

MARLENE ALEXANDRE DE ARAÚJO DA SILVA

**A DIMENSÃO SUBJETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO
OSASCO
2013

MARLENE ALEXANDRE DE ARAÚJO DA SILVA

**A DIMENSÃO SUBJETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Educacional.

Linha de pesquisa: Psicopedagogia e teoria e prática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Siqueira de Andrade.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO
OSASCO
2013

SILVA, Marlene Alexandre de Araújo da.

A dimensão subjetiva na formação continuada em serviço do professor da Rede Municipal de São Paulo./

Marlene Alexandre da Silva. – Osasco: [s.n.], 2013.

138; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, Curso de Mestrado em Psicologia Educacional.

1. Subjetividade1. 2. Formação de professores. 3. Sentido subjetivo. I. Título. II. ANDRADE, Márcia Siqueira de.

MARLENE ALEXANDRE DE ARAÚJO DA SILVA

**A DIMENSÃO SUBJETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Aprovada em: de de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Márcia Siqueira de Andrade (orientadora)
Centro Universitário FIEO

Prof^a. Dr^a. Cleomar Azevedo
Centro Universitário FIEO

Prof^a. Dr^a. Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que vivem e fazem a escola de cada dia, e a todos que, com olhar curioso, se encantam pelo eterno aprender que a vida oferece.

AGRADECIMENTOS

A Deus, eterna luz em meu caminho.

Aos meus queridos pais (*in memoriam*), pelo ensinamento maior, que é o amor em ato e exemplo.

Ao amado Tito, pela vida compartilhada, pelo companheirismo, pelo apoio dado à concretização do trabalho e por fazer do sonho uma realidade possível.

A meus filhos João Gabriel, Júlia Carolina e Marina, estrelas da manhã, esperança viva em minha história.

Às oito professoras e amigas que compuseram o grupo de pesquisa, pelo compromisso, vínculo e afeto dedicados a este trabalho, vozes essenciais, para sempre lembradas.

A todos os familiares e amigos que incentivaram esta pesquisa.

Às Profas. Dras. Cleomar Azevedo e Magali Aparecida Silvestre, pelas valorosas contribuições durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade, pelo fundamental apoio e orientação durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

“Só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história.”

Madalena Freire

SILVA, Marlene Alexandre de Araújo da. **A dimensão subjetiva na formação continuada em serviço do professor da Rede Municipal de São Paulo**. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional Centro Universitário FIEO, Osasco, SP.

RESUMO

A formação continuada em serviço para professores da rede municipal de São Paulo tem sua eficácia questionada cientificamente, em se tratando dos resultados. Diante desses resultados, esta pesquisa pretende compreender como a dimensão subjetiva dos professores pode ser considerada na formação em trabalho, avaliando como os aspectos psicológicos, constitutivos do sujeito (histórias de vida, emoções) incidem sobre suas práticas. Foram selecionados de uma amostra, formada por um grupo de oito professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal. Para a coleta de dados realizou-se entrevista semi-estruturada, individualmente, audiogravada e posteriormente transcrita, além de onze encontros semanais com duração de uma hora. As sessões foram audiogravadas e as imagens e escritas produzidas pelos professores foram digitalizadas. Para analisar dos dados realizou-se análise de conteúdo. Emergiram dois temas principais que orientaram a discussão dos resultados: formação pessoal e formação profissional.

Palavras-chave: Subjetividade, Formação do Professor, Sentido subjetivo.

SILVA, Marlene Alexandre de Araújo da. **The subjective dimension in teachers training**. 2013. 138p. Master's Dissertation (Educational Psychology) - Centro Universitário FIEO, Osasco, SP.

ABSTRACT

The teachers' continuous formation process is offered for teachers who work in the public sector during their work hours in their workplaces. The process' effectiveness, though, is questionable when considered the results obtained out of it. Therefore, this research aims to understand how to analyze in a subjective dimension the teachers who go through the continuous formation. A group of eight teachers have been selected out of a sample from the Elementary Education of the Municipal Public Sector. The data collection consisted in semi-structured interview and eleven weekly meetings of two hours duration each. The meetings have been audio recorded and the teachers' writings digitized. The obtained data was analyzed through content analysis method. Three main themes emerged from the analysis, guiding thus the results discussion: personal experience, professional experience and teacher training. The following theoretical categories were then listed: subjective sense; individual subjectivity; social subjectivity. The results suggest that teaching practices may potentially lead to a laboratory capable of bringing teachers the creation of meaningful experiences when interacting with their students. From an overall assessment it follows that the continuous formation should be thought of, even if in a specific public policy context, as a space for both teachers' re-signification and authorship.

Key words: subjectivity, teacher training, subjective sense.

LISTA DE QUADROS

1 - Caracterização das participantes da pesquisa.....	29
2 - Cronograma de atividades.....	31
3 - Unidades de análise.....	35
4 - Resumo: Sentido Subjetivo. Temas: experiência pessoal e experiência profissional (Unidades de Análise I e VIII).....	40
5 - “Literatura como recurso subjetivo”	45

SUMÁRIO

PREFÁCIO	xi
1 INTRODUÇÃO	17
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	19
3 O SUJEITO PROFESSOR E A SUBJETIVIDADE	24
4 MÉTODO	28
4.1 PARTICIPANTES.....	28
4.2 INSTRUMENTOS.....	30
4.3 PROCEDIMENTOS.....	30
4.3.1 Coleta dos dados.....	30
4.3.2 Análise dos dados.....	34
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
5.1 CATEGORIA TEÓRICA: SENTIDO SUBJETIVO.....	36
5.1.1 Unidade de Análise I: entrevistas semi-estruturadas.....	37
5.1.1.1 Tema: experiência pessoal.....	37
5.1.2 Unidade de Análise VIII – “Eu, professora, meu percurso vivenciado neste grupo de pesquisa, e minha atuação na formação docente, em minha escola” – produção de texto reflexivo.....	39
5.1.2.1 Temas: experiência pessoal e profissional.....	39
5.2 CATEGORIA TEÓRICA: SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL.....	41
5.2.1 Unidade de Análise II, III e IV.....	41
5.2.1.1 Temas: experiência pessoal e profissional	41
5.2.1.2 Unidade de Análise II – leitura da crônica “As cidades delgadas - 4”, de Italo Calvino.....	41
5.2.1.3 Unidade de Análise III - Leitura dos poemas “Congresso Internacional do Medo” e “Segredo”, de Carlos Drummond de Andrade, e “A eternidade”, de Rimbaud.....	43
5.2.1.4 Unidade de análise V – apreciação do curta-metragem “Kutoja”.....	51
5.3 CATEGORIA TEÓRICA: SUBJETIVIDADE SOCIAL.....	53
5.3.1 Unidade de Análise VI - Revisitando as “Orientações Curriculares” sob o crivo da subjetividade.....	53
5.3.1.1 Temas: experiência profissional e formação continuada em serviço.....	53
5.3.2 Unidade de Análise VII - A palavra dita: um exercício de protesto.....	58
5.3.2.1 Tema: experiência profissional e formação continuada em serviço.....	58
5.3.3 Unidade de Análise IX – O processo vivenciado por este grupo – produção coletiva de texto	59
5.3.3.1 Tema: experiência profissional	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
7 REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	65

PREFÁCIO

Nasci em uma numerosa família de migrantes nordestinos, sendo a sétima e última filha do casal, após quase oito anos de intervalo entre meu irmão e eu. Minha mãe era vendedora e dona de casa, pois era impossível para meu pai, dedicado trabalhador operário de uma fábrica de ferragens, sustentar sozinho uma família tão numerosa! Meus pais sempre cultivaram em nosso lar a importância do estudo, do trabalho, da coragem e do amor pela vida.

Meu cenário cotidiano era, então, repleto de adultos, pois havia uma grande diferença de idade entre nós (eu, meus irmãos e irmãs), o que me instigava a ter muita curiosidade por compreender o agitado e fascinante mundo dos mais velhos: aqueles que iam à escola e ao trabalho, enquanto eu a tudo observava...

Escola. Esse sempre foi, desde o início, um local almejado. Todos eles estudavam e eu nunca que poderia ir até lá? Por que meus sete anos demoravam tanto a chegar? Era lá que encontraria crianças de minha idade, onde brincaria e aprenderia a ler e a escrever? Sim. Ganhava muitos livrinhos de histórias de meus irmãos, e também não os deixava em paz pedindo que os lessem para mim. Enfim, ir à escola era um dos meus sonhos, mas além de não ser obrigatório o período pré escolar – já que os primeiros Jardins da Infância na cidade de São Paulo surgiram na década de 70 –, lá só se aceitavam crianças que tivessem cinco anos completos no ano anterior à matrícula. Eu, nascida no mês de maio, não preenchia os requisitos prioritários para ocupar a tão almejada vaga. Nessa determinada parte de minha história, alguns irmãos já trabalhavam e decidiram colaborar com o custeio e, assim, finalmente, fui matriculada no Jardim da Infância do Externato Nossa Senhora de Fátima de Vila Alpina, bairro da zona leste, onde morávamos. Um verdadeiro acontecimento para aquela meninazinha que, intuitivamente, já sabia ser esse um dos lugares onde estaria construindo sua história de vida.

Minha primeira experiência escolar fez jus às minhas expectativas: a professora Dona Palmira era incrível (apesar de seu nome esquisito). Quando era a hora da história, íamos todos para um tapete mágico onde as histórias se misturavam com sonhos e tudo era uma fascinante aventura. Não me lembro exatamente de quando comecei a ler, provavelmente por ter ocorrido de uma

maneira muito tranquila e prazerosa a minha apropriação a essa competência. Lembro-me afetosamente de dois livros infantis que estiveram sempre comigo, durante minha primeira infância, sempre ali ao alcance de minhas pequeninas mãos: “Alice no País das Maravilhas” e “Chapeuzinho Vermelho”, ambos dados de presente a mim pelos meus queridos irmãos.

Quando, finalmente, completei sete anos e meio fui matriculada na Escola Municipal de 1º Grau Brasília Machado Neto, onde cursei o ensino fundamental. Era uma escola bem próxima de casa, onde tive bons professores, mas uma em especial marcou minha relação definitivamente com a literatura, a Professora Cidinha, no quarto ano do Ciclo I, iniciando algo inédito em minha rotina escolar: a leitura capitulada do livro “O Menino do Dedo Verde”, de Maurice Druon. O dia seguinte, para ouvir o próximo capítulo, era tão esperado! Acredito ter sido esse mais um episódio que confirmava ser a escola um dos lugares onde me sentia melhor acolhida, onde minha imaginação e aprendizagem iam sendo vagarosa, mas, substancialmente, construídas.

Ao término do 1º ano do Ensino Médio, na época já trabalhando em escritório durante o dia e estudando à noite, tive que escolher se daria continuidade aos estudos no Ensino Médio ou optaria pelo Magistério, um curso que exigiria o rompimento com o vínculo empregatício de oito horas diárias de trabalho, pois era ministrado pela manhã, tendo em sua carga horária formativa a exigência de estágios em escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil ao longo do dia, a partir do 2º ano. Avaliei as possibilidades, acreditei em meus ideais relacionados à Educação e no desejo de me comprometer com a profissão de educadora e, então, apesar de muito jovem, optei pelo Magistério com Especialização em Educação Infantil, que era oferecido na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Professor Aroldo de Azevedo, próxima de minha residência. Foram três anos de muito envolvimento, estudo, pesquisa e participação em projetos, ora desenvolvidos no próprio colégio, como também fora da Instituição. Durante a minha formação, também participei do Projeto Rondon, vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e, assim, durante os períodos de férias escolares (julho, dezembro e janeiro), trabalhava com instrução e recreação junto a jovens e crianças, em escolas situadas na periferia da cidade de São Paulo.

Cursando o Magistério tive ótimos professores, que também foram de fundamental importância como modelos em minha trajetória, em especial a querida Professora Mazé, de Literatura Brasileira e Infantil, e o Professor Oscar, de Psicologia da Educação. Sempre reflito o quanto nós, professores, temos de importância na formação dos alunos que passam por nossas salas de aula e vivências escolares. No meu caso, esses atores foram, sem dúvida, protagonistas influentes de minha escolha profissional, sempre lembrados com admiração, carinho e profundo respeito, pois fizeram a diferença em minha história.

Concluí o Magistério em 1983, casei-me em fevereiro de 1984 e, em seguida, prestei concurso público para concorrer a uma vaga de Professor de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Osasco, cidade próxima de minha nova residência. Fui aprovada e, neste mesmo ano, tomei posse como Professora Efetiva de Educação Infantil, trabalhando com crianças de 3 a 5 anos, durante os cinco primeiros anos de minha carreira. Essa foi minha experiência inaugural na carreira do magistério como docente. Procurei saber mais e aprofundar meus conhecimentos nas pesquisas desenvolvidas por Piaget, Freinet, Paulo Freire e Madalena Freire, pois precisava compreender melhor a criança e suas descobertas... Este foi um período também de muitas mudanças em minha vida pessoal e profissional. Ainda em 1984, prestei vestibular para Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Tibiriçá. Aprovada, iniciei o curso, mas, em 1985, com o nascimento do meu primeiro filho, interrompi temporariamente os estudos universitários, continuando a atividade docente e sempre participando de todos os seminários de Educação que ocorriam na cidade de Osasco promovidos pela Secretaria de Educação.

No ano de 1989, retomei meu curso superior de Pedagogia e, ao concluí-lo, iniciei um processo seletivo concorrendo a uma de Professora de Ensino Fundamental na Fundação Bradesco. Este foi um processo longo, mas acabei por ser selecionada para a vaga. Durante esse período, fiz vários cursos voltados para educação infantil e alfabetização na Escola da Vila, em São Paulo, na época um centro de formação de professores de vanguarda, onde eram discutidos os estudos de Emília Ferreiro, Constance Kamii, revisitando as teorias de Piaget e Vygotsky. Conheci o Centro Brasileiro de Filosofia para Criança onde fiz o módulo de Educação para o Pensar, para trabalhar questões filosóficas com crianças de seis a

oito anos, a partir dos estudos de Matheu Lippman e Ann Sharp. Não bastava somente o curso de Pedagogia, era necessário refletir sobre a minha prática, sobre como as crianças pensavam e levantavam suas hipóteses, como aprendiam, trocavam e construíam seus conhecimentos. Na Fundação Bradesco, atuei como professora alfabetizadora por seis anos, sempre estudando e atualizando meus conhecimentos, participando de seminários, cursos e palestras e, paralelamente, ingressei no curso de Habilitação Pedagógica em Orientação Escolar na Faculdade Uni Santana, em São Paulo, pois, ao longo desse período formativo, atuando como professora, tive a percepção de que muito poderia contribuir e aprender também como orientadora educacional e/ou coordenadora pedagógica. Este seria meu próximo desafio.

Em 1996, prestei concurso público para o cargo de Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de São Paulo e, em novembro de 1997, tomei posse como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilermando Dias, no bairro da Lapa, na cidade de São Paulo. Logo após ter tomado posse no cargo tive que dar conta do fechamento do ano letivo de uma escola numerosa que, além dos cursos regulares, atendia também cursos de EJA (Educação para Adultos) no período noturno. Não houve nenhum curso preparatório oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Portanto, num dia professora alfabetizadora e, no outro, coordenadora pedagógica. Muitas informações novas, respondendo naquele momento pelo fechamento de um ano letivo, do qual eu não havia feito nenhum acompanhamento pedagógico, mas era esse o cenário e era preciso aprender, assumir e atuar junto aos professores e alunos daquela unidade escolar. Permaneci nessa escola somente durante os meses de novembro e dezembro de 1997. Em janeiro de 1998, tornei-me coordenadora pedagógica na Escola de Ensino Fundamental General Alcides Etchegoyen, no Jardim Amaralina, na região do Butantã.

Costumo dizer que não é possível nos tornarmos coordenadores pedagógicos de um momento para o outro, pois nesse cargo você já não faz parte do corpo docente, e sim da gestão, embora interaja cotidianamente junto a ele. O coordenador é aquele que ouve a problemática da escola e busca soluções, ordenando junto, conhecendo, considerando e avaliando a comunidade escolar onde atua e isso leva um certo tempo, pois relações de confiança são estabelecidas ali e

para se firmarem é necessário que as partes envolvidas travem conhecimento entre si. Apesar de todos os desafios que essa profissão exige, posso afirmar que realmente gosto muito de exercê-la, seja no atendimento aos alunos e pais, como no trabalho formativo com professores. Desde 1997 até hoje, a escola e sua realidade, a lida diária com os alunos e professores têm sido meu espaço de observação, percepção, escuta, consideração, pesquisa, estudo e construção de saberes e, a cada dia, me sinto fascinada e envolvida por esse cenário, nunca deixando de perguntar e conhecer mediante uma incessante busca de sentidos que legitimam os fazeres pedagógicos ali construídos.

Trabalhando com formação docente desde então, muito me intrigavam algumas posturas observadas em professores. Muitos deles, mesmo iniciando o ano letivo e a formação com empenho, durante o processo vivido iam se distanciando dos próprios projetos, pesquisas, e acabavam por concluí-los sem ter a possibilidade de reavaliar e redimensionar suas ações. Claro que sabemos das dificuldades que vão naturalmente se apresentando ao longo do período letivo, mas minha questão junto aos professores era para além delas. Minha pergunta me impulsionava à colaboração nessas dificuldades como um apoio possível, para que juntos pudessemos manter, com firmeza, o propósito de solucionar os problemas de ensino-aprendizagem exteriorizados pelos docentes, como também abrir possibilidades para que eles pudessem ter um espaço garantido na formação, onde os “aspectos internos”, experimentados individualmente e tecidos em suas vivências em sala de aula fossem considerados no grupo de formação por mim coordenado.

Nessa fase assumia a formação mais voltada para o trabalho com professores do Ciclo I (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), onde as questões sobre a aquisição da língua escrita e as frustrações de não conseguir alfabetizar as crianças e/ou favorecer que as mesmas evoluíssem em suas hipóteses sobre a linguagem e em seu comportamento leitor, eram as que mais povoavam nosso universo docente. Ao mesmo tempo que essas queixas eram trazidas e constatadas na formação, era como se os professores estivessem fora dessa dificuldade que abrangia aspectos exteriores e interiores que compunham essas relações formativas: relação formação-escola, professor-formação, professor-aluno e aluno-aluno. Os cursos ministrados para coordenadores pedagógicos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dos quais participava, tangenciavam essa

problemática, mas não davam conta de solucioná-la, pois cada escola e sua realidade é um laboratório de experiências singulares, e cada grupo de formação tem sua especificidade, sendo único e apresentando características que devem ser analisadas, estudadas e discutidas com o apoio da coordenação. E, portanto, sempre um trabalho inconcluso, que se transforma e se renova em processos de erros e acertos intrínsecos à trajetória de aprendizagem humana que, segundo Vygotsky, é sempre processual e contextualizada, marcada por vivências da trajetória histórico-cultural de cada um.

Em meio a essa conjuntura, no segundo semestre de 2008, iniciei minha Pós-Graduação em Psicopedagogia, no Centro Universitário FIEO - UNIFIEO, pois trazia comigo novas perguntas sobre a formação docente, conhecimento e as relações do aprender e ensinar. A pesquisa, aqui apresentada, é fruto das indagações trazidas para o Mestrado em Psicologia Educacional sobre a formação continuada em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada em serviço para professores da rede municipal de São Paulo tem sua eficácia questionada cientificamente, em se tratando dos resultados. Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a dimensão subjetiva dos professores pode ser considerada na formação continuada em serviço¹. Busca compreender como os aspectos psicológicos, constitutivos do sujeito, histórias de vida, emoções, incidem sobre as práticas da formação em serviço dos docentes e resultou de um movimento de inquietação sobre as práticas formativas, um querer saber mais, em busca de compreender o que falta, o que divide e o que une o professor ao seu contexto formativo e, por conseguinte, à sua docência. Pretende pensar a possibilidade dos espaços formativos serem também espaços capazes de dar vazão à subjetividade docente, destacando nos documentos normativos os conteúdos subjetivos ali apresentados.

A pesquisa aqui apresentada apóia-se numa concepção crítica, multidimensional e processual de educação e tem sua gênese na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (2000) e na teoria histórico-cultural de González Rey (2003), considerando o sujeito como ser ativo na realidade, construindo-a e sendo, simultaneamente, por ela construído. O conhecimento, sob essa perspectiva, se dá tanto nas relações concretas, quanto nas mediações instrumentais e sociais, que apontam também para as construções simbólicas desse sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003).

Ambos os teóricos concebem o sujeito como:

- a) capaz de transformar o seu meio a partir da interação dialética por ele vivenciada;
- b) transformador da realidade e por ela transformado;
- c) constantemente modificado pelos contextos cultural e social, que influem e ressignificam sua natureza humana, portanto, a cultura é parte constitutiva desta natureza;

¹ Denomina-se formação continuada em serviço a formação de professores que ocorre nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, durante a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

- d) capaz de desenvolver-se contínua e progressivamente mediado pela linguagem enquanto signo, com um papel de destaque nos processos de pensamento (VYGOTSKY, 2000). Porém, esta linguagem é passível de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003);
- e) influenciado, em seu desenvolvimento mental, pelo contexto social, uma vez que é um sujeito de interações sociais;

Segundo González Rey (2003), compreende-se subjetividade como um complexo e plurideterminado sistema, marcado pelo desenvolvimento social. Ainda conforme esse teórico, a formação continuada em serviço do docente poderá alicerçar-se de ressignificação e autoria qualificando as práticas escolares, ao considerar as interrelações fundadas no ambiente formativo, perante a complexidade desses sujeitos.

Frente ao propósito de compreender como a dimensão subjetiva dos professores pode ser considerada na formação em serviço, propôs-se a organização deste texto em capítulos. O primeiro aborda os parâmetros legais que orientam a formação continuada em serviço para professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O segundo capítulo explicita o processo de constituição da subjetividade na perspectiva sócio-histórica. Após, o terceiro capítulo expõe o percurso metodológico. Em seguida, no quarto capítulo, são apresentados os resultados e a discussão. As considerações finais, referências e anexos vêm a seguir.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Neste capítulo apresentam-se os parâmetros legais que orientam a formação continuada em serviço para professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), que vem se empenhando na produção de documentos que visam orientar as propostas pedagógicas para a Educação Básica. As Orientações Curriculares (Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I), apresentam as especificidades de cada etapa do ensino, com a intenção de propiciar um processo de aprendizagem ao longo da Educação Básica, que não seja marcado por rupturas (SME/DOT, 2007).

Os documentos reconhecem os alunos como sujeitos de direito e buscam garantir a eles acesso a bens culturais, a aprendizagens significativas em um ambiente desafiador que promova a construção de conhecimento (SME/DOT, 2007). Os professores e gestores da Rede Municipal de Educação de São Paulo aguardam anualmente a publicação do Diário Oficial da Cidade de São Paulo onde consta a Portaria de Organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados (CEU) e dá outras providências. O artigo 3º da Portaria 5.555, de 22 de outubro de 2010 determina:

Art. 3º - As unidades Educacionais da rede Pública Municipal de Ensino deverão elaborar seu Projeto Pedagógico ou redimensioná-lo sob a coordenação da Equipe Gestora e com a participação da comunidade educacional, a fim de nortear toda a sua ação educativa, considerando:

I – os princípios democráticos estabelecidos na legislação e diretrizes em vigor;

II – o disposto nos Programas “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial”, “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil: “Ler e Escrever” – prioridade na Escola Municipal e “São Paulo é uma Escola”;

III – A política de formação continuada dos profissionais dos diferentes segmentos da Secretaria Municipal de Educação; (SÃO PAULO, 2010a).

O Projeto Pedagógico (PP) da unidade escolar é a carta de intenções da escola, trazendo em seu bojo um histórico sobre a própria unidade e comunidade em questão, retratando a identidade da escola. Dentro dele se encontra o Projeto Especial de Ação (PEA), sobre o qual dispõe a Portaria 1566/08, da seguinte forma:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAS são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as

prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino atendendo às seguintes especificidades:

I – na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências;

II – no Ensino Fundamental e Médio: atender a necessidade de desenvolvimento das competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento/ disciplina visando ao alcance das metas estabelecidas pela Unidade Educacional, pela elevação dos níveis de proficiência detectados na Prova São Paulo, bem como das metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, expressas no Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” e “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”.

