problema de aprender”, o que lhe possibilita construir uma prática pedagógica que faça emergir, nos estudantes, a ideia de que são, sim, capazes de aprender a ler e a escrever, apesar dos anos de tentativa frustrada de fazê-lo. A professora expressa:

Resolvi compartilhar com as colegas essa foto, porque acredito que essa atividade teve grande influência no progresso da turma durante este ano [...] Hoje essas músicas se tornaram tão importantes para eles, e para mim também, como o hino da turma, o grito de guerra ou até um mantra.

O que enfatizo é a afetividade que perpassa trabalho de Prímula, não entrando no mérito de analisar as implicações teóricas expressas pela música. Chamo a atenção ainda para o fato de que, das imagens compartilhadas pelas professoras, apenas a escolhida por Prímula não apresenta contexto de leitura e escrita, talvez pelo fato de a turma ser caracterizada como “aquela com dificuldades para aprender a ler e escrever”. Apresento, assim, a turma no olhar da professora.



Figura 10: Turma

Fonte: Acervo próprio/2011

As professoras Alecrim e Lótus escolhem ambientes fora do espaço escolar para registrar uma prática pedagógica a ser compartilhada com a Roda. Liberdade é a palavra que Alecrim escolhe para dar cor ao seu registro preto e branco. Palavra que vai sendo escrita à sombra do sujeito que a produz. Palavra que, na poética de Chico Buarque, é “Palavra boa/ Não de fazer literatura, palavra/ Mas de habitar/ Fundo/ O coração do pensamento, palavra”. Palavra que faz ganhar cores vivas à prosa poética de Alecrim, sempre tão sedutora ao leitor, isto porque, como diz a professora, “*sinto sempre vontade de ficar lá, com eles, riscando de giz por aí*”.

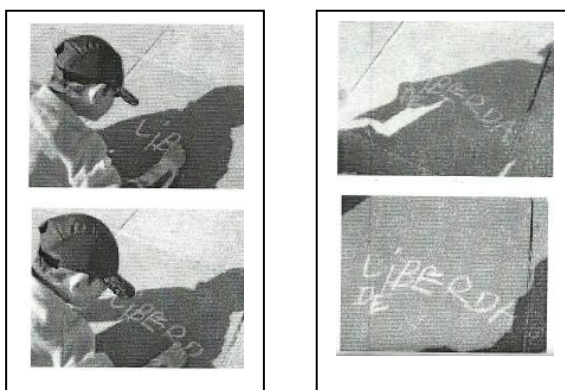


Figura 11: Menino riscando

Fonte: Acervo próprio/2011

Alecrim, em momento anterior, já havia anunciado seu desejo profundo pela escrita. A partir da fotografia, registra um momento de processo da escrita e que tanto significado da palavra produzida quanto os momentos de produção das letras são valorizadas no registro feito pela professora. Contando uma história sobre o momento desta fotografia, vai deixando evidente suas teorias implícitas e as ações pedagógicas em que acredita, desejando construir redes dialógicas com outros sujeitos que não somente aqueles da escola.

A ideia semente das nossas produções é sempre a mesma. Não há nada que possa ser escrito que não possa ser lido. Nessa direção, pensamos normalmente em atividades de escrita, a partir das quais o grupo possa atrair os olhos dos outros, possa ter leitores (Alecrim).

Tanto Alecrim quanto Lótus anunciam que a escrita não é propriedade apenas da escola, mas está “por aí”, constituindo outros espaços pelos quais os estudantes transitam, comunicando idéias que não podem ser aprisionadas no espaço escolar, mas também dele fazem parte. Ambas baseiam-se na concepção de letramento, trazida por Soares (2002) valorizando o uso social da leitura e da escrita e no ato de escrever como libertador inspirando-se nas idéias preconizadas por Freire (1996).

Compartilho os olhares de Lótus que, em muitos momentos, encontram-se com o de Alecrim, nas imagens escolhidas.

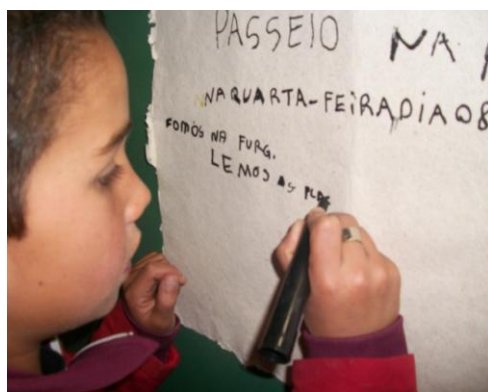


Figura 12: Alunos em prática
Fonte: Acervo próprio/2011



Figura 13: Alunos em prática 2
Fonte: Acervo próprio/2011

Apresento, como última imagem, o registro de Lírio, único em que aparece a figura da professora mediando as práticas educativas. Interessante ressaltar que Lírio permite mostrar-se na foto, expõe-se, expressa seu prazer por estar constituindo uma ação pedagógica lúdica, em que corpo e letras entram em ação. Prática, esta, que se constrói a partir do diálogo com o grupo e do desejo da professora em constantemente repensar-se. Os anos de atuação no magistério, mais numerosos aos de qualquer professora da Roda, apuram sua escuta e seu posicionamento como aprendende. Por vezes, Lírio silencia na Roda e torna escondidas

práticas pedagógicas que muito expressam suas teorias e possibilitam avanços dos educandos no processo de alfabetização. Por meio da fotografia, porém, fez aparecer a si e, para seus próprios olhos, pôde ficar evidente sua “voz”, enquanto professora alfabetizadora. A escuta, a voz, a fala entrecruzam-se na face de Lírio.