Artigo 2º - Configuram-se modalidades do PEA as ações de formação voltadas para:

I – a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;

II – a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas que integram o Projeto Pedagógico;

III – a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, dentre outros: Programas “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, “Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil”, “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” e Referencial sobre avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;

IV – a implementação de projetos específicos para a superação das defasagens de aprendizagem detectadas na Prova São Paulo e em outras avaliações realizadas pela Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2010b)

No início do mês de fevereiro de cada ano, toda a comunidade escolar e equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) discutem e elegem critérios para o levantamento dos conteúdos, buscando a dimensão interdisciplinar das áreas, revendo o percurso do ano anterior, elaborando ou redimensionando o Projeto Pedagógico. A formação continuada é um dos elementos norteadores da ação educativa, e deve ser considerada na elaboração do Projeto Pedagógico (PP) de cada unidade educacional da rede municipal. Na formação continuada em serviço, as orientações curriculares devem ser consideradas como um dos norteadores da formação, mas não o único. Devem ser apreciados os fundamentos legais e a articulação entre as áreas de conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a avaliação, os critérios para a seleção de expectativas de aprendizagem e os aspectos de maior relevância para a organização dessas expectativas de cada unidade escolar. O coordenador pedagógico é o responsável por organizar os grupos de professores que participarão da formação, coordenar as atividades de estudos teóricos, orientar,

discutir e colaborar para que o planejamento elaborado pelos professores, sob sua coordenação, seja implementado. O coordenador pedagógico é, portanto, o mediador/interventor entre o planejado pelos professores e o executor junto aos alunos, coordenando e supervisionando as ações de cada ano/ciclo, atentando para a interrelação destes com o Projeto Especial de Ação (PEA) e com o Projeto Pedagógico (PP) da escola, observando, refletindo, planejando e propondo práticas que favoreçam o desenvolvimento dos saberes escolares.

A Lei n.º 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007c), que consolida o Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo e reorganiza o quadro dos profissionais da educação, dispõe sobre a jornada de trabalho dos professores, estabelecendo a carga horária de trinta horas semanais, podendo esses optar pela participação na formação continuada em serviço. Para os professores que optarem pela formação continuada em serviço, a carga horária é de 25 (vinte e cinco) horas/aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentos e quarenta) horas mensais de trabalho, nos termos do artigo 15, inciso III, da Lei n.º 14.660/07 e, se durante o ano letivo, apresentarem um total mínimo de 85% (oitenta e cinco) de presença na formação coletiva, terão direito a pontuação, para fins de evolução funcional dentro do quadro do magistério municipal, nos termos do artigo 8º, inciso II, da Portaria 1.566/08 (SÃO PAULO, 2007).

Ao se observar as finalidades e exigências que o PEA propõe, questionam-se as razões pelas quais os documentos normativos não resultam em modificações reais nas práticas pedagógicas das escolas. Questiona-se aqui se as práticas de formação continuada em serviço vêm abrindo espaços para que os professores consigam discutir e expor a história que vêm construindo em suas práticas, os percursos vivenciados individual e socialmente, seus repertórios culturais, trazendo para seu coletivo de trabalho os acertos e erros experimentados, as dúvidas e fragilidades que os constituem, dando, assim, um maior significado para sua docência. Segundo Bernadete Gatti (2003, p. 202):

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com bases nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo social e intersubjetivo.

As orientações curriculares apresentam proposições, orientações e expectativas de aprendizagem, sendo próprio do trabalho docente eleger quais delas

serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados em cada ano de ensino (SME-DOT, 2007b). Essa seleção ocorre logo no início do ano letivo, durante os primeiros períodos da formação continuada em serviço, e esses fazeres deverão expressar o processo/percurso de cada ano/ciclo sendo discutidos, ampliados e revisados na formação, com o apoio do coordenador pedagógico.

Na prática formativa da coordenação pedagógica, são trabalhados, junto aos professores, especialmente, três instrumentos, por serem fundamentais para a prática pedagógica crítica reflexiva. São eles:

- a) Observação: busca a apreensão de um episódio, exigindo para tanto uma metodologia e um foco claro, revelador da intencionalidade;
- b) Registro: permite analisar o que foi observado pelo professor, e, como as práticas educativas e as hipóteses dos professores vêm sendo construídas, de modo a favorecer a construção de diálogos entre esses e a coordenação e, quando lidos para o coletivo, esses registros tornam-se poderosos possibilitadores de confronto entre os diversos pontos de vista dos integrantes do grupo de formação, apontando para a construção de novos saberes.
- c) Problematização: possibilita melhor compreender a complexidade das interações, e consiste em fazer perguntas sobre o que foi registrado e sobre o objeto de estudo e discussão em pauta (textos, artigos, pesquisas, leis, orientações didáticas, expectativas de aprendizagens, etc). (SME/DOT, 2007, pp. 38-45)

A referida publicação também define o que são esses instrumentos metodológicos utilizados na formação continuada em serviço:

Por instrumentos entendemos, a partir da teoria elaborada por Vygotsky, normas de ação humana capazes de promover mudanças significativas em nossa forma de aprender e significar o mundo e a nós mesmos. Eles variam conforme a prática social na qual a ação humana se dá. (SME/DOT, 2007, p.45)

Além dos três instrumentos citados, acresce-se outro que também traz importante colaboração na problematização das práticas dos professores: leituras informativas, instrucionais, literárias, musicais, artísticas, que podem favorecer a ampliação da base teórica e subjetiva do grupo de professores participantes por meio do confronto de pontos de vista diversos. A formação continuada em serviço se encontra, tanto quanto a escola, imersa na complexidade das exigências de um mundo contemporâneo com sua urgência e necessidade de rápidas tomadas de decisões. Dessa maneira, as práticas formativas devem gerar junto aos professores

sentimentos de pertencimento, de forma a favorecer a interação e troca entre eles. Segundo Francisco Imbernón (2010, p. 15):

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Para Beatriz Scoz (2011, p. 50-51):

Não podemos esquecer de um fator presente na escola que pode atuar como um empecilho para o confronto dos professores com eles mesmos e, portanto, sendo elemento de constituição de suas subjetividades e identidades: uma forte tendência ao enquadramento.

Ou, como diz Fernando Luís González Rey (2003, p.114-115), “a supressão da singularização”. A eliminação da singularização acaba fazendo com que os professores e alunos sejam percebidos como elementos padronizados e, conseqüentemente, tudo que surpreende, ainda que de maneira leve, termine por ser classificado em alguma zona de enquadramento de referência.

Buscando explicitar a problematização aqui colocada segue, no próximo capítulo, a explicitação teórica que alicerça a defesa da possibilidade de se considerar a dimensão subjetiva dos professores na formação continuada em serviço.

3 O SUJEITO PROFESSOR E A SUBJETIVIDADE

As problemáticas enfrentadas em sala de aula, frequentemente são trazidas à formação continuada em serviço pelo professor: conflitos próprios da relação professor-aluno, tensões e contradições experimentadas no cotidiano desse professor que sente, reflete e age imbuído das emoções que surgem e que nem sempre podem ser racionalmente verbalizadas. As problemáticas apresentadas no contexto real das salas de aula, as relações escolares ali estabelecidas são desafios que merecem ser considerados como laboratórios de produção de saberes constantes. O movimento formativo pode ser um *locus* capaz de criar condições dos professores perceberem a potência a ser instalada na relação de aprender sobre si e sobre os alunos. Assim sendo, a formação passa a ser uma fonte estruturante de possibilidades de análise das diversas alternativas e caminhos para intervenções pedagógicas.

A teoria da subjetividade reitera a autoria docente vislumbrando formas de aprender e ensinar, onde a imaginação, a curiosidade, a motivação e a capacidade reflexiva sejam favorecidas (SCOZ, 2011).

Segundo González Rey (2003), a subjetividade é vista como um sistema capaz de permitir uma articulação de categorias, um modelo teórico que possibilita compreender suas tensões, contradições, inter-relações e configurações. É um macrossistema capaz de integrar teoricamente tais processos recíprocos e complexos de constituição de unidades qualitativamente diferentes, dentro do qual as unidades se mantêm em relação, desintegrando-se, reintegrando-se e reestruturando-se dentro do sistema mais geral. Um conjunto de processos e operações diferentes, em que umas constituem as outras e são constituídas por aquelas, em diferentes contextos da ação do sujeito e do desenvolvimento do sistema geral em que se implicam. A subjetividade não é homogênea, funcionando de forma contraditória e dialética (ser individual *versus* sujeito social), sendo necessário compreender como, nos percursos formativos, dá-se a capacidade de gerar novos saberes, e se nas realidades formativas escolares essa dimensão está presente e, enfim, como o sistema subjetivo tem sido produzido nesses contextos. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Na teoria da subjetividade, uma definição importante para a compreensão da presente pesquisa é a categoria sujeito:

[...] um homem constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua história, fazem da categoria sujeito uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais como dos individuais. O sujeito é sujeito de pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235)

Esse sujeito se apresenta cultural e historicamente trazendo consigo uma personalidade, entendida aqui como um sistema subjetivo auto-organizador da sua experiência histórica, que é vivenciada por ele enquanto sujeito concreto. Esse sistema subjetivo se desenvolve a partir da dialética (força/conflito) entre a subjetividade individual e a experiência social (sujeito). Já o indivíduo se apresenta dentro de uma subjetividade social que se diferencia da subjetividade individual, composta por uma esfera afetiva, repleta de emoções. Considera-se relevante aporte teórico desta pesquisa, para a compreensão de subjetividade e sentido subjetivo, a seguinte definição:

A subjetividade é um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que o constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Esta visão da subjetividade está apoiada com particular força no conceito do sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação. O sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa. (GONZÁLEZ REY (2003, p. IX)

O sentido subjetivo está ligado ao registro emocional dos eventos culturais e pessoais dos professores, e estes devem ser levados em conta dentro de um processo social, nesse caso institucional, como é a formação continuada docente, em local de trabalho, ou seja, na escola.

A emoção é tratada como a gênese de toda ação humana, por isso a importância de se considerar a subjetividade do professor, que é composta, por uma esfera afetiva (relações pessoais, vivências culturais, etc) e repleta de emoções, como se observa a seguir:

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia. Nesse sentido, as emoções representam um dos registros mais importantes na subjetividade humana, o que requer explicitar as possíveis vias de seu caráter subjetivo. [...] A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 242)

As práticas formativas desencadeadoras da subjetividade vêm afirmar essa compreensão sobre as emoções que, de maneira não previsível, atravessam os fazeres do professor. Ao se emocionar, o professor age no universo cultural em suas múltiplas dimensões: biológica, psíquica e social. Ativando as emoções do professor nos espaços de formação continuada em serviço, ativa-se a capacidade criativa docente. Essa capacidade, uma vez vivenciada em espaços previamente organizados, pode favorecer o aparecimento de sentidos subjetivos voltados para práticas docentes que expressem sua trajetória histórico cultural, dentro da processualidade social em que se encontra. A processualidade social refere-se, aqui, às práticas docentes.

A subjetividade individual é representada a partir dos “[...] processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241). Já a subjetividade social, aparece delineada numa complexidade também a todo tempo modificada pelos sujeitos que nela atuam, sendo esclarecida pelo mesmo autor, como segue:

[...] um complexo sistema de configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. A subjetividade social como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido da natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na

configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203)

Esse modelo teórico possibilita compreender as tensões originadas na formação continuada em serviço pelas quais passa o professor: suas contradições, inter-relações e configuração de sentidos que são “formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 267).

A escola é uma organização social, um local da prática social do professor onde se desenvolve seu sistema subjetivo sempre marcado pela dialética (força/conflito) entre a sua subjetividade individual e experiência social, atrelada a subjetividade social e imbricada em sua prática. A história de cada sujeito está no professor como sua identidade e é trazida à tona pela maneira como executa suas ações. A formação continuada em serviço “representa a forma essencial dos processos de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. IX) desse sujeito, voltado para uma prática social que é a docência. A formação continuada em serviço a partir da propositura de práticas formativas desencadeadoras de subjetividade, poderá fazer o professor atentar para as relações de aprender sobre si, sobre o outro e, conseqüentemente, sobre os alunos, considerando o contexto histórico cultural em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, as relações interpessoais estabelecidas pelo professor, passam a ser fonte estruturante de possibilidades, em que práticas formativas desencadeadoras de subjetividade possam ser analisadas. Segundo González Rey (2003), considera-se o professor como um sujeito atrelado aos diversos locais e espaços onde realiza suas práticas e que se apresenta cultural e historicamente trazendo consigo uma personalidade, entendida aqui como um sistema subjetivo auto-organizador da sua experiência histórica, vivenciada por ele enquanto sujeito concreto pois “todo sentido subjetivo está associado à necessidade que o sujeito sente no contexto em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 56).

4 MÉTODO

Para se compreender como a dimensão subjetiva dos professores pode ser considerada na formação continuada em serviço, numa perspectiva da Psicologia Educacional, adotou-se os pressupostos metodológicos da pesquisa-intervenção. A pesquisa-intervenção constitui-se como um dispositivo de transformação vinculado tanto à formação acadêmica, quanto às práticas nas instituições, possibilitando novas análises construídas entre a macro e a micropolítica (ROCHA & AGUIAR, 2003).

Na pesquisa-intervenção, não se visa à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto (ROCHA & AGUIAR, 2003).

A pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado. Entre os aspectos centrais que norteiam a pesquisa-intervenção, acentua-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação (ROCHA & AGUIAR, 2003). E, conforme os citados autores:

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 97).

4.1 PARTICIPANTES

Foram selecionados de uma amostra, um grupo de oito professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo. Partiu-se de um processo intencional, de um convite feito para o grupo de professores que, entre 2009 e 2010, participaram da formação continuada em serviço na escola, sendo que

a pesquisadora responsável por esta pesquisa era a coordenadora pedagógica. A seguir, apresenta-se o quadro 1, com a caracterização das participantes da pesquisa:

Quadro1. Caracterização das participantes da pesquisa

Nome fictício	Sexo	Idade (anos)	Estado civil	Número de filhos	Formação	Tempo de atuação profissional
Mônica	Fem.	65	casada	2	Pedagogia	24 anos
Vera Lúcia	Fem.	60	casada	2	Pedagogia	28 anos
Aivlis	Fem.	51	solteira	0	Educação Artística e Teatro	26 anos
Luluzinha	Fem.	50	casada	2	Pedagogia Psicopedagogia	15 anos
Ana Maria	Fem.	42	casada	2	Pedagogia Psicopedagogia	21 anos
Alice	Fem.	40	casada	4	Pedagogia (incompleto)	12 anos
Helena	Fem.	40	casada	2	História Pedagogia Psicopedagogia	19 anos
Antonia	Fem.	34	casada	0	Pedagogia	15 anos

Dentre as participantes, por ocasião da pesquisa, 50% (cinquenta por cento) estavam na faixa etária entre 34 a 42 anos e 50% (cinquenta por cento) na faixa entre 50 e 65 anos. Das participantes, 87% (oitenta e sete por cento) eram casadas e 75% (setenta e cinco por cento) tinham no mínimo 2 filhos. Todas tinham mais de 15 anos de tempo de atuação profissional.

4.2 INSTRUMENTOS

Foram utilizados três tipos de instrumentos para a coleta de dados:

1. Questionário para a coleta dos dados sociodemográficos;
2. Entrevista semi-estruturada com as professoras. O roteiro de entrevista contemplou dados subjetivos que se referem às atitudes, valores, opiniões e sentimentos relacionados à suas histórias de vida e profissional;
3. Onze encontros com as participantes.

4.3 PROCEDIMENTOS

Este estudo caracterizou-se por ser de risco mínimo às participantes e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição promotora, tendo seguido os preceitos éticos que regem a realização de pesquisas com seres humanos (BRASIL, 1996). Foi obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelas participantes do estudo. Além disso, foi garantida a voluntariedade de sua participação, assegurando que as informações seriam tratadas anônima e sigilosamente e serviriam apenas para fins técnico-científicos.

4.3.1 Coleta dos dados

As participantes trabalhavam em diversos horários, todas na mesma escola. Portanto, foi necessária uma adequação dos horários para formar dois grupos que se encontravam semanalmente à noite, após a jornada de trabalho. Inicialmente foi solicitado às participantes que preenchessem um questionário fechado com os dados sócio demográficos. Em segundo lugar, foi realizada uma entrevista visando a levantamento de história pessoal e profissional. A entrevista é uma situação de interação entre pesquisador e sujeito e, portanto, não deve ser considerada como uma mera coleta de dados. Neste sentido, deve-se ficar atento à natureza das relações estabelecidas que podem comprometer as informações fornecidas pelo entrevistado neste campo intersubjetivo (MINAYO, 1996).

Este processo de intersubjetividade envolve também o nível das relações emocionais, sendo que a mobilização de sentimentos no entrevistador, no enfoque

da investigação clínica, também pode ser vista como um meio de compreender a experiência do entrevistado.

Em terceiro lugar, foram realizados onze encontros semanais com as professoras, com duração de duas horas cada um. A coleta de dados nesses encontros constou de técnicas lúdicas, de atividades artísticas e da condução das dinâmicas espontâneas, com o propósito das participantes entrarem em contato consigo mesmas, externalizando seus sentimentos e emoções. Respeitaram-se os mecanismos de livre expressão, assegurando a autonomia criativa de cada participante. Para melhor compreensão dos procedimentos empregados neste estudo, segue-se, no quadro 2, os procedimentos empregados em cada sessão.

Quadro 2. Cronograma de atividades

Atividades	Descrição
Atividade I	<p>Encontro inaugural – vivência psicopedagógica.</p> <p>Consigna: Sensibilização e entrevistas semi-estruturadas.</p> <p>Objetivo: Sensibilizar as participantes em relação a si mesmas, suas memórias e suas histórias de vida, a partir do texto lido pela pesquisadora para o grupo: “Quando eu era pequena” de Adélia Prado.²</p>
Atividade II	<p>Leitura da crônica “As cidades delgadas” de Ítalo Calvino.</p> <p>Consigna: Produza um texto a partir da leitura da crônica.</p> <p>Objetivo: Incentivar e promover a produção de um pequeno texto, a partir do exercício de escuta da leitura de uma crônica.</p>
Atividade III	<p>Leitura dos poemas “Congresso Internacional do Medo” e “Segredo”, de Carlos Drummond de Andrade, e “A eternidade”, de Rimbaud.</p> <p>Consigna: Como você se relaciona com poesia em sua vida e em seu trabalho?</p> <p>Objetivo: Investigar se a poesia tem sido um recurso promotor de subjetividade e se é explorada pelas participantes em seus vários “papéis”: como pessoa, na docência e na formação docente que vivenciam.</p>

² PRADO, Adélia. **Quando eu era pequena**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Atividade IV Escolhas literárias.

Consigna: Apresente-se a partir de um texto literário.

Objetivo: Identificar a aproximação das participantes com a literatura: suas preferências, autores e gêneros.

Atividade V Apreciação do curta-metragem “Kutoja”.³

Consigna: A quais imagens o curta-metragem as remeteu?

Objetivo: Possibilitar a análise da personagem do vídeo e sua relação com os objetos em seu contexto, identificando-se ou distanciando-se deles em suas práticas cotidianas, como professoras.

³ NEUVONEN, Laura. **Kutoja (The Last Knit) - Curta-metragem**. Finland, 2005. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=M6ZjMWLqjvM>.

Quadro 2. Cronograma de atividades (continuação)

Atividade VI	<p>Psicodrama.</p> <p>Consigna: Vivenciem uma situação de formação docente no cotidiano de uma escola.</p> <p>Objetivo: Entrar em contato com seus próprios conflitos experimentando a dramatização de situações da formação docente.</p>
Atividade VII	<p>Audição da canção “Oração ao tempo” de Caetano Veloso.</p> <p>Consigna: Ouça a canção de olhos bem fechados e ouvidos bem abertos.</p> <p>Objetivo: Sensibilizar o grupo para a audição de músicas como recurso formativo/educativo.</p>
Atividade VIII	<p>Revisitando as Orientações Curriculares sob o crivo da subjetividade.</p> <p>Consigna: Leiam o documento, grifando partes que apontam para fazeres que promovam a subjetividade no contexto ensino e aprendizagem. Em seguida, discutam os trechos grifados.</p> <p>Objetivo: Perceber as possibilidades de inúmeros projetos e práticas: como as orientações Curriculares estão sendo revisitadas nas formações e práticas escolares e sua apropriação, enquanto documento que vislumbra a autonomia docente para criação de projetos culturais e autônomos na realidade de cada escola.</p>
Atividade IX	<p>A palavra dita: um exercício de protesto.</p> <p>Consigna: Proteste, verbalizando o que falta na formação docente segundo sua vivência.</p> <p>Objetivo: Estimular a verbalização, sob forma de protesto, quanto à qualidade da formação docente, apontando para algumas possibilidades e faltas ocorridas neste espaço.</p>
Atividade X	<p>O processo vivenciado por esse grupo: produção coletiva de texto.</p> <p>Consigna: Produzam coletivamente um texto que relate o percurso compartilhado nos encontros deste grupo.</p> <p>Objetivo: Firmar o vínculo do pertencimento à docência a partir das experiências compartilhadas no grupo de pesquisa.</p>

Quadro 2. Cronograma de atividades (continuação)

<p>Atividade XI “Eu, professora, meu percurso vivenciado neste grupo de pesquisa, e minha atuação na formação docente, em minha escola” – produção de texto reflexivo individual.</p> <p>Consigna: Produza um texto relatando seu percurso, sua percepção neste grupo de pesquisa e na formação em que participa na sua escola.</p> <p>Objetivo: Produzir individualmente um texto reflexivo, tendo como foco a formação docente.</p>

Ao longo dos encontros vivenciados, análises e reflexões eram elaboradas, tanto pela própria pesquisadora, quanto pelas professoras participantes, na intenção de experimentar possibilidades de participação e diálogo sobre o contexto formativo vivenciado na escola.

4.3.2 Análise dos dados

Para compreender mais profundamente o conteúdo verbal pertinente às entrevistas e às sessões desta pesquisa, será utilizada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Barbosa Franco (2012), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A organização da análise de conteúdo partiu de dois segmentos cronológicos: a exploração do material e a interpretação dos resultados. A exploração do material consistiu em uma fase longa com procedimentos de codificação que permitiram estabelecer um panorama de resultados com base em diagramas, os quais condensaram as informações fornecidas para a análise (BARDIN, 2009).

Para analisar o material foi necessário, antes, codificá-lo. A codificação se deu em três passos: 1) o recorte (escolhas das unidades de análises); 2) a identificação dos temas que emergiram dos discursos; 3) a classificação e a agregação (escolha das categorias).

A escolha de categorias aconteceu em duas etapas: 1) o inventário, que consistiu em isolar os elementos, isto é, separar os diferentes temas e a 2) classificação, que consistiu em repartir os elementos ou, em outras palavras, organizar os temas analisados (BARDIN, 2009).

Foram definidos como unidades de análise os encontros, durante os quais foram produzidos, pelas participantes, mensagens verbais, escritas ou audiogravadas, como segue:

Quadro 3. Unidades de análise

Unidades de Análise	Descrição
I	Entrevistas semi-estruturadas.
II	Leitura da crônica “As cidades delgadas”, de Ítalo Calvino.
III	Leitura dos poemas “Congresso internacional do medo” e “Segredo”, de Carlos Drummond de Andrade, e “A eternidade”, de Rimbaud.
IV	Escolhas literárias.
V	Apreciação do curta-metragem “Kutoja”.
VI	Revisitando as “Orientações curriculares” sob o crivo da subjetividade.
VII	A palavra dita: um exercício de protesto.
VIII	“Eu, professora, meu percurso vivenciado neste grupo de pesquisa, e minha atuação na formação docente, em minha escola” - produção de texto reflexivo individual.
IX	O processo vivenciado por esse grupo – produção coletiva de texto.

A segunda ordenação dos conteúdos apontou para três grandes temas: experiência pessoal; experiência profissional; formação docente. Foram, então, elencadas as seguintes categorias teóricas: sentido subjetivo; subjetividade individual; subjetividade social. Essas categorias identificam o fio condutor das experiências pessoais, profissionais e de formação continuada em serviço, trazidas nos discursos de cada participante, na busca por compreender globalmente os processos subjetivos surgidos no desenvolvimento da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados, organizados a partir das categorias teóricas que emergiram do discurso analisado: sentido subjetivo, subjetividade individual e subjetividade social. Para tal, observou-se a sequência cronológica em que aconteceram as unidades de análise. O percurso vivenciado pelas professoras foi intenso e repleto de significado, mas, para análise do material em profundidade, foi necessário optar pela produção de três participantes, Vera Lúcia, Aivlis e Helena, em razão do alto teor subjetivo apresentado em seus discursos.

5.1 CATEGORIA TEÓRICA: SENTIDO SUBJETIVO

... o sentido subjetivo representa a forma essencial dos processos de
subjetivação.

(GONZÁLEZ REY, 2003, p. IX)

A categoria sentido subjetivo foi trazida à análise por considerarmos em nossa pesquisa o sujeito em seu caráter crítico, ativo e dotado de subjetividade.

As participantes trouxeram para os encontros o registro complexo de caráter histórico, vivenciado por cada uma, em seu momento atual de vida, impregnados por memórias, que também se constituíam em momentos produtores de sentido. A experiência vivida a partir das práticas propostas pela pesquisadora, possibilitava a formulação de sentidos outros que eram constituídos e passavam a ser constituintes de suas subjetividades.

A categoria sentido subjetivo vem reafirmar a importância dos processos de subjetivação das professoras, sujeitos de emoções, apresentadas nas complexas unidades simbólico-emocionais expressas nas vivências das práticas, nas reflexões e nas inúmeras discussões no grupo de pesquisa, que versavam sobre histórias de vida, docência e formação continuada em serviço, em busca da resignificação do espaço formativo.

O sentido exprime as diferentes formas de realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. IX)

Ao analisarmos essa categoria, buscamos a expressão dos processos subjetivos internos dos sujeitos, externalizados em seus posicionamentos e ações, sendo representados nos recortes dos depoimentos e/ou produções escritas que foram evidenciadas nas unidades a partir dos conteúdos produzidos durante os encontros, pois, para González Rey (2003), o sujeito é reconhecido quando o consideramos em suas ações conscientes, inclusive em suas escolhas, que são reveladoras de seus atuais processos de subjetivação.

5.1.1 Unidade de Análise I: entrevistas semi-estruturadas

5.1.1.1 Tema: *experiência pessoal*

Neste encontro, a pesquisadora apresentou-se ao grupo de participantes por intermédio da leitura do texto “Quando eu era pequena”, de Adélia Prado.

Trata-se da narrativa da história de vida de uma mulher. A questão de gênero, o feminino, está posta neste grupo de pesquisa como uma identidade, incidindo e gravando nele uma marca. São professoras e mulheres como Adélia. Foram meninas e tornaram-se o que são, reinventando-se a cada dia. Após a leitura, houve uma pausa silenciosa, para interiorização da história lida, sem comentários sobre a mesma.

Foi distribuído o questionário e as participantes responderam às questões sob a perspectiva do tema.

Ao revelarem suas memórias de infância deixam transparecer a dialética existente entre as fases da vida: “Tive uma infância pobre, porém feliz, brinquei muito. Na adolescência... deu tudo certo. Desde muito pequena já dizia que seria professora, sou apaixonada "ainda" aos 60 anos pela profissão” (Vera Lúcia). A felicidade aí aparece como o maior tesouro não sendo a dificuldade financeira, um obstáculo para ser feliz... A adolescência é trazida como uma fase onde tudo deu certo e a escolha profissional feita ainda na infância é a realização de um “desejo” de menina, conquistado e legitimado na paixão pelo que faz. “Foi uma escolha feita ainda na infância...” (Vera Lúcia) referindo-se à profissão.

A leveza da infância também é retratada, seguida de um conflito constitutivo, que marca a adolescência e a definição profissional “Minha infância foi em quintal de brincar ... A adolescência conflito ... Adulta, trabalhar ... A arte para aliviar ...”, “Como

ganhar o pão e, ao mesmo tempo, fazer o que gosto e aí descobri que lecionar também pode ser uma forma de criar arte” (Aivlis).

Em contraposição, temos a infância como um tempo de responsabilidade, sendo ressaltada a falta do brincar e o “peso” dessa ausência. A adolescência aqui não é trazida ao conteúdo, mas sim o legado da responsabilidade: “Minha infância foi desenvolvida pela busca da responsabilidade por ser a primogênita, sem brincadeiras e com tarefas... teria gostado muito de brincar... o peso da responsabilidade desenvolvida pesa muito... Todas minhas conquistas foram de processos vivenciados verdadeiramente e este é o bom legado” (Helena). Nesse caso, o afeto foi condição fundamental da escolha profissional da participante que se refere tê-la feito na infância “Escolhi a profissão aos 7 anos, por adorar minha professora, D. Eclair, eu só não contava com o amor que ia ser disseminado na minha relação com os alunos e com as transformações que eu poderia viabilizar e ainda ser feliz!” (Helena).

Notam-se aí relatos de escolhas e posicionamentos que vão sendo revelados de forma consciente-inconsciente que se apresentam no cerne dos sentidos subjetivos extraídos das respostas e que, de acordo com González Rey (2003, p.226):

A consciência não é um sinônimo de razão, é um sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade enquanto processos comprometidos com a ação do sujeito, embora cada um destes processos esteja subjetivamente constituído sobre configurações de elementos inconscientes que são fonte de seu sentido subjetivo.

As professoras em questão, ao aceitarem participar do grupo de pesquisa, buscavam ainda que, de maneira inconsciente, o autoconhecimento e a transformação, pois a reflexão sobre ser professor e sobre a formação continuada, respondia de alguma maneira à suas inquietações contextuais.

Assim, concorda-se com González Rey (2003, p. 226), quando afirma:

A dimensão de sentido dos processos psíquicos é inconsciente (...) a consciência é a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida, o que implica a organização de sua própria linguagem (...) a elaboração de projetos.

Os sentidos subjetivos extraídos das respostas referentes à escolha profissional das participantes reiteram traços já apresentados nos sentidos subjetivos desvelados desde a infância/adolescência, reforçando sua incidência nos processos de vida e escolhas profissionais.

Para González Rey (2003, p. 226) “Consciência-inconsciência não formam uma dicotomia, mas sim dois momentos diferentes da experiência subjetiva que se constitui dentro de uma nova unidade, que são os sentidos subjetivos”.

A escolha profissional das participantes é apresentada, ora firmando uma opção feita na infância (acolhimento/realização), ora como uma descoberta possível de não deixar de lado o que se gosta de fazer (conflito) em função do trabalho, mas também como uma escolha fundada na memória afetiva (afeto/superação).

Quanto à terceira questão que trata da formação continuada em serviço, será analisada junto à categoria subjetividade social, por referir-se diretamente a ela.

Observou-se, ainda, que, para responder às questões da referida entrevista, as participantes levaram um tempo maior do que o previsto para o encontro, um momento silencioso, reflexivo, demonstrando compenetração ao responder às questões, sendo tal comportamento considerado como um fator de importância na efetivação dessa unidade de análise, por constituir-se em um momento de interiorização, uma vez que, de acordo com González Rey (2003, p.226):

Separar a fala da ação e da consciência é, de fato, separá-la da reflexividade do sujeito que a realiza, o que pode levar na direção de negar o sujeito e substituí-lo pela linguagem e pelas dimensões discursivas que o constituem. O sujeito em sua atividade consciente, se caracteriza pelo exercício de sua atividade pensante, reflexiva, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentido, que é precisamente o que define sua extraordinária importância para o desenvolvimento do sujeito. O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e é a sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento um dos elementos centrais no desenvolvimento da sua capacidade para produzir rupturas. No exercício de sua capacidade pensante, o sujeito se constitui como elemento central de caráter processual da subjetividade.

O distanciamento do sujeito, seus momentos de interação e interiorização são vistos em nossa pesquisa como momentos de fundamental importância, em que posturas vão sendo questionadas, rompidas e/ou originadas.

5.1.2 Unidade de Análise VIII – “Eu, professora, meu percurso vivenciado neste grupo de pesquisa, e minha atuação na formação docente, em minha escola” – produção de texto reflexivo

5.1.2.1 Temas: *experiência pessoal e profissional*

Nesta unidade de análise objetivou-se levar as participantes a refletirem sobre todo o processo, construído com e a partir delas, pois cada parte de suas

subjetividades compunham os encontros que consideravam de maneira analítica os processos de subjetivação apresentados.

Trata-se de uma unidade conclusiva, mas que reitera a essência dos sentidos subjetivos apresentados desde o início pelas professoras.

As produções de textos ressaltam o reencontro com a dimensão humana “...reencontrei meu humano, meu eu sensível... tempo para respirar ar que alimenta” (Aivlis), o lugar concedido às emoções, “...momentos de grande interação e cumplicidade... crescimento emocional” (Vera Lúcia) e autovalorização. “Acredito que o papel do ser humano seja tornar o mundo melhor e nada mais apropriado que o professor e da relação subjetiva entre estes para mobilizar o processo. Não há como passar pela vida sem fazê-lo verdadeiramente, por isso eu sou professora” (Helena).

A essência dos sentidos subjetivos extraídos desta produção, pela análise da pesquisadora foi: interação/cumplicidade, reencontro com a dimensão humana, crença profissional e consciência da importância do papel do professor.

Para melhor demonstrarmos nossas inferências apresentamos o seguinte quadro resumo que intercala as duas unidades de análise dessa categoria.

Quadro 4 - Resumo: Sentido Subjetivo. Temas: experiência pessoal e experiência profissional (Unidades de Análise I e VIII)

Participantes	Infância	Adolescência	Idade adulta	Experiência Profissional
Vera Lúcia	dificuldade financeira; felicidade	naturalidade	satisfação no exercício profissional; busca de aprendizagem	acolhimento; realização; interação; cumplicidade
Aivlis	tempo de brincar	conflito	trabalho; arte; conciliação; aprendizado; autoconhecimento; reconhecimento	conflito; conheci- mento; sustento; reencontro com a dimensão humana
Helena	ausência de brincadeiras; responsabi- lidade	-	trabalho como bom legado; transformação; envolvimento	afeto; superação; consciência da importância do papel do professor; crença profissional

5.2 CATEGORIA TEÓRICA: SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL

Processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 24)

5.2.1 Unidade de Análise II, III e IV

5.2.1.1 *Temas: experiência pessoal e profissional*

Trazemos inicialmente para análise dessa categoria, as Unidades de Análise II, III e IV, seguidas dos conteúdos que representam a subjetividade individual das participantes, analisados e discutidos pela pesquisadora.

Essa organização se deu por tratarem-se de unidades elaboradas com intervenções feitas a partir da literatura, tida aqui como um rico instrumento favorecedor da subjetividade individual das participantes.

A crônica "As Cidades Delgadas - 4"⁴ foi escolhida por descrever com sutileza a vulnerabilidade das coisas materiais, abrangendo, assim, com delicadeza e maestria literária, as lembranças dos sujeitos e suas histórias.

Os poemas, de autores consagrados da literatura nacional e universal, abordam sentimentos, além do destino e da condição humana.

Em "escolhas literárias" foi feito um convite para que as participantes se apresentassem por intermédio de um texto literário, na intenção de que comentassem sua relação com a literatura como arte, e sobre o papel que essa arte ocupa nos contextos culturais que vivenciam.

5.2.1.2 *Unidade de Análise II – leitura da crônica “As cidades delgadas - 4”, de Italo Calvino*

Realizou-se a leitura da crônica pela pesquisadora:

⁴ CALVINO, Ítalo. As cidades delgadas – 4, in **As cidades invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 61.

A cidade de Sofrônia é composta de duas meias cidades. Na primeira, encontra-se a grande montanha russa de ladeiras vertiginosas, o carrissel de raios formados por correntes, a roda-gigante com cabinas giratórias, o globo da morte com motociclistas de cabeça para baixo, a cúpula do circo com os trapézios amarrados no meio. A segunda meia cidade é de pedra e mármore e cimento, com o banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto. Uma das meias cidades é fixa, a outra é provisória e, quando termina a sua temporada, é desparafusada, desmontada e levada embora, transferida para os terrenos baldios de outra meia cidade.

Assim, todos os anos chega o dia em que os pedreiros destacam os frontões de mármore, desmoronam os muros de pedra, os pilares de cimento, desmontam o ministério, o monumento, as docas, a refinaria de petróleo, o hospital, carregam os guinchos para seguir de praça em praça o itinerário de todos os anos. Permanece a meia Sofrônia dos tiros ao alvo e dos carrosséis, com o grito suspenso do trenzinho da montanha-russa de ponta-cabeça, e começa-se a contar quantos meses, quantos dias se deverão esperar até que a caravana retorne e a vida inteira recomece. (CALVINO, 2009, p. 61)

Após a leitura da crônica foi pedido às participantes que produzissem um pequeno texto, a partir da escuta da mesma, sem que fosse precedida de discussão ou comentários.

Vera Lúcia:

“Cidades delgadas” me levou, a princípio, a imaginar um circo e suas mudanças constantes. Após uma leitura sobre as demais cidades, observei que as mudanças não são só espaciais, mas sim as mudanças que ocorrem nas vidas das pessoas, o crescer, o viver e até morrer. Transformações no tempo e espaço da população em geral e interferência do homem no meio ambiente.

Aivlis:

Me aconchegam as cidades de cheiros que gosto, temperaturas que acariciam o rosto, barulhos que traduzem as conversas de fantasmas.

Há uma cidade com cheiro de lenha queimada nos finais de tarde, quando o céu queima em braseiro da mesma cor dos fogões de lenha queimando, se põe atrás do paredão que protege a cidade do tempo agora, protegendo a fragilidade dos fantasmas que passeiam por debaixo da luz âmbar de lâmpões, resguardados pelo sereno.

É nessas horas que gosto de andar por suas ladeiras, ouvir sussurros, tontear com o cheiro das flores. Sonhar com o cheiro de possíveis quintais, me aconchegar em lembranças que não são minhas. Tiradentes, Gerais.

Helena:

As impressões da leitura:

1ª instância: - uma meio cidade motor - bela descrição em movimento. - uma fixa - reta, definida, rígida. São imagens que se contrapõe - o que se apresenta não se revela.

2ª instância: - A ordem posta na condição real indica uma ciranda onde um motor faz o movimento do ciclo para que a vida seja o ciclo.

Os textos produzidos retratam como cada uma subjetivou a crônica lida, referindo-se à suas memórias e experiências de vida. Esse momento de autoria foi compartilhado por todas, quando, atendendo ao pedido da pesquisadora, fizeram a leitura em voz alta de suas produções literárias, que se mostraram repletas de sensibilidade criativa.

As unidades de análise que trouxeram a literatura, enquanto recurso, confirmaram a real necessidade de oportunizar, na formação continuada em serviço, momentos em que o professor possa se apresentar enquanto autor, interagindo com seus pares e mostrando-se como produtor de cultura e conhecimento que é.

Um dos maiores desafios, ao elaborar e estruturar práticas desencadeadoras de subjetividade, foi elencar quais recursos utilizar, para fazê-la emergir.

Parte-se da negação da crença em um sujeito professor inteiramente determinado pelas práticas impostas pelas instituições sociais, que deixam de considerar o que a falta de expressão de sua linguagem subjetiva, advinda de diferentes recursos experimentados nos processos formativos, pode ocasionar à prática docente.

Dar voz e vez à constituição subjetiva desses professores é, antes de tudo, considerar sua linguagem e sua expressividade individual, surgidas da união da subjetividade individual e da subjetividade social, considerando a estreita relação aí presente (GONZÁLEZ REY, 2003).

5.2.1.3. Unidade de Análise III - Leitura dos poemas “Congresso Internacional do Medo” e “Segredo”, de Carlos Drummond de Andrade, e “A eternidade”, de Rimbaud

Leitura dos poemas pela pesquisadora:

Congresso Internacional do Medo

Provisoriamente não cantaremos o amor
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio, porque esse não existe
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
e medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,

cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.
(Carlos Drummond de Andrade)

Segredo

A poesia é incomunicável.
Fique torto no seu canto.
Não ame.

Ouçõ dizer que há tiroteio
ao alcance do nosso corpo.
É a revolução? O amor?
Não diga nada.

Tudo é possível, só eu impossível.
O mar transborda de peixes.
Há homens que andam no mar
como se andassem na rua.
Não conte.

Suponha que um anjo de fogo
varresse a face da terra
e os homens sacrificados
pedissem perdão.
Não peça.

(Carlos Drummond de Andrade)

A eternidade

De novo me invade.
Quem? – A Eternidade.
É o mar que se vai
Com o sol que cai.

Alma sentinela,
Ensina-me o jogo
Da noite que gela
E do dia em fogo.

Das lides humanas,
Das palmas e vaias,
Já te desenganas
E no ar te espraiais.

De outra nenhuma,
Brasas de cetim,
O dever se esfuma
Sem dizer: enfim.

Lá não há esperança
E não há futuro.
Ciência e paciência,
Suplício seguro.

De novo me invade.
Quem? – A Eternidade.
É o mar que se vai
Com o sol que cai.

(Rimbaud, tradução de Augusto de Campos)

Todas as participantes receberam os poemas em folha impressa, possibilitando o acompanhamento da leitura.

Os extensos relatos feitos a partir da leitura dos poemas, trouxeram traços marcantes e reveladores das emoções e ações das professoras, e são aqui apresentados quase que em suas totalidades, sendo o pensamento e a linguagem demonstrativos de uma concretude experimentada na tensão entre o individual e o social, reveladores da subjetividade individual.

González Rey assim se expressa sobre a linguagem:

A linguagem está constituída dentro de um cenário social e individual de forma simultânea, é um momento da subjetividade social e da subjetividade individual, momentos estes que se expressam permanentemente por meio de uma tensão mútua. O sujeito individual nos fala sempre a partir de uma posição concreta em um contexto relacional e ideológico, mas ao mesmo tempo nos fala de forma diferenciada através de sua história, que aparece nas diferentes formas em que nos apresenta as construções de seu pensamento. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 229).

Apresentamos, a seguir, quadro representativo dos conteúdos que expressam as subjetividades individuais das participantes (também incluídas suas escolhas literárias), tendo a literatura como recurso subjetivo.

Quadro 5. “Literatura como recurso subjetivo”

Subjetividade Individual	
Leitura da crônica “As Cidades delgadas”	Vera Lúcia: “Cidades delgadas” me levou, a princípio, a imaginar um circo e suas mudanças constantes.
	Aivlis: É nessas horas que gosto de andar por suas ladeiras, ouvir sussurros, tontear com o cheiro das flores. Sonhar com o cheiro de possíveis quintais, me aconchegar em lembranças que não são minhas.
	Helena: As impressões da leitura: 1ª instância: - uma meio cidade motor - bela descrição em movimento. - uma fixa - reta, definida, rígida. 2ª instância: - A ordem posta na condição real indica uma ciranda ...

<p>Leitura dos poemas</p>	<p>Vera Lúcia: Ah, eu procuro trabalhar mais a poesia em música, eu gosto muito de música, e para as crianças eu acho que é muito forte a música pra eles é importante. Eles gostam muito então acho que através da música eu trabalho um pouco mais essa parte da poesia. Eu sempre gostei da poesia, sempre, mas aquela poesia mais assim, talvez até infantilizada, né. Eu gosto sempre de brincadeiras, e na brincadeira eu coloco os sentimentos deles.</p> <p>...a criança, quando você lê o texto poético, eles percebem e identificam como música. Por exemplo, outro dia uma me disse assim: “aí, parece que está cantando”. É, então, o texto poético é uma musicalidade mesmo, você pode ler como se fosse uma música, então eu acho que o texto poético na vida de qualquer um, na minha, de todo mundo, você é capaz de escrever textos poéticos a qualquer momento, desde que você esteja falando de seus sentimentos, principalmente. Ou até fazer uma descrição simples, né, através do texto poético, é uma brincadeira, o texto poético, favorece a brincadeira. Brincando com as palavras.</p> <p>Esse “Congresso Internacional do medo” acho que chamou a atenção de todo mundo porque aí você se vê em vários momentos aqui nesse texto, muito medo, nós estamos vivendo época assim de medo, muito medo, que as pessoas não conseguem viver, dá a impressão que foi escrito agora, que tá mostrando bem a realidade né, de todos nossos medos, cada um se fechando, vivendo atrás de grades, de tanto medo, insegurança, medo de pessoas, você está andando na rua e sente medo dessa pessoa e, por fim, medo da morte. Você não sabe nem o que vai encontrar, então você tem medo do que nem sabe que existe, então o Congresso do Medo é internacional mesmo, então parece que foi escrito pra esse momento.</p> <p>Quanto ao segredo, é puramente poesia, não ame, não diga nada, não conte, não peça, suponha que um anjo de fogo varresse a terra e os homens sacrificados pedissem perdão, não peça. Achei essa estrofe muito profunda, supor que um anjo de fogo varresse a face da terra, fortíssimo!</p> <p>Esse medo intercalando nossa vida, a todo momento. As pessoas realmente se sentem prisioneiras de si mesmas... A depressão nada mais é do que sentir medo do que não sabe...</p> <p>Não sai de casa, não faz uma coisa, não faz outra, não tenta. Não podemos nos esconder atrás do nada. Tem que varrer esse medo do nosso coração. Não podemos nos esconder atrás de nada.</p> <p>O ser humano é muito complexo não é?</p> <p>Quando tá tudo bem, essa nuance que o ser humano tem, que o ser humano vive, às vezes, a inveja, o mal querer, sei lá, o bem querer, o ódio, não sei se é bem assim, só na poesia. Essa poesia é muito forte!</p> <p>È o medo, quando chega na pessoa ele ou pára e bebe um copo d’água, mas se tive inscrito então, aí você não vai mesmo, são situações pequenas que você não consegue transpor. Se esse medo se instala em nós, pra tirar não é fácil.</p>
--	---

	<p>Só mesmo a força do tempo, como você agir consciente, sabendo que você não está pisando, que não está estragando ninguém, que não está sendo corrupto, porque apesar de todos os corruptos estão dormindo sossegados e nós é que não estamos, por eles, até por eles.</p>
	<p>Aivlis: Tenho alguns livros de poesia, não são a maioria não, em casa eu devo ter uns cinco livros de poesia,... Manoel de Barros, eu talvez não seja uma grande leitora de poesia. Quando eu viajo, quando eu viajo sempre eu procuro um autor do lugar, principalmente poeta, mesmo assim são poucos e não leio também o que eu acho que deveria de ler.</p> <p>É esquisita esta explicação, mas, enfim, eu gosto muito da poesia sim, deveria ler mais. Poesia pra mim também ela está presente em outras linguagens. Como eu trabalho com arte, ela está presente num gesto, num movimento, ela está presente na pintura, ela está presente quando eu ou o aluno analisa uma obra visual...mas eu acho também que é uma falha minha não usar o que pode de poesia, o alcance e a força que ela tem enquanto material literário mesmo. É uma falha. Às vezes eu coloco, no teatro é mais possível, né, eles mudar de novo aquele trabalho de poesias pra crianças e eu vou dessa vez colocar também pra adolescentes e eu acho que é pouco explorado.</p> <p>São pedaços que tocam mais, mas assim eu acho que, se eu tivesse que escolher um, o Rimbaud, por que apesar da rima que ele trás uma associação, não sei, ciberestanhamento, mas as imagens que eles constroem são muito fortes né, noite que gela, o dia e o fogo, posições que ele põe aqui eu acho muito bonito. Palmas, vaias, desenganos, é.. Acho que causa isso, acho que, é.. hum, o que eles chamam de linguagem trópica, né, a entropia. Que associações você estabelece não tão óbvias no primeiro momento?</p> <p>Me deixam mais assim, "puta que que é isso hein, que esse cara tá querendo falar?" essa curiosidade me atrai.</p>
	<p>Helena: Pra mim o poema é uma coisa que não apareceu na minha vida escolar. Se apareceu ela passou porque ela não ficou, é, ela veio e os poemas entraram pra mim depois que eu me formei professora, porque pela necessidade do trabalho com diversos tipos de textos, e eu procurei, as formações elas não me trouxeram exatamente poemas, é, como trabalhar nesses poemas, mas eu senti uma necessidade a partir de um dado momento de investigar como é que as pessoas trabalhavam com esses textos, e aí eu tenho uma amiga que é professora do Miguel de Cervantes, a gente conversava muito e ali foi me instigando em como trabalhar os poemas, por que ela vem com uma formação que eu não tinha e essa formação me encanta, descobrir como fazer o certo, de como trabalhar corretamente, de como despertar o desejo, e ali com ela surgiu de uma forma meio lúdica.</p>

Não sei se foi a partir dessa instância, acho que se não foi, bem próximo talvez por isso, aí comecei a prestar bastante atenção nas músicas. Em livrarias eu não consigo dar conta, eu não consigo sentar e ler por conta das crianças. E eu acho que muitas vezes o poema, para mim, que não foi sensibilizada desde criança, é, eu preciso de um exercício de várias vezes assim como a música, a gente escuta uma vez, tá, escuta a segunda, pega alguma coisa, escuta a terceira e aí quando você vai escutando cada vez mais você vai se apaixonando até que a criança fala que é maravilhoso, como pôde fazer assim? Eu acho que eu sou meio rústica em termos de poema, pela minha apropriação mesmo, a minha formação foi preto no branco, ler, decorar, estudar e tirar boas notas, de uma escola pública fracassada, sem professor. Eu lembro que no quinto ano eu não tive professor de português, no sexto ano também não, no sétimo, oitavo devo ter tido alguém, mas, aí escolhi por fazer magistério, morreu também, né, a gente não tem. Então ficou grandes lacunas aí que muitas coisas eu vi estudando para, no cursinho para vestibular.