Figura 14: Alunos em sala de aula
Fonte: Acervo próprio/2011



Figura 15: Alunos em sala de aula 2
Fonte: Acervo próprio/2011



Figura 16: Alunos em sala de aula 3
Fonte: Acervo próprio/2011

Por fim, destaco as palavras de Dália: “Como foi boa a proposta das fotos e da escrita, olhares que revelam uma escola viva, com movimento e saberes”. Aproximo-me do sentimento de Dália com relação ao movimento dos saberes que são produzidos na escola, e que muitas vezes não são externados, ficando fechados, apenas “atrás da porta da sala de aula”. Através da socialização das fotografias de situações pedagógicas vividas em suas turmas e das escritas sobre a vivência em tais situações, as professoras que, por vezes, menosprezam seus conhecimentos, foram percebendo a vivacidade dos saberes produzidos juntamente com seus educandos. Assim como, as professoras também percebiam a valorização de seus trabalhos de seus fazeres e o resultado de muitos de seus projetos. Desta

forma, passei a pensar na utilização da fotografia e de vídeos como um recurso metodológico muito importante e que revelou muitas potencialidades para além da pesquisa de mestrado e também expressou uma característica da organização metodológica do grupo de professores dos Anos Iniciais desta escola, tão conhecida como CAIC, embora muitas professoras não tenham se dado conta do uso e da importância destes recursos na contemporaneidade, nem mesmo que já os usam como ferramenta metodológica.

Toda vez que as professoras se percebem nas fotos, vão se identificando com seus grupos, vão se percebendo sujeitos do processo de aprendizagem e pertencentes ao seu grupo de formação, a sua escola. É a criação do senso de pertencimento de que nos fala Loureiro (2006).

Retomando a ideia de tempo, argumento que a utilização de registros fotográficos provoca a desaceleração imprimida pelo tempo-relógio, tempo-calendário. Solicita-nos questionar o aligeiramento em que vivemos, prestar a atenção em fatos já experienciados, afastando-nos da “coersão que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos” (ELIAS apud Antunes, 1999, p.175). Em período de aceleração do tempo, então busca-se por estratégias que venham possibilitar a compreensão sobre nossas ações e, neste sentido, o registro fotográfico pode ser um parceiro como uma interessante alternativa de ferramenta metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...]Um bordado fiz
no tecido da vida:
linhas grossas, linhas finas,
cores claras, cores minhas.*

Rosely Stefani

Epilogando o trabalho e a dissertação, olho para o processo de construção da pesquisa que, desde a sua gênese, foram pensados no ambiente escolar do CAIC ainda que problema, ou objetivo tenha mudado ao longo do processo. Olhar para o grupo Alfabeturas e participar dele proporcionou, para mim, enquanto pesquisadora, ampliar, ressignificar saberes para minhas práticas e ações pedagógicas e para a pesquisa. Fazer um certo distanciamento, olhando para os dados analisados, não foi tarefa muito fácil, pois o grupo me encharcara de histórias, lembranças, olhares que colaboravam para a compreensão da constituição docente daquele grupo específico. Experienciar e pesquisar a formação em rodas, possibilitou compreender que, no coletivo, nos mobilizamos, desacomodamos, potencializamos as vozes das professoras e, a partir da voz e do olhar do outro, vamos nos formando, moldando, ressignificando e metamorfosificando, fato este que, na formação individual, não é tão potencializado, pois no coletivo se amplia em vozes, em escutas, em compartilhar experiências, oportunizando ampliar os fios, trazendo novas cores e espessuras de fios para a tecitura da constituição docente.

A Roda do Alfabeturas vem se constituindo em roda de educação ambiental também, à medida que estas questões da sociedade local e global ali são discutidas, pensadas, refletidas. Na medida em que se para por uma hora e meia, duas horas semanalmente para fugir da alienação que nos interpela no corre e corre do dia a dia e assim sentar, pensar, dialogar sobre a prática pedagógica, sobre o cotidiano escolar, sobre os contextos em que vivem nossos

alunos, a comunidade onde estão inseridos, suas aprendizagens e não aprendizagens, reconhecendo o “ambiente como dimensão indissociável da vida humana”, caracterizado por Loureiro (2006, p.11).

Ao traçar as palavras “finais”, entre as aspas, retomo o questionamento inicial que motivou o trabalho investigativo que realizei: Como as rodas de formação continuada do grupo Alfabeturas contribuem para a reflexão/ação, bem como para a constituição das professoras alfabetizadoras?