Então o que eu desenvolvi não é dessa época, é da época em que eu comecei a atuar como professora. Se os meus anos iniciais, é, eu dava aula pro primeiro ano, não tinha era educação intencional você não trabalhava isso, aonde que eu fui pegar o poema foi no quarto ano, porque tinha muita necessidade, é, de fazê-los entender, de brincar, de ter prazer, mas mesmo assim eu ainda tenho dificuldade.

É com o musicado que pra mim talvez por que eu me encontre né, eu me identifique, eu me veja na música, porque talvez ela fale o que eu queira escutar, que aí, eu acho que foi pra supremacia, e eu queria que as pessoas tivessem isso, é quantas vezes a gente tá triste pega música e a gente vai escutando e aquilo vai melhorando e a alma vai melhorando cada dia mais, até que hoje eu faço os meus filhos gostarem. O Pedro e a Duda pedem a música, pedem nem sabem porque tá pedindo né, mas acho que de tanto escutar gostou. E a Duda já vai começando a pedir e eu acho importante isso. Eu não venho de uma formação, de uma educação onde tivesse que escrever muito, minha mãe sempre foi mais rígida, mais seca e hoje com a chegada dos filhos com a convivência de outras pessoas eu percebo que escrever a palavra, duas, três faz uma diferença tão grande, eu queria que os alunos tivessem isso. ... mas pra mim é um exercício que eu queria de ter mas acho que eu precisava assim de uma espécie de um saral de uma discussão, não eu sozinha, acho que essa competência assim eu não tenho, eu tenho pra alguma coisa pequena, pra coisas musicadas e se falta sensibilidade pra mim, também vai faltar porque eu consiga fazer com meus alunos, eu acho que eu faço na medida do possível... Eu não gosto de coisa mal feita, se é pra fazer, vamos fazer no âmago pra se apropriar no sentido de depois devolver isso né, vem e volta para o universo, mas eu acho que é difícil você... não ter sido criado assim, não ter essa assessoria e vencer, eu acho que eu vou vencendo por querer mas num querer meio no senso comum que não é suficiente.

	<p>Bom, pra mim, eu gostaria de falar sobre o primeiro, “Congresso Internacional do Medo”, porque ele vem de encontro justamente a tudo o que eu falei sobre a respeito da poesia, eu acho que ele sintetiza que eu tenho tanto medo de não saber fazer a poesia, de não saber entender a poesia, de não saber passar a poesia que eu me congelo.</p>
	<p>Vera Lúcia: faz tempo que eu li um livro... não tenho tido mais tempo... estou muito envolvida domesticamente, também com casa para dar conta de tudo e está pesado, está bem pesado.</p> <p>Me lembrei do Rubem Alves, também coincidentemente, que eu sempre via o Rubem Alves assim, uma pessoa muito teórica, aquela coisa que às vezes não me agradava muito as leituras, porque eu tive poucas leituras dele. E eu descobri um livro de literatura infantil dele, que até a ... trouxe e me emprestou, que acabei comprando pra mim também, Aí eu comprei um livro pra ler pras crianças e este ano já li novamente. E ali ele fala muito da saudade, ... então o livrinho é assim, ele fez uma parceria com Maurício de Souza e usou os personagens dele pra fazer a historinha, para contar a historinha. E é de um pássaro, um pássaro mágico. Então a menina sempre fica esperando esse pássaro que ele vai e volta e ele passa por vários lugares. E a cada lugar que ele vai ele traz pra ela uma história nova. Fala sobre esse lugar de outra maneira, cada um de uma maneira diferente da outra, porque cada lugar é de um momento de tempo, espaço tudo diferente.</p> <p>Então, ele, de acordo com o lugar, também as penas dele se transformam em cores como se fosse um camaleão, em cada lugar que ele ia, as cores das penas seria... se ele fosse em um lugar onde tinha muita queimada então ele chegava como um fogo – da cor de fogo, se ele foi pra um lugar onde tinha muita neve, ele chegava com as penas brancas, ... e aí ele contava pra ela tudo que aconteceu e descrevia os lugares como que era. E ela sentia muitas saudades dele é aonde ela resolveu fechá-lo numa gaiola. E aí ele começou a ficar, as penas caíam e ele começou a ficar com as penas numa cor meio cinzenta e muito triste. E aí ela observou que tinha feito uma coisa muito ruim, que ele estava morrendo, ele estava fechado ali. E ele explica pra ela que o melhor de tudo entre amigos é a saudade.</p> <p>Então, cada vez que ele retornava, era aquela alegria, ela se preparava por esse dia esperando ansiosa muitas vezes. E no final, ela acaba velhinha e sempre esperando pelo pássaro mágico. E aí eu fiz um link com a música pra mim um hino, que é “Amigo”, de Milton Nascimento: “Amigo é coisa pra se guardar/ Do lado esquerdo do peito...”</p> <p>Linda, linda, muito linda a música. Esse é um hino mesmo à amizade. Aí eu fiz um link da leitura com a música. ... então eu tenho essa coisa com amigo, com saudade, com amizade. Tem muitas pessoas que eu sinto muiiita saudade e eu fico esperando o dia de acontecer esse encontro... muitas pessoas Tem muitas pessoas que eu sinto muiiita saudade e eu fico esperando o dia de acontecer esse encontro... muitas pessoas. Então achei que a música e essa leitura do “Pássaro Mágico” foi bem a minha cara.</p>

	<p>Aivlis: Eis minha escolha literária:</p> <p>"O aceite da lua (...) com foros e auroras e deu aquele vento trazedor: chegou chuva".</p> <p>"A parança se foi numa vereda sem nome nem fama, corguinho deitado demais, de água muito simplificada".</p> <p>"Na cama daqueles desertos sem pássaros".</p> <p>"O luar que põe a noite inchada".</p> <p>"Nhorinha, florzinha amarela no chão (...) e tudo nesse mundo podia ser beleza".</p> <p style="text-align: right;">João Guimarães Rosa</p>
	<p>Helena: "A Hora da Estrela", de Clarice Lispector.</p> <p>E esse livro, quando eu li pela primeira vez, era uma obrigação e não me encantou. E li e não entendia nada. Passei a primeira leitura e disse: gente, que coisa horrorosa, não sei o que está falando. Mas eu tive que ler de novo, porque a obrigação do trabalho me pedia isso. E aí não foi que na segunda leitura eu comecei me encantar e compreender o enredo da história mesmo, porque era isso que eu não tinha compreendido. E aí comecei a admirar a Clarice naquela obra, pela capacidade que ela tinha de articular as idéias e elas não se postavam assim, pelo menos, pra mim, naquele momento, você precisa ter uma boa concentração para compreender o que ela dizia, e ali eu vi a inteligência dela, que ela conseguia colocar aquilo não numa forma expressa, mas nas entrelinhas e isso me cativou, como que eu li o livro novamente e adorei o livro que eu não esqueço... eu tinha uma professora de monografia na faculdade que cada coisa que ele escrevia era tão lógico, eu gosto dessa leitura que mostra a inteligência do outro. E como esse outro consegue articular as coisas.</p>

Os textos escolhidos (escolhas literárias) trazidos para o encontro, foram intensamente comentados, mas somente por duas das participantes: Vera Lúcia e Helena. A subjetividade individual transborda nos discursos verbalizados (transcrições audiogravadas) ao justificarem suas escolhas literárias, apresentam discursos cheios de detalhes sobre suas personalidades: a importância do acolher e sentir-se acolhida. Dividir afetos reaparece nas escolhas de Vera Lúcia, enquanto Helena reafirma sua postura de busca e superação. Aivlis, no entanto, entregou sua escolha sem tecer comentários, em nosso último encontro, apenas dizendo: "É essa a minha escolha literária", deixando um manuscrito com trechos escolhidos de Guimarães Rosa. Essa atitude é repleta de subjetividade individual, pois marca, neste caso, "compromisso" com uma escolha onde a professora traz sua preferência, emprestada na voz de um outro, que delinea e complementa seu "eu subjetivo" no processo do grupo.

5.2.1.4 Unidade de Análise V - Apreciação do curta-metragem “Kutoja”

O curta-metragem “Kutoja” foi escolhido pela pesquisadora por retratar uma situação de movimento contínuo, podendo suscitar nas participantes observações quanto às posturas de persistência, insistência, mudanças, conflitos, etc..., dando ao grupo uma oportunidade de revisitar suas posturas de vida e práticas docentes.

A música e a cadência rítmica dão a esse curta-metragem finlandês uma pulsação permanente, curiosamente observada ou mencionadas nos discursos das participantes.

Por ser um curta-metragem, optou-se por apresentá-lo duas vezes seguidas e somente após as duas apreciações, abriu-se a discussão.

Inquiriu-se às participantes à quais imagens o curta-metragem as remeteu, pois a personagem do mesmo, em sua relação com os objetos do contexto, oferece diversas possibilidades de identificação e/ou distanciamento, quando comparadas com as práticas cotidianas, tanto como pessoas, quanto como professoras.

Afirma Vera Lúcia em seu depoimento sobre o curta:

... muitas vezes você precisa cair mesmo no precipício pra, como disse, você vai até o fundo pra refazer tudo, então acho que até, são momentos de reflexão mesmo, a gente vira a mesa pra arrumar novamente... muitas vezes a gente arranca os cabelos pra tentar ver, se vem uma luz né, é muito isso. ... algum aluno que chega e que te faz pensar, faz refletir que daquele jeito não dá mais, que tem que existir uma outra maneira ... mas muitas vezes a gente tenta, persiste, persiste, é incansável né, que achei que ela é incansável que eu já teria desmontado né, não ia esperar cair do precipício, mas na verdade muitas vezes a gente tricota sim, tricota e leva um tempo até pra acordar que não é mais daquele jeito, que é de outra forma.

É como nos postamos para enfrentar as situações adversas, persistindo, desistindo, aprendendo.

A subjetividade individual de Vera Lúcia se apresenta pela disposição de aprender, mas não instantaneamente, racionalmente: nosso conhecimento sofre o impacto de nossas emoções (GONZÁLEZ REY, 2003), assim fazemos nossa singular história.

A vida como interrogação, questionamentos, cheia de tempos e prazos, nos fazendo voltar e olhar para nosso caminho com alguma cautela, o que fica evidente

ao tentarmos extrair a subjetividade individual das palavras de **Aivlis**, após a apreciação:

Como às vezes a gente vai se obrigando a dar respostas, e respostas, e respostas, e respostas e às vezes a gente não tem de onde tirar tanta coisa, que a gente fica obsessiva. A gente se tirar, tirar, tirar, de maneira insana, de maneira excessiva. O tempo passa e você vai despejando tanto, tanto, que tem que responder, responder, responder, faz você parar para pensar o por que. E aí você esgota aquele seu recurso, o que você tem e o que você não tem, e aí você para, você não tem mais o que pegar para suprir e aí ela vai pro abismo... porque às vezes você está tão fixa numa ideia, tão obsessiva, que você não tem de onde tirar uma resposta mesmo, não tem de onde tirar e aí ela é obrigada a se ceifar, para começar de novo, como você corta uma planta para ela começar de novo, e crescer de uma outra maneira. Então acho que é isso, se você não tomar cuidado, você vai pro buraco mesmo, ele te engole...

A tentativa de uma regularidade que não se sustenta, que já não cabe num determinado contexto, com o reinício das buscas individuais, sempre entrecortadas pelo outro, que se faz presente na voz de **Helena**:

Estou ali cuidando da minha vida e a vida vai seguindo, só que quando o cachecol, acho que quando a gente se deixa tão despropositadamente para que as coisas levem, o próprio cachecol que cai no precipício começou a tomar vida ... eu já passei por essa vivência, você faz, deu certo, que legal, aí você faz de novo, já não deu tão certo. Ah, mas não deu tão certo porque eu devo ter esquecido de alguma coisa, aí você faz de novo e tem horas que a gente vai fazendo, né e aí eu acho que vem os grandes chacoalhões, as vezes vem um aluno querendo mostrar pra gente que não é mais aquilo, você tem que se renovar.

Ao analisarmos a categoria subjetividade individual, vimos ressurgir o que, ao longo de nossa análise, denominamos de “traços marcantes” de cada participante. Apoiados na teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003) e, para uma maior compreensão dessa categoria, trazemos a definição do autor acerca da personalidade que é tida como parte constitutiva da subjetividade individual:

A personalidade representa o conceito de sistema constitutivo da subjetividade individual, o que está integrado por diferentes configurações e sistemas de configurações que, mantendo relações permanentes entre si, estão associadas de diferentes formas com as experiências do sujeito, dentro das quais, e em relação aos diferentes contextos em que essas experiências têm lugar, esses sistemas de configurações se manifestam por meio de núcleos emocionais portadores de diferentes sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.262)

As configurações subjetivas, advindas dos conteúdos analisados, são impregnadas do caráter emocional dos sujeitos e “são extremamente móveis e dinâmicas, o que nos permite representar a produção de sentidos em um

permanente acontecer que toma formas de organização diferenciadas no curso desse processo” (GONZÁLEZ REY, 2003).

Portanto, as configurações de sentido que surgem nos conteúdos representativos das categorias, se evidenciam e ressurgem não apenas em uma das categorias apresentadas na pesquisa, o que justifica a complexidade da mesma e as intersecções entre elas.

5.3 CATEGORIA TEÓRICA: SUBJETIVIDADE SOCIAL

Ao falar de subjetividade social não estamos definindo uma entidade portadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. A subjetividade social como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203).

5.3.1 Unidade de Análise VI - Revisitando as “Orientações Curriculares” sob o crivo da subjetividade

5.3.1.1 *Temas: experiência profissional e formação continuada em serviço*

Nessa unidade, para fins de análise de conteúdo sob o ponto de vista da categoria subjetividade social, é apresentado o sujeito em sua atuação profissional, no caso em sua prática docente.

É uma categoria aqui retratada pelo sujeito em seu cotidiano institucional, onde as experiências profissionais e de formação continuada em serviço (espaços da vida social dos sujeitos) são discutidas.

Nessa unidade, reapresentam-se às participantes as “Orientações Curriculares”, produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo –

Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com o objetivo de orientar o currículo da escola e de sugerir expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos professores junto aos alunos.

O documento trata do ensino polivalente, que, nos últimos anos, tem sido dividido entre os professores regentes de classe e alguns professores especialistas de área, como é o caso dos professores de arte e de educação física, que agora também ministram aulas para as crianças do 1º (primeiro) ano, vindas a partir dos 6 (seis) anos da Educação Infantil (por isso apresenta-se também trechos das orientações dessa etapa educativa), ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Esse compartilhar docente é um problema a ser considerado em outro momento, mas que é vivido na atualidade das escolas da Rede Municipal de São Paulo.

Trouxemos um recorte intencional do documento “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I”, com trechos onde aparecem a sugestão da interação de duas grandes áreas: Artes e Educação Física, pois o documento, em sua totalidade, aponta para a aproximação das áreas de ensino, sugerindo atividades e projetos organizados em 3 (três) grandes campos de experiências: Língua Portuguesa e Matemática, Natureza e Sociedade, e Arte e Educação Física.

O encontro teve início pedindo-se às participantes que fizessem a leitura silenciosa dos trechos dos documentos (em anexo), e grifassem neles as partes que apontam para fazeres promotores da subjetividade no contexto ensino e aprendizagem, atividades que venham promover ações que considerem as crianças enquanto um “ser simbólico” por meio de uma organização escolar que sistematiza o conhecimento demonstrando uma “ação sensível” – expressões apresentadas nos trechos escolhidos pela pesquisadora, em anexo.

Após a leitura, abriu-se a discussão (audiogravada) onde se objetivou a percepção de como as “Orientações Curriculares” têm sido revisitadas na formação continuada em serviço e como vêm sendo utilizadas enquanto documentos orientadores das práticas docentes e projetos culturais na escola.

Transcrevemos aqui partes dos conteúdos trazidos pelas professoras (discursos na íntegra em anexo) que representam a opinião das participantes sobre

o documento, na busca de evidenciar a subjetividade social emergida dos mesmos. Inquiriu-se como esse documentos são considerados por cada uma das professoras em sua experiência profissional, e como vêm sendo trabalhados na formação continuada em serviço por elas vivenciada na escola.

Ao referir-se às “Orientações”, Vera Lúcia expõe como percebe a utilização do documento na prática institucional de formação na escola: "olhem essas expectativas aqui, vão lá e copiem o planejamento." Nota-se aí, um documento que é apresentado aos professores para o cumprimento de uma norma, uma formalidade instituída: o planejamento escolar. Relata, também, conformidade e a própria resistência em conhecê-lo melhor e colocá-lo em prática: "ah, mas isso ai eu já sei, né, e na verdade você sabe, mas você não põe em prática porque de vez em quando você faz uma leitura..." e finaliza dizendo da falta de um estudo contínuo, favorecedor de maior conhecimento que deveria ser garantido na formação: “acho que falta muito isso durante a formação”.

A descrença no professor enquanto produtor de conhecimento e cultura, aparece com vitalidade no relato de Aivlis, que traz para a discussão questões referentes à concepção de escola, à despolitização do professor, à carência de momentos de integração dos professores que dividem a docência de turmas, clamando por um tempo que não consegue ser garantido a eles, para que conheçam, reconheçam e legitimem ações e críticas, na busca de uma concepção de educação emergida da escola, que constroem no cotidiano. Um tempo que permita interações e o surgimento de práticas mais significativas de formação e docência.

Aivlis Interroga: “Qual é a cara da nossa escola e em que momento esses documentos e as orientações curriculares garantem isso? Me diz, aonde?”, expressando o desejo de interagir com os pares, não possibilitado em sua vivência de formação continuada em serviço, mas que é sugerido pelos documentos. Com a expressão “cara da nossa escola”, podemos inferir dessa expressão, que Aivlis pergunta pela subjetividade social da escola, pela forma como é construída.

Reclama uma escola em sua totalidade, pela produção de novos sentidos, em sua subjetividade social, que, de acordo com González Rey (2003), se apresenta interativamente:

... na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido da natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc, que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. (REY, 2003, p. 20)

Quanto aos conteúdos dos documentos apresentados, Aivlis afirma:

...São ruins os conteúdos? Não, de fato, aqui dou minha mão à palmatória. Não, são conteúdos bons, mas o que eu faço com esses conteúdos se eu não sei para onde eu vou.

A solidão da docência é expressa por uma falta de rumo educativo, ou seja, para que a “nossa escola” tenha “nossa cara” precisamos tomar decisões em conjunto, decisões que considerem os diferentes pontos de vista, retratando os posicionamentos políticos que compõem a comunidade escolar, pois, educar é um ato político, como evidencia Aivlis:

... É o professor despolitizado, é proposital este documento sobre orientação curricular desta maneira porque é uma visão política desta administração. Gente, nada é inocente, nada existe em estado virginal, é proposital. É intencional. Vocês me desculpem falar do papel político de uma escola, de uma cidade, de um estado e de um país. Falta credibilidade no professor, como profissional capaz, que ele tem conhecimento e bagagem, o que falta é a credibilidade do professor...

Em seu “discurso-desabafo” sobre os documentos e formação o ato de oferecer e dividir saberes, a importância de fazer junto, de corresponsabilizar-se é reivindicada com força:

...O aprender a fazer, porque teorizar se teoriza, é muito bonito. Mesmo você analisando tudo isso aqui prioriza o conteúdo. Todas as falas aqui, fala aqui contexto cultural, possuidor de cultura, ação sensível, mediação do professor, convívio com a diversidade, convivência com a mídia, forte apelo comercial, cultura midiática, mas a estrutura do fazer é conteúdo, então esse documento pra mim prioriza conteúdo, é conteudista. Não dá pra fugir, não vamos ser inocentes. Isso que você prioriza. É possível você estruturar um fazer de modo conceitual, com que visão você vai fazer isso, com que proposta de educação você vai fazer isso? É possível sim. Foi feito isso aqui? Não. Quando o professor polivalente da classe vai poder ajudar o especialista? Porque é uma troca! Por que isso nunca acontece?

Sem interação, de fato, é impossível garantir que os saberes da escola transpareçam de forma autoral e legitimada, despotencializando, assim, a subjetividade social da instituição, o que é trazido nas questões iniciais levantadas por Aivlis: “...O aluno está na escola por que e pra que? Paramos pra discutir isso? A escola existe por que e pra que?”

A falta de sistematização é trazida por Helena, ao reconhecer o valor do documento: “...Então eu acho que assim, a formação é falha, o documento é muito bom, é, acho que, até o pessoal acha que às vezes ele é grande, eu acho que não é tão grande, é que a gente não se debruça sobre ele sempre,...”

Helena reconhece o seu não aprofundamento sobre os documentos, mas critica a atenção que vem sendo dada aos mesmos na formação:

... eu gostaria de fazer um trocadilho, ele é o rumo do nosso trabalho (referindo-se aos documentos), o caminho que a gente deve trilhar, não seguir religiosamente mas nós estamos sem rumo, por quê? O rumo não nos foi dado, ele foi retirado, quem conhece o rumo numa prateleira escondida? Quem conhece o rumo que foi dado e não foi discutido? Ele existe, nos foi dado mas a formação nos tirou.

A formação aparece aqui como “um outro” que não congrega, mas, com poder de decisão e escolha, uma vez que não vem proporcionando um saber sistematizado: o conteúdo verbalizado por Helena, demonstra um descontentamento com a descontinuidade de estudos, o que acaba por provocar lacunas de sentido e um “raso” conhecimento dos documentos (emprateirados) pelos professores. E conclui com as palavras: “... O rumo não nos foi dado, ele foi retirado, quem conhece o rumo numa prateleira escondida? Quem conhece o rumo que foi dado e não foi discutido? Ele existe, nos foi dado mas a formação nos tirou.”

A esperança sobre um possível “rumo” para orientar a prática docente, segundo a professora, poderá emergir do conhecimento, do estudo, pois, como acolher ou refutar suas proposições sem ao menos conhecê-las?

Observa-se, ao término da análise dessa unidade, tratando da subjetividade social retratada nas discussões, uma oposição entre o que o sujeito professor deseja poder vivenciar em sua formação e o que de fato vivencia. Os documentos trazidos (trechos das “Orientações curriculares”), foram apenas os disparadores de um recorte mais aproximado dessa vivência.

Para González Rey (2003, p. 224):

A ideia do sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro.

A dialética entre subjetividade individual e a subjetividade social (aqui compreendida nos conteúdos que discorrem sobre formação continuada em serviço) é altamente representativa, por serem os professores sujeitos singulares, porém atrelados às relações sociais estabelecidas nas escolas, afetando-as e por elas sendo afetados. Há, portanto, que se considerar a escuta das expectativas dos sujeitos professores, e que os diálogos e ações sobre a formação e a escola em sua completude realizem o potencial de transformação que trazem.

5.3.2 Unidade de Análise VII - A palavra dita: um exercício de protesto

5.3.2.1 Tema: *experiência profissional e formação continuada em serviço*

Trazer novamente a escola à crítica e, junto a esse momento, mais um pedaço da individualidade/subjetividade social, que a instituição retrata.

Protestar, nessa unidade, significa trazer à tona a palavra que a escola (instituição) em muitas circunstâncias vem desconsiderando, ao deixar de ouvir um dos seus principais atores: o professor.

São essas as vozes:

Vera Lúcia protesta por um denominador comum, um rumo, um norte, possível à formação: "...Eu protesto da falta de um norteador comum no grupo de formação. Falta de... não tem... uma coisa assim que é até preocupante porque, é cada um pra um lugar, os rumos são diferentes. Então, falta um norteador comum".

Aivlis em seu protesto grita por um lugar para criação, poesia, movimento, arte, subjetividades verdadeiramente vivenciadas na e pela escola. Um chamado à alma que dá a *anima* de cada dia à instituição:

Eu protesto, eu protesto contra a poesia dentro do peito que implode e nunca explode, eu protesto com a palavra que chega antes do corpo e que não interage junta, eu protesto contra a ausência de cor, a ausência do sorriso que endurece, eu protesto contra todas as pedras que nos colocam e nos endurecem e que a gente acaba devolvendo sem querer devolvê-las. Eu protesto com essa educação de bunda na cadeira, eu protesto com a ausência do movimento que traz, que leva, renova e busca ventos.

E finda Helena, protestando por uma relação escolar mais humanizada, renovadora:

Protesto contra a desumanização do professor, das suas ações, da formação, especificamente da formação precária, porque não é uma formação que não é profissionalista, ela não tem começo, se ela tem começo não tem fim, se ela tem fim ela não tem começo, a gente está sempre num movimento, mas nunca ela é planejada para começar de uma forma, seguir alguns passos, finalizar e a gente ver o estado daquilo, tudo se perde, tudo fica ao vento, e nesse caminho os professores vão perdendo o amor, a humanização, os sonhos, vão se enrijecendo, ficando duros e perdendo o foco, que é transformar o outro.

Como assinala González Rey (2003, p. 225):

A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual, do individual visto não como sujeito “sujeitado”, mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais.