Na tecedura composta pelos diálogos com as professoras alfabeturandas, foi possível compreender o lugar central ocupado pela formação em Roda, em que a linguagem escrita salienta-se como ato de pensar sobre o cotidiano da prática docente e, de modo especial, a ação dialógica apura a escuta para o modo como cada professora constitui-se alfabetizadora. Assim, ao escreverem no Diário Coletivo, fotografar cenas e dialogar em Roda, as professoras reconheciam-se como construtoras de saberes, como fazedoras de ações educativas constituídas a partir da interface dialética entre a pronúncia e escuta da palavra.

Como alfabeturanda, fui-me deixando admirar pelas emergências deste processo investigativo, aprendendo a olhar-me a partir do olhar do outro e, de modo significativo, a partir do olhar sobre mim mesma que eu possibilitava às colegas de trabalho.

Tecer a dissertação de mestrado em roda, possibilitou-me apurar a escuta e a percepção para minhas próprias ações enquanto alfabeturanda. Também eu movimenteimei-me intensamente nesta roda, sendo desafiada a compreender o grupo a partir de momentos diversos de minha caminhada profissional. Assim, iniciei o processo de pesquisa, sendo uma das professoras componentes do grupo, com muito orgulho, no qual percebia a importância dos estudos, das discussões e das “pulguinhas” que me ficavam atrás da orelha, após a formação e assim me faziam pensar nos assuntos da formação para além dos momentos específicos da roda.

Saliento que a formação de professores em roda, o que movimenta a dinâmica dialógica que nos faz humanos, afirma a prática de uma Educação Ambiental Transformadora, cujas sujeitos constituem-se pertencentes aos tempos e lugares que habitam, tomando em suas mãos a tecedura de suas histórias individuais e coletivas.

“Tecendo saberes em Alfabeturas”, reconheço a “Educação Ambiental no tear das rodas de formação continuada de professoras” e dou, assim, sentidos ao título que anuncia meus escritos.

REFERÊNCIAS

ANA EDUCARTE. Disponível em: <http://anaeducarte.blogspot.com> Acesso em: 10 de set. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007

_____. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BÍBLIA SAGRADA. **Êxodo cap.31, vers. 18**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição Revista e Corrigida. Imprensa Bíblica Brasileira – Rio de Janeiro, 1980.

BLOG DA ANGÉLICA. Disponível em: <http://bllogdaangelica.blogspot.com/2011/01/releitura-da-obra-de-portinari-e-milton.html>. Acesso em: 10 de set. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e caminhos**: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Diretoria de EA, 2005, p. 83-92.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei 9.795 PNEA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>> Acesso em: 10 de nov. 2010.

_____. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2010.

_____. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf> **PARECER CNE/CEB nº 4/2008**. Acesso em: 10 de nov. 2010.

_____. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2010.

CECCON, Claudius. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio De Janeiro: IDAC-Instituto de Ação cultural, 2010.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2010. (Tese de Doutorado)

DANÇAS CIRCULARES E OUTROS TONS. Disponível em: <http://diversostons.wordpress.com/category/saber-mais/>. Acesso em: 10 de set. 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Cecília. Narrativas Em Educação. In: **Revista & Educação**. Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência, vol.11, nº2, Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos-Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: O impasse dos intelectuais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTGUESA. Ed. Nova Cultural: São Paulo, 1992.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LOUREIRO, Carlos. Frederico. Teoria Crítica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio.(Org.) **Encontros e caminhos**: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Diretoria de EA, 2005, p. 325-32.

_____. **C. F. Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **C. F. O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quarter, 2ª Ed. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes,2011.

MAKIUCHI, Maria de Fátima R. Alteridade. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MARCO ZERO. Disponível em: http://viverindagaragir.blogspot.com/2007_07_01_archive.html. Acesso em: 10 de set. 2011.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Martin Claret, 2002.

MÉSZAROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro, Zahar,1981.

_____. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo, Ensaio, 1989.

_____. **Para além do capital**. São Paulo, Boitempo/Edunicamp, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: Notas para discussão.In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: O impasse dos intelectuais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deixando marcas**: a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PAZ, O. *Miscelânea I*. **Primeiros escritos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1999.

PINEAU, GASTON. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-
ação-formação existencial. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, p. 329 - 343, maio/agosto 2006.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PROJETO PORTINARI. Disponível em: <http://www.portinari.org.br> Acesso em: 10 de set. 2011.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores Sócio-ambientais. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007, p. 21-34.

SÁ, Lais Mourão. Pertencimento. In: FERRARO, Luiz Antônio Júnior (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. "As culturas negadas e silenciadas no currículo", em **Alienígenas na sala de aula**, pp.159-177. Org: Silva, Tomaz T. Petrópolis, Editora Vozes, 1995/98 (2ª Ed.).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas**. 2010 (Tese de Doutorado)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIBE DE ESCOLA CYPRIANO. Disponível em: <http://www.vibeflog.com/escolacypriano/p/21624500>. Acessado em: 10 de set. 2011.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.