Nas palavras de González Rey (2003): “A relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos os espaços: o social e o individual.”

São, portanto, protestos autênticos reveladores e propositores de reflexões vislumbrando a intencionalidade de expressivas mudanças.

5.3.3 Unidade de Análise IX - O processo vivenciado por este grupo – produção coletiva de texto

5.3.3.1 Tema: *experiência profissional*

A subjetividade social do processo vivenciado pelas professoras que participaram desse grupo de pesquisa é aqui transcrito num texto coletivo, apresentado na íntegra, a seguir, falando do vivido e dividido, sobre o que ficou e sobre o que está por vir.

O processo subjetivo constituído a partir desse trabalho aponta dialeticamente para posturas que objetivam o aprender permanente, o acolher a voz do outro sem deixar, no entanto, de à escuta a sua própria voz, o atuar, o criar, o transformar, que nascem da interação verdadeiramente vivida.

Texto produzido pelo grupo em que Helena e Vera Lúcia participaram:

Nossos encontros foram marcados por revelações de desabaços, angústias, prazeres, cumplicidade, foram enfim encontros de autoconhecimento que possibilitaram momentos de grandes reflexões e busca da essência de cada um dos envolvidos.

Esses encontros fizeram o repensar do nosso fazer apontando para mudanças nas relações com o outro.

O percurso vivenciado pelo grupo vislumbra transformações possíveis na formação que deve seduzir seus sujeitos, apontando possibilidades de sublimação.

Cada uma de nós poderá ser um agente mediador e interventora nas ações cotidianas do exercício docente.

O percurso vivenciado nos trouxe a confirmação de que estamos trilhando o caminho que se aproxima do ideal que é olhar o outro e se ver neste, pois quando nos vemos no outro é que conseguimos realizar o nosso melhor.

Texto produzido pelo grupo em que Aivlis participou:

Este processo contribuiu para que nossa prática fosse vista de outra forma, por outra lente: o humano, que na grande maioria das vezes está perdido no contexto escolar.

Foram momentos acolhedores e significativos que nos abriram a possibilidade de reflexão enquanto ouvíamos o que o outro tinha para nos dizer. Pudemos nos afastar um pouco das teorias e perceber o processo de formação como uma prática de ouvir e também de expressar.

Sem dúvida, foi um fortalecedor de amizades, vínculos que nos despertou um conhecimento do outro nem sempre possível dentro da rotina que estabelecemos dentro do nosso cotidiano profissional.

Construímos pensamentos e ideias de forma espontânea e, a cada encontro, descobrimos um pouco mais do professor humano que somos.

Com certeza, o nosso olhar mudou e exercitaremos daqui para adiante a percepção do humano que há em cada um.

Somos gratas pela participação nesse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de acreditar-se na formação continuada em serviço como espaço que servirá de estímulo crítico para os professores, são muitas as contradições que esses profissionais enfrentam a todo tempo: seja pelas condições de trabalho, seja pela estrutura hierárquica da própria política pública vigente, o que exige da coordenação pedagógica a busca constante de práticas formativas que propiciem um lugar capaz de promover o desenvolvimento de capacidades reflexivas, que dêem vazão ao externamento de tais conflitos individuais e sociais.

Portanto, longe de apontar-se aqui “pontos falhos” dos sujeitos envolvidos no contexto, mas, sim, refletindo de maneira crítica sobre a formação continuada em serviço e seus atores, crê-se que ela:

Visa facilitar ao professor a aquisição de ferramentas que o ajudem a superar as adversidades que surgem na sua ação pedagógica concreta, porque a sala de aula, conforme alerta Placco (2000a), envolve aspectos que exigem a atenção do professor: relação professor-aluno, diversidade, metodologia, construção de conhecimento, disciplina/indisciplina, entre outros.

Todos esses componentes de ação pedagógica constituem “relações pedagógicas” unas e complexas, engendradas em movimento humano-interacionais, técnicos e políticos (Placco, 2002, p. 9) que sintetizam a abrangência da ação pedagógica, ao professor e trazem elementos para que a formação continuada seja pensada e planejada considerando-se o professor em todas as dimensões, sem fragmentar. (BENACHIO, 2011, p. 42).

Assim sendo, pode-se afirmar que a formação continuada em serviço, mesmo estando inserida num contexto de política pública específica, como um espaço de alicerce para a ressignificação e autoria, quando é capaz de destacar, em suas práticas, os sentidos subjetivos ali fundados, tendo-os como possibilitadores do desenvolvimento da dimensão subjetiva dos professores em seus fazeres docentes cotidianos, podendo favorecer a construção de conhecimentos objetivos (projetos, ações, parcerias) que, a todo tempo, são postos à prova, e que carregam a subjetividade individual dos professores, que afeta e é afetada pela subjetividade social da escola.

Destaca-se, ainda, que, na formação continuada em serviço, práticas formativas desencadeadoras da subjetividade docente poderão apontar para uma

reflexão sobre essas tensões, sem abrir mão de seus outros objetivos. Dessa forma, poderá vir a ser um laboratório de exercício que provoque no professor a criação de experiências subjetivas na interação com outros e com seus alunos.

Com base no aporte teórico apontado neste trabalho, a partir de González Rey, para quem a subjetividade social é configurada nos diversos espaços da vida social, e sendo a formação continuada em serviço uma atividade que se origina dentro do espaço social institucional escolar, podemos afirmar que quando considerada, poderá contribuir em muito para a produção de novos elementos de sentido, pela ação dos sujeitos participantes deste processo, determinados e determinantes dessa própria subjetividade social escolar.

Ou seja, a subjetividade social do espaço social escola pode autotransformar-se, a partir da escuta dos professores, da consideração de sua subjetividade individual, formada a partir do contexto histórico-cultural que a constituiu.

Assim, a pesquisa traz como resultado a constatação, a partir da análise dos conteúdos produzidos pelas participantes, de que os professores precisam ser mais ouvidos, em sua subjetividade, rumo a uma melhora da própria instituição em sua subjetividade social.

7 REFERÊNCIAS

BARBOSA FRANCO, M.L.P. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livros, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como as professoras aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996.

CALVINO, Ítalo. As cidades delgadas – 4, *in* **As cidades invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GATTI, B. A. Formação continuada e professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. n.119, p.191-204, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

PRADO, Adélia. **Quando eu era pequena**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ROCHA, M. L. e AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia ciência e profissão**. v.23, n.4, p.64-73, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Lei Nº 14.660, de 26 de Dezembro de 2007. **Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal**. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **A Rede em rede: A Formação continuada na Educação Infantil – fase 1**. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2007a.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Fundamental – Ciclo I.** São Paulo: SME/DOT – Educação Fundamental, 2007b.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2007c.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.5.555, de 22 de out de 2010. **Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.** São Paulo, 2010a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria no 1566/08 de 18 de março de 2008. **Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação (PEAs) e dá outras providências.** São Paulo, 2010b.

SCOZ, B.J.L. **Identidade e subjetividade: sentidos do aprender e do ensinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO I**DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS PARTICIPANTES****Nome fictício:****Sexo:****Idade:****Estado civil:****Número de filhos:****Formação:****Tempo de atuação profissional:**

ANEXO II

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) Fale sobre sua vida, da infância até os dias atuais:

2) Fale sobre sua escolha profissional:

3) Fale sobre a formação continuada em serviço:

ANEXO III
QUADRO DE CONTEÚDOS SELECIONADOS

CATEGORIA: SENTIDO SUBJETIVO		
UNIDADE DE ANÁLISE I ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS		
Tema	Participante	Conteúdo
experiência pessoal	Vera Lúcia	Tive uma infância pobre, porém feliz, brinquei muito. Na adolescência... deu tudo certo. Desde muito pequena já dizia que seria professora, sou apaixonada "ainda" aos 60 anos pela profissão.
	Aivlis	Minha infância foi em quintal de brincar... A adolescência conflito... Adulta, trabalhar ... A arte para aliviar ...
	Helena	Minha infância foi desenvolvida pela busca da responsabilidade por ser o primogênito, sem brincadeiras e com tarefas. ... teria gostado muito de brincar.... ... o peso da responsabilidade desenvolvida pesa muito. Todas minhas conquistas foram de processos vivenciados verdadeiramente este é o bom legado.
experiência profissional	Vera Lúcia	Foi uma escolha feita ainda na infância ...
	Aivlis	Como ganhar o pão e, ao mesmo tempo, fazer o que gosto e aí descobri que lecionar também pode ser uma forma de criar arte.
	Helena	Escolhi a profissão aos 7 anos, por adorar minha professora, D. Eclair. Eu só não contava com o amor que ia ser disseminado na minha relação com os alunos e com as transformações que eu poderia viabilizar e ainda ser feliz!

CATEGORIA: SENTIDO SUBJETIVO		
UNIDADE DE ANÁLISE VIII		
“EU, PROFESSORA, MEU PERCURSO VIVENCIADO NESTE GRUPO DE PESQUISA, E MINHA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE, EM MINHA ESCOLA” – PRODUÇÃO DE TEXTO REFLEXIVO INDIVIDUAL		
Tema	Participante	Conteúdo
experiência pessoal	Vera Lúcia	... momentos de grande interação e cumplicidade. ... crescimento emocional.
	Aivlis	... reencontrei meu humano, meu eu sensível. ... tempo para respirar ar que alimenta.
	Helena	Acredito que o papel do ser humano seja tornar o mundo melhor e nada mais apropriado que o professor e da relação subjetiva entre estes para mobilizar o processo. Não há como passar pela vida sem fazê-lo verdadeiramente, por isso eu sou professora.

CATEGORIA: SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL		
UNIDADE DE ANÁLISE II		
LEITURA DA CRÔNICA 4 DE “AS CIDADES DELGADAS”, DE ÍTALO CALVINO		
Tema	Participante	Conteúdo
experiência pessoal	Vera Lúcia	“ <i>Cidades delgadas</i> ” me levou, a princípio, a imaginar um circo e suas mudanças constantes.
	Aivlis	É nessas horas que gosto de andar por suas ladeiras, ouvir sussurros, tontear com o cheiro das flores. Sonhar com o cheiro de possíveis quintais, me aconchegar em lembranças que não são minhas.
	Helena	As impressões da leitura: 1ª instância: - uma meio cidade motor - bela descrição em movimento. - uma fixa - reta, definida, rígida. 2ª instância: - A ordem posta na condição real indica uma ciranda ...

CATEGORIA: SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL		
UNIDADE DE ANÁLISE III		
LEITURA DOS POEMAS “CONGRESSO INTERNACIONAL DO MEDO” E “SEGREDO”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, E “A ETERNIDADE”, DE RIMBAUD		
Tema	Participante	Conteúdo
Experiência Pessoal/ experiência profissional	Vera Lúcia	<p>Ah, eu procuro trabalhar mais a poesia em música, eu gosto muito de música, e para as crianças eu acho que é muito forte a música pra eles é importante. Eles gostam muito então acho que através da música eu trabalho um pouco mais essa parte da poesia. Eu sempre gostei da poesia, sempre, mas aquela poesia mais assim, talvez até infantilizada, né. Eu gosto sempre de brincadeiras, e na brincadeira eu coloco os sentimentos deles.</p> <p>...a criança, quando você lê o texto poético, eles percebem e identificam como música. Por exemplo, outro dia uma me disse assim: “aí, parece que está cantando”. É, então, o texto poético é uma musicalidade mesmo, você pode ler como se fosse uma música, então eu acho que o texto poético na vida de qualquer um, na minha, de todo mundo, você é capaz de escrever textos poéticos a qualquer momento, desde que você esteja falando de seus sentimentos, principalmente. Ou até fazer uma descrição simples, né, através do texto poético, é uma brincadeira, o texto poético, favorece a brincadeira. Brincando com as palavras.</p> <p>Esse “Congresso Internacional do medo” acho que chamou a atenção de todo mundo porque aí você se vê em vários momentos aqui nesse texto, muito medo, nós estamos vivendo época assim de medo, muito medo, que as pessoas não conseguem viver, dá a impressão que foi escrito agora, que tá mostrando bem a realidade né, de todos nossos medos, cada um se fechando, vivendo atrás de grades, de tanto medo, insegurança, medo de pessoas, você está andando na rua e sente medo dessa pessoa e, por fim, medo da morte. Você não sabe nem o que vai encontrar, então você tem medo do que nem sabe que existe, então o Congresso do Medo é internacional mesmo, então parece que foi escrito pra esse momento.</p> <p>Quanto ao segredo, é puramente poesia, não ame, não diga nada, não conte, não peça, suponha que um anjo de fogo varresse a terra e os homens sacrificados pedissem perdão, não peça. Achei essa estrofe muito profunda, supor que um anjo de fogo varresse a face da terra, fortíssimo!</p> <p>Esse medo intercalando nossa vida, a todo momento. As pessoas</p>

		<p>realmente se sentem prisioneiras de si mesmas... A depressão nada mais é do que sentir medo do que não sabe...</p> <p>Não sai de casa, não faz uma coisa, não faz outra, não tenta. Não podemos nos esconder atrás do nada. Tem que varrer esse medo do nosso coração. Não podemos nos esconder atrás de nada.</p> <p>O ser humano é muito complexo não é?</p> <p>Quando tá tudo bem, essa nuance que o ser humano tem, que o ser humano vive, às vezes, a inveja, o mal querer, sei lá, o bem querer, o ódio, não sei se é bem assim, só na poesia. Essa poesia é muito forte!</p> <p>É, o medo, quando chega na pessoa ele ou pára e bebe um copo d'água, mas se tive inscrito então, aí você não vai mesmo, são situações pequenas que você não consegue transpor. Se esse medo se instala em nós, pra tirar não é fácil. Só mesmo a força do tempo, como você agir consciente, sabendo que você não está pisando, que não está estragando ninguém, que não está sendo corrupto, porque apesar de todos os corruptos estão dormindo sossegados e nós é que não estamos, por eles, até por eles.</p>
	<p>Aivlis</p>	<p>Tenho alguns livros de poesia, não são a maioria não, em casa eu devo ter uns cinco livros de poesia, ... Manoel de Barros, eu talvez não seja uma grande leitora de poesia. Quando eu viajo, quando eu viajo sempre eu procuro um autor do lugar, principalmente poeta, mesmo assim são poucos e não leio também o que eu acho que deveria de ler.</p> <p>É esquisita esta explicação, mas, enfim, eu gosto muito da poesia sim, deveria ler mais. Poesia pra mim também ela está presente em outras linguagens. Como eu trabalho com arte, ela está presente num gesto, num movimento, ela está presente na pintura, ela está presente quando eu ou o aluno analisa uma obra visual</p> <p>...mas eu acho também que é uma falha minha não usar o que pode de poesia, o alcance e a força que ela tem enquanto material literário mesmo. É uma falha. Às vezes eu coloco, no teatro é mais possível, né, eles mudar de novo aquele trabalho de poesias pra crianças e eu vou dessa vez colocar também pra adolescentes e eu acho que é pouco explorado.</p> <p>São pedaços que tocam mais, mas assim eu acho que, se eu tivesse que escolher um, o Rimbaud, por que apesar da rima que ele trás ele trás uma associação, não sei, ciberestanhamento, mas as imagens que eles constroem são muito fortes né, noite que gela, o dia e o fogo, posições que ele põe aqui eu acho muito bonito. Palmas, vaias, desenganos, é.. Acho que causa isso, acho que, é.. hum, o que eles</p>

		<p>chamam de linguagem trópica, né, a entropia. Que associações você estabelece não tão óbvias no primeiro momento?</p> <p>Me deixam mais assim, "puta que que é isso hein, que que esse cara tá querendo falar?" esse, essa curiosidade me atrai.</p>
	<p>Helena</p>	<p>Pra mim o poema é uma coisa que não apareceu na minha vida escolar. Se apareceu ela passou porque ela não ficou, é, ela veio e os poemas entraram pra mim depois que eu me formei professora, porque pela necessidade do trabalho com diversos tipos de textos, e eu procurei, as formações elas não me trouxeram exatamente poemas, é, como trabalhar nesses poemas, mas eu senti uma necessidade a partir de um dado momento de investigar como é que as pessoas trabalhavam com esses textos, e aí eu tenho uma amiga que é professora do Miguel de Cervantes, a gente conversava muito e ali foi me instigando em como trabalhar os poemas, por que ela vem com uma formação que eu não tinha e essa formação me encanta, descobrir como fazer o certo, de como trabalhar corretamente, de como despertar o desejo, e ali com ela surgiu de uma forma meio lúdica. Não sei se foi a partir dessa instância, acho que se não foi, bem próximo talvez por isso, aí comecei a prestar bastante atenção nas músicas</p> <p>Em livrarias eu não consigo dar conta, eu não consigo sentar e ler por conta das crianças. E eu acho que muitas vezes o poema, para mim, que não foi sensibilizada desde criança, é, eu preciso de um exercício de várias vezes assim como a música, a gente escuta uma vez, tá, escuta a segunda, pega alguma coisa, escuta a terceira e aí quando você vai escutando cada vez mais você vai se apaixonando até que a criança fala que é maravilhoso, como pôde fazer assim?</p> <p>Eu acho que eu sou meio rústica em termos de poema, pela minha apropriação mesmo, a minha formação foi preto no branco, ler, decorar, estudar e tirar boas notas, de uma escola pública fracassada, sem professor. Eu lembro que no quinto ano eu não tive professor de português, no sexto ano também não, no sétimo, oitavo devo ter tido alguém, mas, aí escolhi por fazer magistério, morreu também, né, a gente não tem. Então ficou grandes lacunas aí que muitas coisas eu vi estudando para, no cursinho para vestibular. Então o que eu desenvolvi não é dessa época, é da época em que eu comecei a atuar como professora. Se os meus anos iniciais, é, eu dava aula pro primeiro ano, não tinha era educação intencional você não trabalhava isso, aonde que eu fui pegar o poema foi no quarto ano, porque tinha muita necessidade, é, de fazê-los entender, de brincar, de ter prazer, mas mesmo assim eu ainda tenho dificuldade. É com o musicado que pra mim talvez por que</p>

	<p>eu me encontre né, eu me identifique, eu me veja na música, porque talvez ela fale o que eu queira escutar, que ai, eu acho que foi pra supremacia, e eu queria que as pessoas tivessem isso, é quantas vezes a gente tá triste pega música e a gente vai escutando e aquilo vai melhorando e a alma vai melhorando cada dia mais, até que hoje eu faço os meus filhos gostarem. O Pedro e a Duda pedem a música, pedem nem sabem porque tá pedindo né, mas acho que de tanto escutar gostou. E a Duda já vai começando a pedir e eu acho importante isso. Eu não venho de uma formação, de uma educação onde tivesse que escrever muito, minha mãe sempre foi mais rígida, mais seca e hoje com a chegada dos filhos com a convivência de outras pessoas eu percebo que escrever a palavra, duas, três faz uma diferença tão grande, eu queria que os alunos tivessem isso ... mas pra mim é um exercício que eu queria de ter mas acho que eu precisava assim de uma espécie de um saral de uma discussão, não eu sozinha, acho que essa competência assim eu não tenho, eu tenho pra alguma coisa pequena, pra coisas musicadas e se falta sensibilidade pra mim, também vai faltar porque eu consiga fazer com meus alunos, eu acho que eu faço na medida do possível...</p> <p>Eu não gosto de coisa mal feita, se é pra fazer, vamos fazer no âmago pra se apropriar no sentido de depois devolver isso né, vem e volta para o universo, mas eu acho que é difícil você não ter sido criado assim, não ter essa assessoria e vencer, eu acho que eu vou vencendo por querer mas num querer meio no senso comum que não é suficiente.</p> <p>Bom, pra mim, eu gostaria de falar sobre o primeiro, “Congresso Internacional do Medo”, porque ele vem de encontro justamente a tudo o que eu falei sobre a respeito da poesia, eu acho que ele sintetiza que eu tenho tanto medo de não saber fazer a poesia, de não saber entender a poesia, de não saber passar a poesia que eu me congelo.</p>
--	---

CATEGORIA: SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL		
UNIDADE DE ANÁLISE IV ESCOLHAS LITERÁRIAS		
Tema	Participante	Conteúdo
experiência pessoal	Vera Lúcia	<p>Faz tempo que eu li um livro... não tenho tido mais tempo... estou muito envolvida domesticamente, também com casa para dar conta de tudo e está pesado, está bem pesado.</p> <p>Me lembrei do Rubem Alves, também coincidentemente, que eu sempre via o Rubem Alves assim, uma pessoa muito teórica, aquela coisa que às vezes não me agradava muito as leituras, porque eu tive poucas leituras dele. E eu descobri um livro de literatura infantil dele, que até a ... trouxe e me emprestou, que acabei comprando pra mim também, Aí eu comprei um livro pra ler pras crianças e este ano já li novamente. E ali ele fala muito da saudade, ... então o livrinho é assim, ele fez uma parceria com Maurício de Souza e usou os personagens dele pra fazer a historinha, para contar a historinha. E é de um pássaro, um pássaro mágico. Então a menina sempre fica esperando esse pássaro que ele vai e volta e ele passa por vários lugares. E a cada lugar que ele vai ele traz pra ela uma história nova. Fala sobre esse lugar de outra maneira, cada um de uma maneira diferente da outra, porque cada lugar é de um momento de tempo, espaço tudo diferente. Então, ele, de acordo com o lugar, também as penas dele se transformam em cores como se fosse um camaleão, em cada lugar que ele ia, as cores das penas seria... se ele fosse em um lugar onde tinha muita queimada então ele chegava como um fogo – da cor de fogo, se ele foi pra um lugar onde tinha muita neve, ele chegava com as penas brancas, ... e aí ele contava pra ela tudo que aconteceu e descrevia os lugares como que era. E ela sentia muitas saudades dele é aonde ela resolveu fechá-lo numa gaiola. E aí ele começou a ficar, as penas caíam e ele começou a ficar com as penas numa cor meio cinzenta e muito triste. E aí ela observou que tinha feito uma coisa muito ruim, que ele estava morrendo, ele estava fechado ali. E ele explica pra ela que o melhor de tudo entre amigos é a saudade.</p> <p>Então cada vez que ele retornava, era aquela alegria, ela se preparava por esse dia esperando ansiosa muitas vezes. E no final, ela acaba velhinha e sempre esperando pelo pássaro mágico. E aí eu fiz um link com a música pra mim um hino, que é “Amigo”, de Milton Nascimento:</p>

		<p><i>“Amigo é coisa pra se guardar Do lado esquerdo do peito...”</i></p> <p>Linda, linda, muito linda a música. Esse é um hino mesmo à amizade. Aí eu fiz um link da leitura com a música.</p> <p>...também tem algumas pessoas que não criam vínculos, mas eu tenho muitos amigos, tenho uma facilidade imensa de criar amigos.</p> <p>...então eu tenho essa coisa com amigo, com saudade, com amizade. Tem muitas pessoas que eu sinto muiiita saudade e eu fico esperando o dia de acontecer esse encontro... muitas pessoas. Então achei que a música e essa leitura do <i>“Pássaro Mágico”</i> foi bem a minha cara.</p>
<p>experiência pessoal</p>	<p>Aivlis</p>	<p>Eis minha escolha literária:</p> <p><i>"O aceite da lua (...) com foros e auroras e deu aquele vento trazedor: chegou chuva".</i></p> <p><i>"A parança se foi numa vereda sem nome nem fama, corguinho deitado demais, de água muito simplificada".</i></p> <p><i>"Na cama daqueles desertos sem pássaros".</i></p> <p><i>"O luar que põe a noite inchada".</i></p> <p><i>"Nhorinha, florzinha amarela no chão (...) e tudo nesse mundo podia ser beleza".</i></p> <p>João Guimarães Rosa</p>
	<p>Helena</p>	<p><i>“A Hora da Estrela”</i>, de Clarice Lispector.</p> <p>E esse livro, quando eu li pela primeira vez, era uma obrigação e não me encantou. E li e não entendia nada. Passei a primeira leitura e disse: gente, que coisa horrórosa, não sei o que está falando. Mas eu tive que ler de novo, porque a obrigação do trabalho me pedia isso. E aí não foi que na segunda leitura eu comecei me encantar e compreender o enredo da história mesmo, porque era isso que eu não tinha compreendido. E aí comecei a admirar a Clarice naquela obra, pela capacidade que ela tinha de articular as idéias e elas não se postavam assim, pelo menos, pra mim, naquele momento, você precisa ter uma boa concentração para compreender o que ela dizia, e ali eu vi a inteligência dela, que ela conseguia colocar aquilo não numa forma expressa, mas nas entrelinhas e isso me cativou, como que eu li o livro novamente e adorei o livro que eu não esqueço</p> <p>... eu tinha uma professora de monografia na faculdade que cada coisa que ele escrevia era tão lógico, eu gosto dessa leitura que mostra a inteligência do outro. E como esse outro consegue articular as coisas.</p>

CATEGORIA: SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL		
UNIDADE DE ANÁLISE V		
APRECIÇÃO DO CURTA-METRAGEM “KUTOJA”		
Tema	Participante	Conteúdo
experiência pessoal / experiência profissional	Vera Lúcia	<p>... muitas vezes você precisa cair mesmo no precipício pra, como disse, você vai até o fundo pra refazer tudo, então acho que até, são momentos de reflexão mesmo, a gente vira a mesa pra arrumar novamente</p> <p>... muitas vezes a gente arranca os cabelos pra tentar ver, se vem uma luz né, é muito isso.</p> <p>... algum aluno que chega e que te faz pensar, faz refletir que daquele jeito não dá mais, que tem que existir uma outra maneira</p> <p>... mas muitas vezes a gente tenta, persiste, persiste, é incansável né, que achei que ela é incansável que eu já teria desmontado né, não ia esperar cair do precipício, mas na verdade muitas vezes a gente tricota sim, tricota e leva um tempo até pra acordar que não é mais daquele jeito, que é de outra forma.</p>
	Aivlis	<p>Como às vezes a gente vai se obrigando a dar respostas, e respostas, e respostas, e respostas e às vezes a gente não tem de onde tirar tanta coisa, que a gente fica obsessiva. A gente se tirar, tirar, tirar, de maneira insana, de maneira excessiva. O tempo passa e você vai despejando tanto, tanto, que tem que responder, responder, responder, faz você parar para pensar o por que. E aí você esgota aquele seu recurso, o que você tem e o que você não tem, e aí você para, você não tem mais o que pegar para suprir e aí ela vai pro abismo.</p> <p>... porque às vezes você está tão fixa numa ideia, tão obsessiva, que você não tem de onde tirar uma resposta mesmo, não tem de onde tirar e aí ela é obrigada a se ceifar, para começar de novo, como você corta uma planta para ela começar de novo, e crescer de uma outra maneira. Então acho que é isso, se você não tomar cuidado, você vai pro buraco mesmo, se ele te engole...</p>

	Helena	<p>Estou ali cuidando da minha vida e a vida vai seguindo, só que quando o cachecol, acho que quando a gente se deixa tão despropositadamente para que as coisas levem, o próprio cachecol que cai no precipício começou a tomar vida ... eu já passei por essa vivência, você faz, deu certo, que legal, ai você faz de novo, já não deu tão certo. Ah, mas não deu tão certo porque eu devo ter esquecido de alguma coisa, ai você faz de novo e tem horas que a gente vai fazendo, né e ai eu acho que vem os grandes chacoalhões, as vezes vem um aluno querendo mostrar pra gente que não é mais aquilo, você tem que se renovar.</p>
--	---------------	--

CATEGORIA: SUBJETIVIDADE SOCIAL		
UNIDADE DE ANÁLISE VI		
REVISITANDO AS “ORIENTAÇÕES CURRICULARES” SOB O CRIVO DA SUBJETIVIDADE		
Tema	Participante	Conteúdo
formação continuada em Serviço	Vera Lúcia	<p>... acho que deveria a escola durante a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) deveria ter feito o trabalho ser o ano todo, não só no planejamento que jogam lá, "olha e essas expectativas aqui, vão lá e copiem o planejamento."</p> <p>... e aquela coisa da gente dizer "ah, mas isso ai eu já sei", né, e na verdade você sabe mas você não põe em prática porque de vez em quando você faz uma leitura, de vez em quando, acho que falta muito isso durante a formação.</p>
	Aivlis	<p>... que visão de escola você tem aqui? Nenhuma. Vou citar de uma maneira bem rasteira: tecnicista, humanista, revolucionária. O que você quer e em que momento esses documentos todos garantem que visão de educação e que visão de escola você tem. Como é que uma escola pode andar se não se sabe que visão de escola pode ter ou deve ter. Que visão de escola você tem aqui? Que visão de educação você tem aqui? O aluno está na escola por que e pra que? Paramos pra discutir isso? A escola existe por que e pra que? É lógico que cada um vai na sua linguagem, na sua direção. Se não tiver isso claro, qual é a clara do Euclides, ele serve pra que? Ele é conteudista? Ele vai trabalhar atitudes? Vai trabalhar política, a politização, que não é partidária, a problematização? Qual é a cara da nossa escola e em que momento, esses documentos e as orientações curriculares garantem isso? Me diz, aonde?</p> <p>Mas que concepção de educação isso aqui me traz? Me desculpa, ela é conteudista, só. São ruins os conteúdos? Não, de fato, aqui dou minha mão à palmatória. Não, são conteúdos bons, mas o que eu faço com esses conteúdos se eu não sei para onde eu vou.</p>

		<p>É legal a diversidade, mas isso é proposital. É o professor despolitizado, é proposital este documento sobre orientação curricular desta maneira porque é uma visão política desta administração. Gente nada é inocente, nada existe em estado virginal, é proposital. É intencional. Vocês me desculpem falar do papel político de uma escola, de uma cidade, de um estado e de um país.</p> <p>Falta credibilidade no professor, como profissional capaz, que ele tem conhecimento e bagagem, o que falta é a credibilidade do professor...</p>
	Helena	<p>Então eu acho que assim, a formação é falha, o documento é muito bom, é, acho que, até o pessoal acha que as vezes ele é grande, eu acho que não é tão grande, é que a gente não se debruça sobre ele sempre, então ele fica grande porque a gente não avança nele, a gente não vai, a gente não caminha, a gente fala dele uma vez por ano talvez, duas, e não volta, porque a partir do momento que eles forem um livro de cabeceira de cama né, no trabalho, é não que ele venha me dizer "eu tenho que surgir dessa forma" mas eu tenho que estudar, tenho que olhar e dizer até o que ele serve e o que ele não serve, mas em termos da subjetividade ele fala si, que, eu acho que o caminho dele é o certo, só que pra mim, exatamente, essas leituras de hoje foram uma surpresa.</p> <p>Olha, o termo subjetividade, mesmo, para ser discutido em uma jeif, vocês se lembram? Eu não me lembro. A gente até conversa, quando acontece alguma situação esporádica de aluno a gente trata, mas nem usa esse termo, eu não me lembro, a gente pode até tratar, mas não é referida como tal e acho que pra muitos que não tem talvez essa sensibilidade que nos temos né, nem sabem do que ta falando.</p> <p>Eu queria dizer que esses guias, eu gostaria de fazer um trocadilho, ele é o rumo do nosso trabalho, o caminho que a gente deve trilhar, não seguir religiosamente mas nós estamos sem rumo , porque? O rumo não nos foi dado, ele foi retirado, quem conhece o rumo numa prateleira escondida? Quem conhece o rumo que foi dado e não foi discutido? Ele existe, nos foi dado mas a formação nos tirou.</p>
experiência profissional	Aivlis	<p>Aliás, o maior problema pra mim é tempo, tempo e espaço dentro na escola, eu não sinto o meu tempo respeitado como professora, não sei ...</p>

	<p>O aprender a fazer, porque teorizar se teoriza, é muito bonito.</p> <p>Mesmo você analisando tudo isso aqui prioriza o conteúdo. Todas as falas aqui, fala aqui contexto cultural, possuidor de cultura, ação sensível, mediação do professor, convívio com a diversidade, convivência com a mídia, forte apelo comercial, cultura midiática, mas a estrutura do fazer é conteúdo, então esse documento pra mim prioriza conteúdo, é conteudista. Não dá pra fugir, não vamos ser inocentes. Isso que você prioriza. É possível você estruturar um fazer de modo conceitual, com que visão você vai fazer isso, com que proposta de educação você vai fazer isso? É possível sim. Foi feito isso aqui? Não.</p> <p>Quando o professor polivalente da classe vai poder ajudar o especialista? Porque é uma troca!</p> <p>Por que isso nunca acontece?</p>
--	---

CATEGORIA: SUBJETIVIDADE SOCIAL		
UNIDADE DE ANÁLISE VII		
A PALAVRA DITA: UM EXERCÍCIO DE PROTESTO		
Tema	Participante	Conteúdo
formação continuada em serviço	Vera Lúcia	Eu protesto da falta de um norteador comum no grupo de formação. Falta de... não tem... uma coisa assim que é até preocupante porque, é cada um pra um lugar, os rumos são diferentes. Então falta um norteador comum.
	Aivlis	Eu protesto, eu protesto contra a poesia dentro do peito que implode e nunca explode, eu protesto com a palavra que chega antes do corpo e que não interage junta, eu protesto contra a ausência de cor, a ausência do sorriso que endurece, eu protesto contra todas as pedras que nos colocam e nos endurecem e que a gente acaba devolvendo sem querer devolvê-las. Eu protesto com essa educação de bunda na cadeira, eu protesto com a ausência do movimento que traz, que leva, renova e busca ventos.
	Helena	Protesto contra a desumanização do professor, das suas ações, da formação, especificamente da formação precária, porque não é uma formação que não é profissionalista, ela não tem começo, se ela tem começo não tem fim, se ela tem fim ela não tem começo, a gente está sempre num movimento, mas nunca ela é planejada para começar de uma forma, seguir alguns passos, finalizar e a gente ver o estado daquilo, tudo se perde, tudo fica ao vento, e nesse caminho os professores vão perdendo o amor, a humanização, os sonhos, vão se enrijecendo, ficando duro e perdendo o foco, que é transformar o outro.

CATEGORIA: SUBJETIVIDADE SOCIAL		
UNIDADE DE ANÁLISE IX		
O PROCESSO VIVENCIADO POR ESSE GRUPO - PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO		
Tema	Participante	Conteúdo
experiência profissional	<p>texto produzido pelo grupo em que Helena e Vera Lúcia participaram</p>	<p>Nossos encontros foram marcados por revelações de desabaços, angústias, prazeres, cumplicidade, foram enfim encontros de autoconhecimento que possibilitaram momentos de grandes reflexões e busca da essência de cada um dos envolvidos.</p> <p>Esses encontros fizeram o repensar do nosso fazer apontando para mudanças nas relações com o outro.</p> <p>O percurso vivenciado pelo grupo vislumbra transformações possíveis na formação que deve seduzir seus sujeitos, apontando possibilidades de sublimação.</p> <p>Cada uma de nós poderá ser um agente mediador e interventora nas ações cotidianas do exercício docente.</p> <p>O percurso vivenciado nos trouxe a confirmação de que estamos trilhando o caminho que se aproxima do ideal que é olhar o outro e se ver neste, pois quando nos vemos no outro é que conseguimos realizar o nosso melhor.</p>
	<p>texto produzido pelo grupo em que Aivlis participou</p>	<p>Este processo contribuiu para que nossa prática fosse vista de outra forma, por outra lente: o humano, que na grande maioria das vezes está perdido no contexto escolar.</p> <p>Foram momentos acolhedores e significativos que nos abriram a possibilidade de reflexão enquanto ouvíamos o que o outro tinha para nos dizer. Pudemos nos afastar um pouco das teorias e perceber o processo de formação como uma prática de ouvir e também de expressar.</p> <p>Sem dúvida, foi um fortalecedor de amizades, vínculos que nos despertou um conhecimento do outro nem sempre possível dentro da rotina que estabelecemos dentro do nosso cotidiano profissional.</p> <p>Construímos pensamentos e ideias de forma espontânea e, a cada encontro, descobrimos um pouco mais do professor humano que somos.</p> <p>Com certeza, o nosso olhar mudou e exercitaremos daqui para adiante a percepção do humano que há em cada um.</p> <p>Somos gratas pela participação nesse processo.</p>

ANEXO IV

DISCURSOS, NA ÍNTEGRA, DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA SELECIONADAS PARA ANÁLISE

ATIVIDADE I – Encontro inaugural

Consigna: Sensibilização; entrevistas semi-estruturadas.

Objetivo: Sensibilizar as participantes em relação a si mesmas, suas memórias e suas histórias de vida, a partir da leitura feita pela pesquisadora, para o grupo: “Quando eu era pequena” de Adélia Prado.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome fictício: Vera Lúcia

Sexo: feminino

Idade: 60 anos

Estado civil: casada

Número de filhos: 02

Formação: Pedagogia (Magistério)

Tempo de atuação profissional: 28 anos

1) Fale sobre sua vida, da infância até os dias atuais: A começar pelo suco cajuína e a história "Quando eu era pequena", me remete aos tempos em que eu subia no cajueiro e apanhava o caju vermelho ou amarelo no quintal da vizinha, vivenciei vários momentos como o da personagem, a horta, onde eu apanhava limão para o suco, arrancava a beterraba, lavava e comia, pelo simples prazer de fazer xixi vermelho. Tive uma infância pobre, porém feliz, brinquei muito e na adolescência curti cinema, música, bailinhos em casa de amigos às tardes de domingos (apesar de não ter tido um pai, deu tudo certo). Desde muito pequena já dizia que seria professora, ensinava os menores da creche em Parque Imperial a cantar e escrever. Cursei até o 8º ano e só mais tarde retomei o colégio (ensino médio), que acabei resistindo por ter que trabalhar (horários alternados). Me casei e retomei no

Magistério. Mesmo tendo concluído o Magistério, continuei (concurada) como inspetora de alunos, escriturária (oficial), pois pretendia prestar concurso e ser titular no cargo como professora (Fundamental I). Me efetivei nos dois concursos, estadual e municipal (SP). Mas, antes, acabei trabalhando como eventual por vários anos em escolas estaduais, ingressando em 1991, nos dois cargos como titular. Hoje aposentada pelo Estado e 20 anos no município de São Paulo, sou apaixonada "ainda" aos 60 anos pela profissão.

2) Fale sobre sua escolha profissional: Foi uma escolha feita ainda na infância, embora a vida e os entraves me fizeram desistir e só retomasse os estudos (magistério), já bem adulta e casada, só bem depois voltei à sala de aula como aluna de Pedagogia.

3) Fale sobre a formação continuada em serviço: Aprendo a cada dia com as crianças, com os colegas e através de muitos cursos de formação ao longo desses anos, como educadora. Aprendi muito com algumas C. Pedagógicas, que muito me ajudaram e tiveram grandes participações na minha formação. Os momentos de formação em JEF são valiosos, onde podemos refletir em relação a nossa atuação e retomar sempre que necessário desde o ponto de partida.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome fictício: Aivlis

Sexo: feminino

Idade: 51 anos

Estado civil: solteira

Número de filhos: -

Formação: Educação Artística, Plástica e Teatro, por conta do correr do acontecido.

Tempo de atuação profissional: 26 anos

1) Fale sobre sua vida, da infância até os dias atuais: Minha infância foi em quintal de brincar, suja de terra, bolinho de barro e goiaba no pé. A adolescência conflito, rock para gritar, padrões para quebrar. Adulta, trabalhar, não mais brincar. A arte para aliviar, acalentar,. Mas, hoje está melhor.

2) Fale sobre sua escolha profissional: Foi a maneira que encontrei de ganhar meu pão com a Arte. A Arte sempre foi o espaço de brincar, de deixar vazar a alma. Como ganhar o pão e, ao mesmo tempo, fazer o que gosto e aí descobri que lecionar também pode ser uma forma de criar arte.

3) Fale sobre a formação continuada em serviço: No louco movimento do cotidiano escolar, que nunca para, corre contra o relógio, parece que nos obriga a estar em constante movimento acelerado. a JEIF é uma parada. Mas já estou esgotada e refletir sobre o que ocorreu e a parada tão necessária nunca é tão bem aproveitada. Embora tenha essa problemática, é uma parada necessária para a reflexão fundamental, do refletir. Ainda acho que não é bem aproveitado e raramente aparece algo não "pedagogeicogelificado". Poderíamos ter um espaço mais criativo. É convencional demais.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome fictício: Helena

Sexo: feminino

Idade: 40 anos

Estado civil: casada

Número de filhos: 02

Formação: Magistério, História, Pedagogia e Psicopedagogia

Tempo de atuação profissional: 19 anos

1) Fale sobre sua vida, da infância até os dias atuais: Minha infância foi desenvolvida pela busca da responsabilidade por ser o primogênito, sem brincadeiras e com tarefas. Conseguir realizá-las dava-me prazer. Mas hoje tenho certeza de que teria gostado muito de brincar. O lado bom desta vertente é que me tornei autônoma para seguir os caminhos a serem trilhados. Entretanto, quando o entorno percebe a força que adquiri, a peso da responsabilidade desenvolvida pesa muito. Todas minhas conquistas foram de processos vivenciados verdadeiramente, este é o bom legado. Gostaria que meus filhos tivessem esta garra, mas que soubesses dosar este exercício.

2) Fale sobre sua escolha profissional: Escolhi a profissão aos 7 anos, por adorar minha professora, D. Eclair, uma senhora linda, elegante e carinhosa. Também com esta idade, já pensava numa profissão que me permitisse tempo para os filhos. Minha mãe é professora sem atuação. Minha sogra também fez esta escolha e meu marido também atua na Educação. Eu só não contava com o amor que ia ser disseminado na minha relação com os alunos e com as transformações que eu poderia viabilizar e ainda ser feliz!!!

3) Fale sobre a formação continuada em serviço: A formação continuada é um ganho na sua existência, mas acredito que falte profissionalização: estudiosos que possam de forma mais abundante atuar nas necessidades que viabilizem a transformação. Nas instituições particulares há especialistas conduzindo formações, há busca real de qual objeto que inviabilizará o desenvolvimento do professor nas necessidades latentes. Como formação pode não exigir retorno formal dos seus professores: é na dialética documental que se apresentam as questões. Nas formações atuais há perda de foco, eu acredito, falte doação do formador e dos formadores. Sonho com uma formação que possa me trazer várias descobertas.

ATIVIDADE II - Leitura da crônica "As cidades delgadas" de Ítalo Calvino

Consigna: Produza um texto a partir da leitura da crônica

Objetivo: Incentivar e promover a produção de um pequeno texto, a partir do exercício de escuta da leitura de uma crônica.

"As cidades delgadas"4

"A cidade de Sofrônia é composta de duas meias cidades. Na primeira, encontra-se a grande montanha russa de ladeiras vertiginosas, o carrossel de raios formados por correntes, a roda-gigante com cabinas giratórias, o globo da morte com motociclistas de cabeça para baixo, a cúpula do circo com os trapézios amarrados no meio. A segunda meia cidade é de pedra e mármore e cimento, com o banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto. Uma das meias cidades é fixa, a outra é provisória e, quando termina a sua temporada, é desparafusada, desmontada e levada embora, transferida para os terrenos baldios de outra meia cidade.

Assim, todos os anos chega o dia em que os pedreiros destacam os frontões de mármore, desmoronam os muros de pedra, os pilares de cimento, desmontam o ministério, o monumento, as docas, a refinaria de petróleo, o hospital, carregam os guinchos para seguir de praça em praça o itinerário de todos os anos. Permanece a meia Sofrônia dos tiros ao alvo e dos carrosséis, com o grito suspenso do trenzinho da montanha-russa de ponta-cabeça, e começa-se a contar quantos meses, quantos dias se deverão esperar até que a caravana retorne e a vida inteira recomece."

Vera Lúcia

Cidades delgadas me levou, a princípio, a imaginar um circo e suas mudanças constantes. Após uma leitura sobre as demais cidades, observei que as mudanças não são só espaciais, mas sim as mudanças que ocorrem nas vidas das pessoas, o crescer, o viver e até morrer. Transformações no tempo e espaço da população em geral e interferência do homem no meio ambiente.

Aivlis

Me aconchegam as cidades de cheiros que gosto, temperaturas que acariciam o rosto, barulhos que traduzem as conversas de fantasmas.

Há uma cidade com cheiro de lenha queimada nos finais de tarde, quando o céu queima em braseiro da mesma cor dos fogões de lenha queimando, se põe atrás do paredão que protege a cidade do tempo agora, protegendo a fragilidade dos fantasmas que passeiam por debaixo da luz âmbar de lampiões, resguardados pelo sereno.

É nessas horas que gosto de andar por suas ladeiras, ouvir sussurros, tontear com o cheiro das flores. Sonhar com o cheiro de possíveis quintais, me aconchegar em lembranças que não são minhas. Tiradentes, Gerais.

Helena

As impressões da leitura:

1ª instância: - uma meio cidade motor - bela descrição em movimento. - uma fixa - reta, definida, rígida. São imagens que se contrapõe - o que se apresenta não se revela.

2ª instância: - A ordem posta na condição real indica uma ciranda onde um motor faz o movimento do ciclo para que a vida seja o ciclo.

ATIVIDADE III - Leitura dos poemas “Congresso Internacional do Medo” e “Segredo”, de Carlos Drummond de Andrade, e “A eternidade”, de Rimbaud

Consigna: Como você se relaciona com poesia em sua vida e em seu trabalho?

Objetivo: Investigar se a poesia tem sido um recurso promotor de subjetividade e se é explorado pelas participantes em seus vários “papéis”: como pessoa, na docência e na formação docente que vivenciam

TRANSCRIÇÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ENCONTROS DOS GRUPOS DE PESQUISA

23/03/2012 e 26/03/2012

Leitura de Poemas – depoimentos

Pesquisadora: Então, hoje, o nosso encontro se destina a falar um pouco sobre poesia, poema. Eu estou fazendo um convite para vocês professoras para que contextualizem um pouco como é a poesia na vida de vocês. Assim, tanto na vida pessoal, se você tem o hábito de ler poesia ou de parar numa livraria e se perder num livro. Como é isso, e como é a poesia na sua vida e se você trabalha isso no contexto das suas aulas, com seus alunos. E outra pergunta, talvez também interessante é saber se na formação continuada existe esse espaço para a leitura de poemas, se vocês vivenciam isso e como é e, se isso acontece, como você professora desfruta um pouco de tudo isso. Tá bom? É isso.

Eu gostaria de convidá-las, após os seus depoimentos, à escolha de um dos três poemas para um breve comentário, é, um livre comentário. Um comentário pessoal sobre o poema, sem ter necessariamente que comentar o poema, né. Mas fiquem a vontade para dizerem o que a leitura de um deles ou de mais de um deles, ou enfim o que vocês quiserem dizer após a leitura dos poemas, é isso.

Leitura de poemas:**Congresso Internacional do Medo**

Provisoriamente não cantaremos o amor
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio, porque esse não existe
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
e medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

Carlos Drummond de Andrade

Segredo

A poesia é incomunicável.
Fique torto no seu canto.
Não ame.

Ouçõ dizer que há tiroteio
ao alcance do nosso corpo.
É a revolução? O amor?
Não diga nada.

Tudo é possível, só eu impossível.
O mar transborda de peixes.
Há homens que andam no mar
como se andassem na rua.
Não conte.

Suponha que um anjo de fogo
varresse a face da terra
e os homens sacrificados
pedissem perdão.
Não peça.

Carlos Drummond de Andrade

A eternidade

De novo me invade.
Quem? – A Eternidade.
É o mar que se vai
Com o sol que cai.

Alma sentinela,
Ensina-me o jogo
Da noite que gela
E do dia em fogo.

Das lides humanas,
Das palmas e vaias,
Já te desenganas
E no ar te espraias.

De outra nenhuma,
Brasas de cetim,
O Dever se esfuma
Sem dizer: enfim.

Lá não há esperança
E não há futuro.
Ciência e paciência,
Suplício seguro.

De novo me invade.
Quem? – A Eternidade.
É o mar que se vai
Com o sol que cai.

Rimbaud (tradução de Augusto de Campos)

Aivlis: Eu sou a Aivlis. Tenho alguns livros de poesia, não são a maioria não, em casa eu devo ter uns cinco livros de poesia, ... Manoel de Barros, eu talvez não seja uma grande leitora de poesia. Quando eu viajo, quando eu viajo sempre eu procuro um autor do lugar, principalmente poeta, mesmo assim são poucos e não leio também o que eu acho que deveria de ler. Mas é engraçado, quando eu leio a intensidade é tanta que, pelo fato de não ser um texto informativo, não que eu não goste de contos, eu gosto, ou de um romance, ou de uma ficção que seja, eu gosto sim, mas as vezes a possibilidade da não lógica, nem sei se seria isso, a linguagem artística que tá ali, as possíveis combinações de palavras, de sentidos, de significados, são tão intensos, tão fortes, que não poderiam ser expressos nem ditos de outra maneira, nem saberia explicar o que eles querem dizer mas eles traduzem o que se sente, né. É esquisita esta explicação, mas, enfim, eu gosto muito da poesia sim, deveria ler mais. Poesia pra mim também ela está presente em outras linguagens. Como eu trabalho com arte, ela está presente num gesto, num movimento, ela está presente na pintura, ela está presente quando eu ou o aluno analisa uma obra visual, a poesia ela está presente em vários outros, né, mas eu acho também que é uma falha minha não usar o que pode de poesia, o alcance e a força que ela tem enquanto material literário mesmo. É uma falha. Às vezes eu coloco, no teatro é mais possível, né, eles mudar de novo aquele trabalho de poesias pra crianças e eu vou dessa vez colocar também pra adolescentes e eu acho que é pouco explorado. E dentro da mesmo em sala de aula, sempre o informativo e aí cai na ausência de subjetividade, o que é muito ruim, o que torna o pensamento muito diretivo, muito convertido, muito divergente, em vez de ser convergente, e a escola está cada vez mais um quadradinho, de objetivos, conteúdos muito determinados, onde a subjetividade que a arte pode trazer com a poesia é uma baita mão na roda. Agora estou pensando isso... é pouco explorado eu exploro muito pouco. E... é isso...

São pedaços que tocam mais, mas assim eu acho que, se eu tivesse que escolher um, o Rimbaud, por que apesar da rima que ele trás ele trás uma associação, não sei, ciberestanhamento, mas as imagens que eles constroem são muito fortes né, noite que gela, o dia e o fogo, posições que ele põe aqui eu acho muito bonito. Palmas, vaias, desenganos, é.. Acho que causa isso, acho que, é.. hum, o que eles chamam de linguagem trópica, né, a entropia. Que associações você estabelece não tão obvias no primeiro momento?

Me deixam mais assim, "puta que que é isso hein, que que esse cara ta querendo falar?" esse, essa curiosidade me atrai.

Helena: Pra mim o poema é uma coisa que não apareceu na minha vida escolar. Se apareceu ela passou porque ela não ficou, é, ela veio e os poemas entraram pra mim depois que eu me formei professora, porque pela necessidade do trabalho com diversos tipos de textos, e eu procurei, as formações elas não me trouxeram exatamente poemas, é, como trabalhar nesses poemas, mas eu senti uma necessidade a partir de um dado momento de investigar como é que as pessoas trabalhavam com esses textos, e ai eu tenho uma amiga que é professora do Miguel de Cervantes, a gente conversava muito e ali foi me instigando em como trabalhar os poemas, por que ela vem com uma formação que eu não tinha e essa formação me encanta, descobrir como fazer o certo, de como trabalhar corretamente, de como despertar o desejo, e ali com ela surgiu de uma forma meio lúdica. Não sei se foi a partir dessa instância, acho que se não foi, bem próximo talvez por isso, aí comecei a prestar bastante atenção nas músicas, que as músicas elas são, são cheias de poemas e elas traduzem o sentimento da alma, e que alguém colocou a alma ali e quando ouço uma música é como se essa alma estivesse atingindo a minha e é uma coisa que não cabe dentro de mim que eu gostaria que fosse tocado o coração dos outros da mesma forma que tocou o meu, que se a felicidade que eu estiver sentindo aquele prazer tivesse tocando os outros. Por isso eu gosto de presentear os outros com CD's, por conta disso. Já fiz trabalho com os alunos um ano na SAP com músicas a palavra cantada que é uma coisa que se remete ao universo das crianças, e como eles amaram. Parece que foi uma coisa que ficou no sentido de escutar, de brincar, do lúdico e de criar em cima daquilo, de perceber como podia ser capaz. Agora eu acredito que as formações elas trazem aí, Marlene você trouxe um pouco de leitura pra gente mas uma coisa assim

esporádica, era uma coisa pra quebrar o gelo, para tocar um pouquinho nossa alma, mas não é uma coisa formatada no sentido de desenvolver, como é que eu trabalho uma poesia? O que precisa estar ali? Só ficou no meu intuitivo do que eu descobri nesse caminho mas não de ciência exatamente né, por que eu acho que tudo tem que ter uma ciência quando você trabalha com aprendizagem. Acho que na formação falta muito, a gente é professor de ensino fundamental mas, poucos se vêem nessas formações de como trabalhar exatamente cada gênero, o que pode tirar, aquelas funções, daquilo, vem uma pincelada de informações empurradas para alavanches de assuntos emergentes, então a gente começa e não termina, agora quando eu fui pra formação lá da SAP e tudo tem seus ganhos eu conheci a Ana Lígia que é minha formadora e ela gosta muito né, então ela sempre abre as reuniões com algum pensamento com algum poema, com alguma boa verdade, é, que faz diferença na alma da gente através desses tipos de textos, e as vezes eu me pego pensando assim, as vezes eu pesquiso na internet alguma coisa, mas é tudo tão vago, tão vazio na internet, pra mim. Que ai tenho vontade de ligar pra Lígia, falar, Lígia, eu queria um poema que falasse assim e acabo não ligando. Por que eu sei que a Lígia esta cheia de papéis, cheia de questões e eu também to num momento de trabalho pra ligar em casa a noite, não tenho muita intimidade assim com ela pra ficar pedindo à ela recomendações. Em livrarias eu não consigo dar conta, eu não consigo sentar e ler por conta das crianças, por conta que eu estou sempre correndo e o relógio esta sempre atrás de mim. E eu acho que muitas vezes o poema, para mim, que não foi sensibilizada desde criança, é, eu preciso de um exercício de várias vezes assim como a música, a gente escuta uma vez, tá, escuta a segunda, pega alguma coisa, escuta a terceira e aí quando você vai escutando cada vez mais você vai se apaixonando até que a criança fala que é maravilhoso, como pôde fazer assim? Até inclusive no meu trabalho de graduação tinha música da Marisa que é o Infinito Particular, que eu acho que o trabalho é muito pra subjetividade. Falei gente, essa música, o cara não fez psicopedagogia mas pensou direitinho, como é que pode dessa forma? E aí essa surpresa que eu acho que assim é um presente que não dá, não tem como dimensionar é que eu gosto que as outras pessoas escutem, por isso que eu achava que na JEIF (Jornada Especial Integrada de Formação) a gente podia uma vez por semana cada um trazer uma música desse gênero, não uma música que eu ache bonita mas aquela que toque a minha alma para ver se toca a alma dos outros. Porque muitas vezes nas JEIFs, as

peças chegam assim bravas, chatas, com preguiça, com sono e querendo brigar. E esse poema musicado poderia simplesmente abrandar esse coração e fazer verter coisas que sejam mais felizes, mais produtivas, que dêem sentido à vida. Eu acho que eu sou meio rústica em termos de poema, pela minha apropriação mesmo, a minha formação foi preto no branco, ler, decorar, estudar e tirar boas notas, de uma escola pública fracassada, sem professor. Eu lembro que no quinto ano eu não tive professor de português, no sexto ano também não, no sétimo, oitavo devo ter tido alguém, mas, aí escolhi por fazer magistério, morreu também, né, a gente não tem. Então ficou grandes lacunas aí que muitas coisas eu vi estudando para, no cursinho para vestibular. Então o que eu desenvolvi não é dessa época, é da época em que eu comecei a atuar como professora. Se os meus anos iniciais, é, eu dava aula pro primeiro ano, não tinha era educação intencional você não trabalhava isso, aonde que eu fui pegar o poema foi no quarto ano, porque tinha muita necessidade, é, de fazê-los entender, de brincar, de ter prazer, mas mesmo assim eu ainda tenho dificuldade. É com o musicado que pra mim talvez por que eu me encontre né, eu me identifique, eu me veja na música, porque talvez ela fale o que eu queira escutar, que aí, eu acho que foi pra supremacia, e eu queria que as pessoas tivessem isso, é quantas vezes a gente tá triste pega música e a gente vai escutando e aquilo vai melhorando e a alma vai melhorando cada dia mais, até que hoje eu faço os meus filhos gostarem. O Pedro e a Duda pedem a música, pedem nem sabem porque tá pedindo né, mas acho que de tanto escutar gostou. E a Duda já vai começando a pedir e eu acho importante isso. Eu não venho de uma formação, de uma educação onde tivesse que escrever muito, minha mãe sempre foi mais rígida, mais seca e hoje com a chegada dos filhos com a convivência de outras pessoas eu percebo que escrever a palavra, duas, três faz uma diferença tão grande, eu queria que os alunos tivessem isso, a consciência de que a felicidade se dá na palavra e que ela registrada, ela vai além do tempo, porque hoje a gente fala e isso pode se perder, mas pra recuperação da palavra escrita, aí, voltam tantos sentimentos, eu acho que o poema traz isso mas pra mim é um exercício que eu queria de ter mas acho que eu precisava assim de uma espécie de um saral de uma discussão, não eu sozinha, acho que essa competência assim eu não tenho, eu tenho pra alguma coisa pequena, pra coisas musicadas e se falta sensibilidade pra mim, também vai faltar porque eu consiga fazer com meus alunos, eu acho que eu faço na medida do possível, mas essa formação que eu queria ter não era só uma formação de abrir

com poemas que é interessante, mas entrar na veia do poema, como é que ele pode? Como que ele é produzido? Como é que ele toca? Como é que eu vou produzir um poema, isso falta, isso ainda não vi e assim com franqueza também não conheço pessoas ao meu redor que saibam isso, que è uma coisa que eu sinto sede. Eu não gosto de coisa mal feita, se é pra fazer, vamos fazer no âmago pra se apropriar no sentido de depois devolver isso né, vem e volta para o universo, mas eu acho que é difícil você não ter sido criado assim, não ter essa assessoria e vencer, eu acho que eu vou vencendo por querer mas num querer meio no senso comum que não é suficiente.

Bom, pra mim, eu gostaria de falar sobre o primeiro, “Congresso Internacional do Medo”, porque ele vem de encontro justamente a tudo o que eu falei sobre a respeito da poesia, eu acho que ele sintetiza que eu tenho tanto medo de não saber fazer a poesia, de não saber entender a poesia, de não saber passar a poesia que eu me congelo. E ele vem dizer isso, que a gente tem tanto medo, tanto medo, tanto medo, que deixa de viver, deixa de fazer, deixa de saber. Porque o medo congela e não deixa a gente caminhar. Então não sei se é o acalento que eu busco, mas ele diz assim pra mim, nesse momento: para de ter medo, vai fazer o que você sabe fazer que tá ótimo, no sentido assim, de que você faz procurando, e que, de repente o medo diz assim, preciso de mais informação, eu preciso saber exatamente o que é, mas o meu coração sabe, então o bom é que, passado o medo, a gente vai, será que vai dar certo, será que não vai e depois que você termina você diz: nossa! como foi bom! Então deixa o medo de lado e vai viver né, é isso.

Vera Lúcia: Ah, eu procuro trabalhar mais a poesia em música, eu gosto muito de música, e para as crianças eu acho que é muito forte a música pra eles é importante. Eles gostam muito então acho que através da música eu trabalho um pouco mais essa parte da poesia. Eu sempre gostei da poesia, sempre, mas aquela poesia mais assim, talvez até infantilizada, né. Eu gosto sempre de brincadeiras, e na brincadeira eu coloco os sentimentos deles. Eu lembro uma vez com terceiro aninho, eu resolvi trabalhar essa leitura poética no brincar, eu me lembro bem do livro, mas era pra criança mesmo, voltada para o mundo infantil mesmo, e nos fizemos, montei um texto, depois de muitas leituras, fizemos bastante leituras, trabalhando as rimas, que eles adoram rimas, eles acham que poesia tem que ter rima. Então mostrei que não necessariamente tem que ser um texto que contenha

um texto inteiro com rimas, não precisa de rimas. O texto poético é só a palavra dele e pronto. É o que ele quiser colocar, dá muita liberdade pra escrita. Mesmo com texto mais coeso, mais curtinho pra escrever e eu me lembro que uma criança escreveu um texto e ela falava muito de borboleta, de liberdade, eles começaram a colocar coisas deles e cada um tem a sua subjetividade, então tem um menino que falou da bola, fez um texto poético sobre a bola, que ele gostava de futebol, só falar do que mais gostam de uma maneira poética, aí a menina escreveu sobre essa borboleta, a liberdade, eu achei até um texto meio triste né, enquanto os outros, teve um sapequinha, que me lembro até do rostinho dele, que falou do pum, ele escreveu um texto poético sobre o pum, que neste livro também tinha, eram várias linguagens, então eles escreveram cada um aquilo que eles sentiam, falou de sentimento mesmo, aquele que era mais brincalhão, o que levou mais a sério, que era mais sensível e essa menina muito sensível, e eu montei um livro com todas as poesias, de todos eles, e quando eu fiz a leitura, a mãe identificou o texto como sendo da filha dela e ela ficou tão sensibilizada que ela chorou, ela comentou que era o momento mesmo da menina de querer liberdade que ela ficava muito presa, e que ela foi percebendo isso e foi chamando a atenção por conta do que ela estava fazendo com a criança, que já morava em apartamento, e que ela não deixava descer pra brincar que ela tinha muito medo e a menina colocou todo o sentimento dela. Acho que a poesia ela favorece isso, né, que você tem a liberdade de pôr, de expor os seus sentimentos, e a criança, quando você lê o texto poético, eles percebem e identificam como música. Por exemplo, outro dia uma me disse assim: “aí, parece que está cantando”. É, então, o texto poético é uma musicalidade mesmo, você pode ler como se fosse uma música, então eu acho que o texto poético na vida de qualquer um, na minha, de todo mundo, você é capaz de escrever textos poéticos a qualquer momento, desde que você esteja falando de seus sentimentos, principalmente. Ou até fazer uma descrição simples, né, através do texto poético, é uma brincadeira, o texto poético, favorece a brincadeira. Brincando com as palavras.

Esse “Congresso Internacional do medo” acho que chamou a atenção de todo mundo porque aí você se vê em vários momentos aqui nesse texto, muito medo, nós estamos vivendo época assim de medo, muito medo, que as pessoas não conseguem viver, dá a impressão que foi escrito agora, que tá mostrando bem a

realidade né, de todos nossos medos, cada um se fechando, vivendo atrás de grades, de tanto medo, insegurança, medo de pessoas, você está andando na rua e sente medo dessa pessoa e, por fim, medo da morte. Você não sabe nem o que vai encontrar, então você tem medo do que nem sabe que existe, então o Congresso do Medo é internacional mesmo, então parece que foi escrito pra esse momento.

Quanto ao segredo, é puramente poesia, não ame, não diga nada, não conte, não peça, suponha que um anjo de fogo varresse a terra e os homens sacrificados pedissem perdão, não peça. Achei essa estrofe muito profunda, supor que um anjo de fogo varresse a face da terra, fortíssimo! Achei muito bonito. E a eternidade, quem é a eternidade? Então vai falando de várias maneiras quem é a eternidade, é o mar, é o desengano, as leis dos humanos, a vida, o dia a dia, de outra, nenhuma, então acho interessante como ele fala da eternidade, ela é tudo e não é nada, mais por fim gostei bastante desse da eternidade, como seria bom se tudo fosse eterno não é, mas é eterno só enquanto dura, então.. só enquanto dure... então! Eu gostei demais desse da eternidade... tem aquele momento, depois ela é dinâmica, cada um vai pra cá, pra lá...

Esse medo intercalando nossa vida, a todo momento. As pessoas realmente se sentem prisioneiras de si mesmas... A depressão nada mais é do que sentir medo do que não sabe...

Não sai de casa, não faz uma coisa, não faz outra, não tenta. Não podemos nos esconder atrás do nada. Tem que varrer esse medo do nosso coração. Não podemos nos esconder atrás de nada.

O ser humano é muito complexo não é?

Quando tá tudo bem, essa nuance que o ser humano tem, que o ser humano tem, que o ser humano vive, às vezes, a inveja, o mal querer, sei lá, o bem querer, o ódio, não sei se é bem assim, só na poesia. Essa poesia é muito forte!

É, o medo, quando chega na pessoa ele ou pára e bebe um copo d'água, mas se tive inscrito então, aí você não vai mesmo, são situações pequenas que você não consegue transpor. Se esse medo se instala em nós, pra tirar não é fácil. Só mesmo a força do tempo, como você agir consciente, sabendo que você não está pisando, que não está estragando ninguém, que não está sendo corrupto, porque apesar de todos os corruptos estão dormindo sossegados e nós é que não estamos, por eles, até por eles.

ATIVIDADE IV - Escolhas literárias

Consigna: Apresente-se a partir de um texto literário

Objetivo: Identificar a aproximação das participantes com a literatura: suas preferências, autores e gêneros

27/03/2012

Helena: Bom, sou Helena, né, e a minha leitura, que eu deveria apresentar hoje, acabou se tornando falha porque eu já tinha selecionado mentalmente um livro que eu li há um tempo na pós-graduação que se chama A Hora da Estrela, de Clarice Lispector. E esse livro, quando eu li pela primeira vez, era uma obrigação e não me encantou. E li e não entendia nada. Passei a primeira leitura e disse: gente, que coisa horrorosa, não sei o que está falando. Mas eu tive que ler de novo, porque a obrigação do trabalho me pedia isso. E aí não foi que na segunda leitura eu comecei me encantar e compreender o enredo da história mesmo, porque era isso que eu não tinha compreendido. E aí comecei a admirar a Clarice naquela obra, pela capacidade que ela tinha de articular as idéias e elas não se postavam assim, pelo menos, pra mim, naquele momento, você precisa ter uma boa concentração para compreender o que ela dizia, e ali eu vi a inteligência dela, que ela conseguia colocar aquilo não numa forma expressa, mas nas entrelinhas e isso me cativou, como que eu li o livro novamente e adorei o livro que eu não esqueço. Algumas das coisas que me marcaram foram a personagem da Macabéa que era tão singela, tão sem valor, tão sem amor, e o que me marcava também é que ela colava na massa, e isso é uma coisa que eu me lembro, eu procurei nos meus trabalhos, mas não encontrei, mas é que ela não tinha palavra, ela não tinha gosto, ela não sabia caminhar, ela caminhava com a massa, o que todo mundo fazia, ela fazia, e depois ela começou a se modificar porque ela começou a se olhar para dentro. Não lembro em que circunstâncias exatamente, o que me marcou é que ela olhou pra dentro. O que me marca é isso, não só a Clarice Lispector, é um livro que ficou para mim eu não me esqueço pelas amarrações e construções que ela fazia. E outro escritor que ficou aqui é o Rubem Alves, o Rubem Alves eu tinha uma professora de monografia na faculdade que cada coisa que ele escrevia era tão lógico, eu gosto dessa leitura

que mostra a inteligência do outro. E como esse outro consegue articular as coisas. Então, a Clarice Lispector, ainda que de uma forma, pra mim, entrelaçada, não é tão revelada, não é uma leitura que você lê rapidamente lê e tá claro, não é, então como ela conseguiu desconstruir o pensamento – porque é isso que eu acho que ela faz – ela desconstrói o óbvio e ela reconstrói isso com algumas nuances, que prende você numa leitura investigativa, e isso me traz muita admiração. Já o Rubem Alves é alguma coisa que traz assim não só admiração, mas prazer, porque leio e acho que ele tem uma leitura fácil. Ele diz coisas assim extremamente inteligentes, como a Clarice. Clarice é a articulação dela que me prende, já Rubem Alves não, é a clareza dele no texto e a lógica, é o uso da inteligência, nos dois casos que me atraem na leitura.

Vera Lúcia: Na verdade, enquanto as colegas falavam das leituras delas, eu estava dando risada por conta das coincidências, porque fiquei sem saber o que ... faz tempo que eu li um livro... não tenho tido mais tempo... estou muito envolvida domesticamente, também com casa para dar conta de tudo e está pesado, está bem pesado. A escola pra mim é muito leve, sabe é o lugar que eu mais adoro. E quando chego lá, pra mim, posso estar lá embaixo e eles me erguem. Parece, que acontece uma mágica assim que eu já entro pensando assim, hoje o dia está tão ruim, pesado, e aí a pouco já estou entrosada com eles, já estou brincando, eles brincando comigo e eles conversando comigo já que eu chego já estou brincando com eles, eles comigo, conversando, oi professora, te amo.... falo ai... não tem coisa melhor no mundo, né. E estou dando risada porque, eu também não sabia o que escolher pra minha leitura. Me lembrei do Rubem Alves, também coincidentemente, que eu sempre via o Rubem Alves assim, uma pessoa muito teórica, aquela coisa que às vezes não me agradava muito as leituras, porque eu tive poucas leituras dele. E eu descobri um livro de literatura infantil dele, que até a ... trouxe e me emprestou, que acabei comprando pra mim também, Aí eu comprei um livro pra ler pras crianças e este ano já li novamente. E ali ele fala muito da saudade, ... então o livrinho é assim, ele fez uma parceria com Maurício de Souza e usou os personagens dele pra fazer a historinha, para contar a historinha. E é de um pássaro, um pássaro mágico. Então a menina sempre fica esperando esse pássaro que ele vai e volta e ele passa por vários lugares. E a cada lugar que ele vai ele traz pra ela uma história nova. Fala sobre esse lugar de outra maneira, cada um

de uma maneira diferente da outra, porque cada lugar é de um momento de tempo, espaço tudo diferente. Então, ele, de acordo com o lugar, também as penas dele se transformam em cores como se fosse um camaleão, em cada lugar que ele ia, as cores das penas seria... se ele fosse em um lugar onde tinha muita queimada então ele chegava como um fogo – da cor de fogo, se ele foi pra um lugar onde tinha muita neve, ele chegava com as penas brancas, ... e aí ele contava pra ela tudo que aconteceu e descrevia os lugares como que era. E ela sentia muitas saudades dele é aonde ela resolveu fechá-lo numa gaiola. E aí ele começou a ficar, as penas caíam e ele começou a ficar com as penas numa cor meio cinzenta e muito triste. E aí ela observou que tinha feito uma coisa muito ruim, que ele estava morrendo, ele estava fechado ali. E ele explica pra ela que o melhor de tudo entre amigos é a saudade. Porque a saudade que você sente, por mais dolorida que ela seja, quanto o outro volta o amor é maior. Então cada vez que ele retornava, era aquela alegria, ela se preparava por esse dia esperando ansiosa muitas vezes. E no final, ela acaba velhinha e sempre esperando pelo pássaro mágico. E aí eu fiz um link com a música pra mim um hino, que é “Amigo”, de Milton Nascimento:

“Amigo é coisa pra se guardar

Do lado esquerdo do peito...”

Linda, linda, muito linda a música. Esse é um hino mesmo à amizade. Aí eu fiz um link da leitura com a música. Eu acho que é um hino, eu acho que sou muito afetiva, eu acho. Eu gosto de ter muitos amigos. Eu gosto e acredito ainda na amizade, eu acredito. Apesar de tantas coisas, eu acredito muito na amizade. É preciso que, às vezes, também tem algumas pessoas que não criam vínculos, mas eu tenho muitos amigos, tenho uma facilidade imensa de criar amigos. Eu gosto de me sentir assim querida, de ser uma pessoa que todo mundo sente essa intimidade comigo. A coisa mais triste é dizer que não foi com a minha cara e que não gostou de mim, então eu tenho essa coisa com amigo, com saudade, com amizade. Tem muitas pessoas que eu sinto muiiita saudade e eu fico esperando o dia de acontecer esse encontro... muitas pessoas. Então achei que a música e essa leitura do Pássaro Mágico foi bem a minha cara.

Aivlis: Eis minha escolha literária:

"O aceite da lua (...) com foros e auroras e deu aquele vento trazedor: chegou chuva".

"A parança se foi numa vereda sem nome nem fama, corguinho deitado demais, de água muito simplificada".

"Na cama daqueles desertos sem pássaros".

"O luar que põe a noite inchada".

"Nhorinha, florzinha amarela no chão (...) e tudo nesse mundo podia ser beleza".

João Guimarães Rosa

ATIVIDADE V - Apreciação do curta-metragem “Kutoja”

Consigna: A quais imagens o curta-metragem as remeteu?

Objetivo: Possibilitar a análise da personagem do vídeo e sua relação com os objetos em seu contexto, identificando-se ou distanciando-se deles em suas práticas cotidianas, como professoras

Apreciação pelas participantes do Grupo de Pesquisa, do Curta Metragem de Animação “Kutoja” (2 apreciações seguidas) e posteriores depoimentos

10/04/2012 e 13/04/2012

Pesquisadora: Bom, eu gostaria que vocês falassem qual foi a sensação que o vídeo “Kutoja” fez brotar em vocês e que vocês comentassem como e qual, e se, existe uma possibilidade de analogia entre a sensação que esse vídeo causa, e a docência, o exercício da docência de vocês. Então, vamos lá?

Aivilis: Eu penso o quanto a vida pode ser um buraco tão grande, tão grande, maior que um abismo sem fim. Como às vezes a gente vai se obrigando a dar respostas, e respostas, e respostas, e respostas e às vezes a gente não tem de onde tirar tanta coisa, que a gente fica obsessiva. A gente se tirar, tirar, tirar, de maneira insana, de maneira excessiva. O tempo passa e você vai despejando tanto, tanto, que tem que responder, responder, responder, faz você parar para pensar o por que. E aí você esgota aquele seu recurso, o que você tem e o que você não tem, e aí você para, você não tem mais o que pegar para suprir e aí ela vai pro abismo.

E aí o jeito é aprender a desprender, a desaprender, a desapegar, porque às vezes você está tão fixa numa ideia, tão obsessiva, que você não tem de onde tirar uma resposta mesmo, não tem de onde tirar e aí ela é obrigada a se ceifar, para começar de novo, como você corta uma planta para ela começar de novo, e crescer de uma outra maneira. Então acho que é isso, se você não tomar cuidado, você vai pro buraco mesmo, se ele te engole, se você não prestar atenção naquilo que precisa cortar, você não respira, você não vê, o tempo passa e você não sabe

porque... e aí a escola pode ser um buraco, uma metáfora da vida. Se ela é um microcosmo de uma outra realidade maior - da vida, e às vezes ela fica insana, as organizações, a burocracia, o que tenho que fazer, eu tenho que ser melhor, ser melhor, o porque você é incompetente, você tem que fazer, você tem que responder e chega a hora em que não dá, e aí acho que é legal mesmo, cortar uma unha, cortar o cabelo, pensar numa tesoura para cortar antes de cair no abismo, fazendo a mudança que é necessária, mas primeiro precisa acontecer dentro da gente para depois você colocar no trabalho e pra você pensar em uma outra vida que está na tua frente. Eu entendi assim.

Helena: Sou Helena, a impressão que eu tive com o filme, com o relógio, tic tac tic tac e com aquele, ela tecendo na verdade um cachecol né. A primeira impressão que eu tive tentando desvendar o filme é que ela estava tecendo a vida dela, que ela estava tentando colocar numa linha a vida, só que de uma forma assim, de onde ela estava tentando do dar conta daquela rotina, daquela estrutura e sempre da mesma forma né. Estou ali cuidando da minha vida e a vida vai seguindo, só que quando o cachecol, acho que quando a gente se deixa tão despropositadamente para que as coisas levem, o próprio cachecol que cai no precipício começou a tomar vida, e essa vida que ela deixou começou a tomar conta dela. E essa vida foi tomando uma proporção e tomando conta dela, onde ela perdeu a direção das coisas, só que ela estava tão acostumada que ela não conseguia controlar, foi onde ela perdeu a estribeira e caiu no precipício. Eu acho que na vida a gente precisa dos grandes sustos pra se transformar, mas eu não acho que essa personagem fosse capaz de se transformar porque ela sentou, pegou a tesoura novamente e começou a fazer o exercício repetitivo de novo, então eu acho que ela transferiu de objeto, mas ela, eu nela, pelo que observei ela não ia mudar, ela tem até um espanto, então acho que ela fez uma transferência. Eu acho que ela não, essa personagem não é capaz de transformar, ela até ficou surpresa, de repente ela viu que o objeto era outro, que dava pra fazer outra coisa, mas ela começou de forma mecânica de novo, né, depois ela, eu não sei, eu não acredito que ela vá sair daquela linha. Agora, o que eu observo é assim, que a gente está tão acostumado a fazer as coisas de uma mesma forma e eu já passei por essa vivência, você faz, deu certo, que legal, ai você faz de novo, já não deu tão certo. Ah, mas não deu tão certo porque eu devo ter esquecido de alguma coisa, ai você

faz de novo e tem horas que a gente vai fazendo, né e ai eu acho que vem os grandes chacoalhões, as vezes vem um aluno querendo mostrar pra gente que não é mais aquilo, você tem que se renovar. Mas eu acredito muito, assim, eu acho que eu sou disso, que vem esses chacoalhões e acabam transformando ou me fazendo enxergar ou pelo menos tentando correr atrás. Mas eu acho que tem muitos professores que levam chacoalhões e não mudam, transferem de objeto, transferem do cachecol para a tesoura e continuam dessa forma. Agora, o que é capaz de mudar tudo isso é o envolvimento, eu acho que a personagem no curta, não conseguiu tomar conta da própria vida, por isso não teve um grande envolvimento e não conseguiu se transferir. E às vezes o professor, é isso que eu vejo, se ele tem algum envolvimento, se ele tem o desejo ele se transforma né, vem aquele aluno da aquele chacoalhão e a gente vira a conduta, a postura, enfim, os procedimentos e tem uns que não, vai aluno, volta aluno e do mesmo jeito eu vou e do mesmo jeito eu fico.

Vera Lúcia. Tá bom. Eu sou a Vera Lúcia e a impressão que eu tive foi uma coisa de mesmice também, mas de uma persistência, uma teimosia, sei lá e que muitas vezes você precisa cair mesmo no precipício pra, como disse, você vai até o fundo pra refazer tudo, então acho que até, são momentos de reflexão mesmo, eu vejo assim como se ela estivesse ali até tentando, tentando do mesmo jeito, mas tentando chegar ali no objetivo que nem ela se dava conta do que, até o momento que ela cai nesse precipício, e que a gente fala que a gente vira a mesa pra arrumar novamente, e eu acho que ela também não ia mesmo mudar muita coisa não. - por quê? - porque a impressão que eu tive é que ela não iria mudar porque ela senta, observa pega a tesoura, corta a unha, parece que só o movimento, aquele movimento dela, repetitivo aquele tempo todo, ela fica buscando mais, mas sem renovação nenhuma, porque ela perdeu toda a lã e parou com tudo. Usou o cabelo, arrancou os cabelos, que muitas vezes a gente arranca os cabelos pra tentar ver, se vem uma luz né, é muito isso. Às vezes tem na docência mesmo né, com aluno, as vezes é com o do a coleguinha, a Helena, né, que muitas vezes se tem o chacoalhão, algum aluno que chega e que te faz pensar, faz refletir que daquele jeito não dá mais, que tem que existir uma outra maneira e que pra começar são todos iguais, então você que ter mesmo uma coisa de mudar sempre, de buscar, buscar, buscar, não persistir sempre no mesmo caminho, mas buscar essa mudança pra ver

se você consegue atender a todos, a resolver a situação de cada um deles e não é sempre igual, não é sempre igual, mas muitas vezes a gente tenta, persiste, persiste, é incansável né, que achei que ela é incansável que eu já teria desmontado né, não ia esperar cair do precipício, mas na verdade muitas vezes a gente tricota sim, tricota e leva um tempo até pra acordar que não é mais daquele jeito, que é de outra forma.

Pesquisadora: Mas o personagem ali, pra você não remete à mudança, Vera Lúcia? Você acha que quando ela senta e olha pra tesoura, ali ...

Vera Lúcia: Ela parece que dá até uma olhada, buscando, alguma coisa ela busca, mas depois ela se volta novamente e continua com a tesoura ali ... - sentar na cadeira, se ela fosse pra mudar, na minha opinião ela não sentava mais nessa cadeira não - mas ela dá uma olhada e a impressão que você tem é que ela tá buscando mas depois ela se volta e fica na mesmice novamente, que agora acho que ela vai ficar com a tesoura cortando a unha até arrancar os dedos, ela arrancou os cabelos e agora vai arrancar a unha. - eu achei que quando ela jogou as agulhas fora, que ela tinha se libertado. É, a impressão que dava era a mesma né - mas só que na hora que ela senta de novo na cadeira e fica olhando e fica batendo a tesoura no mesmo compasso, parece que é o mesmo compasso da agulha. É como mudar o material e não mudou nem a postura e nem a estratégia. - Eu tenho a impressão que ela perdeu a realidade, a noção da realidade - Eu achei que isso aí, da vontade de ir lá, cortar aquela coisa e jogar no precipício todo mundo. Você vê que ela só voltou pra realidade a hora que ela ia cair no precipício, que ela buscou a tesoura, preciso interromper isso se não eu vou me perder, mas aí era tarde ela já não alcançava mais, passou do tempo dela cortar aquilo. - Mas os cabelos foi uma busca mesmo, de salvação, ela usou até os cabelos pra ver se salvava o restante, não mas ela terminou a linha, se terminou a linha, acabou o trabalho. Mas ela persistia naquela coisa, naquela situação, mas é isso que estou falando, ela estava tão envolvida em fazer a mesma coisa, mecanizada, mecanizada, que ela puxou os cabelos e começou a tecer, mas o certo seria ela ter libertado aquele cachecol do precipício, pra não dar mais problema, né?

ATIVIDADE VI - Psicodrama

Consigna: Vivenciem uma situação de formação docente no cotidiano de uma escola

Objetivo: Entrar em contato com seus próprios conflitos experimentando a dramatização de situações da formação docente

Psicodrama

16/04/2012 e 20/04/2012

Pequisadora: Hoje, nós vamos vivenciar a experiência do **psicodrama** e a situação proposta pra ser vivenciada é uma situação de **formação docente no cotidiano de uma escola**, ok? É isso. Começamos!

Ana Maria (professora na formação): Ai gente, não dá viu, cadê a coordenadora, não chegou ainda? Nossa, aquele Paulo da 5ªC não tem condições e aquela Daniela, a gente tem que fazer alguma coisa? Eu não sei aonde eu estava que eu tava...

Antonia (professora em formação): Ai não sei, cadê a coordenadora, ela vem ou não vem?

Alice (coordenadora pedagógica na formação): Os professores só sabem reclamar de alunos, em vez de tratar outras coisas que não... a única que sabe falar é aluno que dá problema, aluno que dá problema, aluno que dá problema, é a única coisa que sabe falar...

Ana Maria (professora em formação): ah, mas aquela 5ªC está insuportável, aquela 8ª com aquela Samanta e aquela Maria lá não tem condições, nós temos que sentar e ver como é que vai fazer porque não tem jeito, o professor não consegue dar aula mais, é o tempo inteiro fazendo ocorrência.

Alice (coordenadora em formação): Será que com todos os professores é a mesma coisa ou só alguns?

Ana Maria (professora em formação): Ah, não sei comigo tá assim, mas eu acho que a Maria e a Joana também estava falando que está tendo esses problemas.

Antonia (professora em formação): Olha, na minha aula, eles não estão dando trabalho.

Alice (coordenadora em formação): Sabia... isso é didática de alguns.... conduta de alguns...

Antonia (professora em formação): Eu sei que eles são difíceis e que são complicados mas não tem nem o que falar, porque na minha aula

Ana Maria (professora em formação): Gente, mas o problema está aí, a gente tem que fazer alguma coisa, ou convocar pais, ou encaminhar para o Conselho Tutelar, não sei, a gente tem que fazer alguma coisa, do jeito que está não pode ficar.

Alice (coordenadora em formação): Olha, eu acredito que se é com alguns professores só, o problema não está com os alunos, tá com os professores.

Aivlis (vivendo o role de coordenadora em formação): Que tal em um outro projeto, vocês já pensaram, em envolver a escola, tentar pescar esse aluno, puxar para o outro lado. Por que não se retoma, já pensaram nisso? Você já pensou?

Antonia (professora em formação): Olha, na minha aula a gente já faz várias coisas assim diferentes, eu proponho um trabalho mais elaborado, uma leitura diferente, uma interpretação diferente, na minha aula eu já faço bastante coisa assim que eu acho que eles ficam mais engajados, se colocam mais, fazem mais... participam bem.

Ana Maria (professora em formação): Olha tem que ver qual o tipo de projeto, porque o nível 1 é diferente... o nível 1 é o professor que fica com o aluno

mais tempo... Olha, a gente tem 45 minutos, até que você entre na aula, e eles estão todos fora no corredor, e tem que por pra dentro, até que você organize ai se foram no mínimo 10 minutos. Então a gente tem que pensar bem que tipo de projeto e se unir, porque não dá pra cada um fazer de um jeito, tem que pensar junto.

Aivlis (professora em formação): Ah, não funciona, não funciona, não funciona. Esse negócio é tudo uma bagunça, o que eles querem fazer é bagunça, porque eles vêm aqui pra aprontar, olha eu já estou de saco cheio, eu tenho minha matéria pra passar, eu tenho que botar tudo isso no caderno deles, o conteúdo deles, e eles vem aqui pra bagunçar, tem que chamar o pai deles, para mim e acabou, esse negócio é uma enrolação, eles vem aqui para vagabundear e vai ser outra oportunidade pra eles, para isso.

Alice (coordenadora em formação): Olha, eu acredito que um projeto seja uma saída sim, uma feira cultural, ou coisa do tipo, uma atividade diferenciada, acho que é por aí mesmo.

Ana Maria (professora em formação): Então, mais vai ter que ser de sábado?

Alice (coordenadora em formação): Não, não precisa ser de sábado.

Antonia (professora em formação): Sabe né, que a gente tem outros compromissos, às vezes não dá pra gente conciliar uma coisa com a outra, as famílias não vêm, as crianças não gostam de comparecer, tem catequese, tem a escola de futebol, tem a aula de Inglês e tem um monte de coisas que eles fazem e a gente acaba até atrapalhando a vida dessa família fora da escola.

Alice (coordenadora em formação): Olha, a família não vem para ver coisas ruins do seu filho, mas para ouvir coisas boas que o filho vai apresentar, a família quer vir sim.

Aivlis (professora em formação): Ah lógico, mas na hora de assumir esse filho, ninguém quer assumir. Lógico um vagabundo, não olha pro filho não cuida dele, não dá princípio nenhum.

Alice (coordenadora em formação): Você tem que ver por outro lado, às vezes a família está fazendo, mas a criança não percebe, o filho não vê, a família tenta até.

Antonia (professora em formação): Ah, então porque lá naquela sala que estou coordenando, e que eu fiz a reunião de pais, acho que até veio bastante pais assim nessa reunião, eu conversei bastante com eles e eles até são bem presentes assim, então acho que a gente tem também que pensar por esse lado da família também, né, é complicado isso.

Ana Maria (professora em formação): Ah, mas na reunião de pais eu já cheguei junto nesses pais, porque não tem jeito, quem tem que dar educação são eles, assim não dá, a escola não pode ficar tomando essa responsabilidade pra ela, a gente se prepara, a gente estuda, vem com as aulas preparadas, chega aqui as criaturas não querem fazer. Então, eu já conversei com os pais, depois no fim do ano não vem reclamar, está tudo anotadinho lá, não entregou trabalho dia tal, saiu, não assistiu a minha aula, está tudo marcadinho lá, depois eu quero ver o pai reclamar.

Antonia (professora em formação): Mas, você sabe que essa sala que você está comentando aí, eu percebi que diminuiu bastante o número de faltas lá na minha sala, acho até que eles estão participando mais, acho que a gente tinha que pensar.

Ana Maria (professora em formação): Então o problema deve ser comigo, deve ser comigo. O aluno quer festa. Está tudo bem com os outros, ele quer festa, ele quer festa, se dá brincadeira pra eles, se for pra brincar ele vem. É isso que ele quer, é festinha, é festinha, agora eu acho que é.

Aivlis (professora em formação): Trabalhar sério nada. Festinha, festinha na aula?

Antonia (professora em formação): Ah, gente, mas também tem que tomar cuidado, né, com o que vocês estão falando né. Não é porque é festinha.

Ana Maria (professora em formação):Ah, eu acho que nesta escola está tudo muito largado, cada um por si não está dando, não dá, assim não dá.

Alice (coordenadora em formação): Olha, acho que a gente tem que ver pelo lado da parceria, olhar só pelo individual não vai dar certo não.

Todas as professoras ao mesmo tempo: Olha, já deu o horário...

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Professora Helena, eu recebi aqui na minha mesa uma ocorrência de seu aluno Paulo, você o colocou pra fora e eu gostaria de saber qual foi o motivo, e por que você não o aceitou de volta na sala.

Helena (professora em formação): Eu coloquei o Paulo pra fora porque ele se recusou a conversar comigo e explicar os motivos pelo qual ele havia transgredido as regras. Eu pedi pra ele ficar pra fora pra gente poder baixar os ânimos e depois conversarmos. Eu preciso escutar o Paulo, para saber o que moveu ele a agir dessa forma. Sem isso, eu não consigo resolver nenhuma situação de conflito. Ele não conseguia falar, a sala estava com muito transtorno eu precisava escuta-lo e também não tinha condições de escutá-lo naquele momento. Então eu pedi para aguardar até o momento que a gente pudesse conversar porque se eu simplesmente deixasse a situação acontecer, registrar o papel e não escutar o que o Paulo tinha pra me dizer eu não vou conseguir resolver nada. Eu preciso ter um tempo para que ele me explique e justifique porque deve ter algum motivo, gratuito não é, e eu só vou poder ajudar o Paulo a partir do momento em que eu puder sentar com ele, conversar e escutar o que o fez agir daquela forma e conseguir dirigi-lo pra que ele se coloque numa outra forma de linguagem, não agredindo, não xingando, não batendo, porque alguma razão ele deve ter, eu preciso compreender

essa razão, agora no tumulto, aonde ele não quer falar, e a classe não consegue ficar quieta, eu não tenho como ajudá-lo. Então ele precisa abaixar os ânimos, a gente precisa de um tempo fora para conversar que razão ele deve ter. Eu preciso me aproximar dessa razão dele, até para compreendê-lo, porque se eu negar a razão dele, eu não vou conseguir ajudá-lo em nenhum momento e u já estou me distanciando dele.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Eu concordo com sua postura. Espero que a oportunidade de conversa esteja próxima, para poder sanar essa dificuldade com o Paulo.

Helena (professora em formação): Vai acontecer não só nessa conversa, que vai ser uma primeira, mas em outras pequenas, de troca de corredor, de se cruzar, de pequenas situações, porque tem que reafirmar essa conversa. Ela não pode acontecer só uma vez e não mais. Dessa forma, ele pode até compreender naquele momento, mas a velocidade das coisas que acontecem atropelam tanto as pessoas que se você não estiver sempre presente, dando um cliquezinho, dando uma lembradinha, um gesto de amor, que é um olhar, se isso não acontecer, até a conversa se perde.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Perfeito, concordo.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Professora Luluzinha, eu tenho aqui na minha mesa também uma ocorrência da sua aluna Maria e ela ficou fora da sala de aula, você não permitiu que ela voltasse pra sala e também não tem aqui um esclarecimento nessa ocorrência quais foram as suas atitudes.

Luluzinha (professora em formação): Então, o que que acontece, essa aluna está tumultuando a minha sala o tempo inteiro, ela não deixa ninguém produzir, ela também não produz, circula o tempo inteiro, eu já falei várias vezes e ela não quer saber de me ouvir, continua da mesma forma, agindo sempre assim. E ela tumultua a sala de uma tal maneira que eu não consigo me aproximar dela, me ouvir nem pensar. E a melhor forma que eu achei foi colocar ela pra fora, para quem sabe ela melhore de atitude.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Você nem deu uma oportunidade para que ela se explicasse?

Luluzinha (professora em formação): Não, porque ela não quer saber de me ouvir. Eu chamo, chamo, chamo o tempo inteiro e ela demonstra que não está nem ai. Eu não estou representando nada. Então sai, vai passear um pouco aí fora, vai lá com a coordenadora, pedi para a inspetora tirar um pouco para ver se eu conseguia ao menos com os outros já que ela não quer nada com nada.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Certo.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Professora Vera Lúcia, eu também tenho uma ocorrência do seu aluno João, eu não consegui muito bem porque você não permitiu que o aluno voltasse para a sala de aula.

Vera Lúcia (professora em formação): Ai meu, ele só quer brincar, eu acho que tem que deixar pra lá, deixa sentar lá, então eu vou deixar lá no fundo da sala e pronto, então, não vou mandar pra lá não senão vocês vão passar a mão na cabecinha, então melhor eu vou deixar lá de lado, então eu não vou fazer nada, não vou resolver mais nada, essa criança não tem jeito, não vai melhorar, não quer saber de nada. Eu acho que o certo é deixar ela no cantinho dela, se ela quiser fazer sim, se não quiser tudo bem, pra mim não tem problema, deixar ela lá na sala de aula comigo, tudo bem, pode deixar, só que ela vai ficar lá no cantinho, se ela quiser fazer alguma coisa, eu até me aproximo dela, senão deixa ela lá no cantinho dela, que essa não vai pra frente não.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Vera Lúcia, mas você acha que isso é um procedimento para resolver os conflitos da sua sala?

Vera Lúcia (professora em formação): Mas, o que não dá pra resolver, o que não tem remédio, remediado está, deixa ela lá no cantinho dela.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Mas esse é um ditado muito velho!

Vera Lúcia (professora em formação): Não, é do meu tempo mesmo, era assim, se não tem remédio, remediado está, se não tem jeito, vai trabalhar como mecânico, vai trabalhar como faxineiro, fica mais fácil pra pensar

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Você está tirando a oportunidade dessa criança de dizer porque está agindo assim, não dando pra ele a oportunidade para ele dizer porque age assim.

Vera Lúcia (professora em formação): Mas ele age assim porque ele não sabe nada, e não vai conseguir, então tem que partir pra outra, a gente encaminha pra fazer um curso técnico, mais tarde e pronto. A gente chama a mãe e fala, olha ele não tem condições, ele não aprende mesmo, ele não tem jeito, ele é limitado.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Mas você tem algum laudo dizendo que ele é limitado?

Vera Lúcia (professora em formação): Não, nem precisa, com o tempo que eu tenho de experiência já dá pra sacar que é isso mesmo.

Vera Lúcia (professora em formação): Bom, eu espero que você repense o caso do João e possa achar uma melhor maneira pra poder resolver esse problema.

Helena (professora em formação): Olha, no ano passado ele foi meu aluno.

Vera Lúcia (professora em formação): Já era assim não era?

Vera Lúcia (professora em formação): Mas ele produzia, depois de conversar, sentar, trazê-lo pra perto, ele até recaía, mas ele produzia.

Vera Lúcia (professora em formação): Comigo ele não faz nada, não tem como fazer uma atividade, sentar com os outros, fazer trocas de experiências com outros coleguinhas, participar de grupos, nada, ele não quer nada. Deixa o menino, coitado, mais tarde ele encontra o caminho dele. Vai fazer alguma coisa, olha você nem me chega no conselho se não aprender a ler e escrever, ele não quer.

Luluzinha (professora em formação): Você sabe que eu, em alguns pontos, eu penso um pouco igual à Vera Lúcia, porque, olhe, a gente cansa de falar, igual aconteceu com o meu, com a Maria. Você está lá botando fogo na sala, você querendo atender os outros, porque ali tem alunos interessados, fala, fala o tempo inteiro, ela não quer saber de nada, ela não quer te ouvir, você acaba deixando mesmo e vai atender aos outros que querem aprender, porque tem alunos interessados, porque nem ela aprende e tira o direito dos outros. Eu concordo com ela em algum ponto.

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Vocês sabem que os conflitos eles são passíveis de ser resolvidos. Então, eu acho que devemos pensar numa maneira diferenciada pra lidar com esses alunos que estão tendo tantos problemas.

Luluzinha (professora em formação): É mais não é tão fácil assim não como você está pensando, né, falar, às vezes, mas se coloca lá no lugar da gente com toda aquela situação. É complicado.

Luluzinha (professora em formação): Mas talvez falte apoio pra vocês, porque os conflitos se bem administrados eles trazem crescimento e tudo pode melhorar. Então, talvez está faltando apoio pra você, alguma instrução, alguma coisa.

Helena (professora em formação): Gente, ih! Terminou... senhora coordenadora?

Mônica (coordenadora pedagógica em formação): Tudo bem, amanhã a gente volta nesse assunto.

Vera Lúcia (professora em formação): Vamos embora, gente, estou doida pra chegar em casa.

Luluzinha (professora em formação): Terminou. Terminou. Tchau.

ATIVIDADE VII - Audição da canção “Oração ao tempo” de Caetano Veloso

Consigna: Ouça a canção de olhos bem fechados e ouvidos bem abertos e em seguida faça um desenho livre que expresse seus sentimentos

Objetivo: Sensibilizar o grupo para a audição de músicas como recurso formativo/educativo

ATIVIDADE VIII - Revisitando as Orientações Curriculares sob o crivo da subjetividade

Consigna: Leiam o documento, grifando partes que apontam para fazeres que promovam a subjetividade no contexto ensino e aprendizagem. Em seguida, discutam os trechos grifados

Objetivo: Perceber as possibilidades de inúmeros projetos e práticas: como as orientações Curriculares estão sendo revisitadas nas formações e práticas escolares e sua apropriação, enquanto documento que vislumbra a autonomia docente para criação de projetos culturais e autônomos na realidade de cada escola

Orientações curriculares – Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas

Observar um móbile, bater as mãos na água, engatinhar em busca de uma bola, examinar diferentes objetos reunidos em uma caixa, consolar outra criança que chora, contar histórias, ouvir poemas, observar e conversar sobre o crescimento de alguns animais, colecionar objetos e separá-los em caixas, brincar com cantigas de roda dramatizando seus personagens, brincar de faz-de-conta de casinha ou de ir ao supermercado, calcular quantas bolas há em uma cesta, preparar um bolo seguindo uma receita, arremessar bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal são algumas das muitas formas de ação que a criança passa a fazer em um meio cultural concreto, produtos de processos de aprendizagem muito variados que nele ocorreram.

Tudo é tão fascinante que compreender a aventura que todo ser humano faz para aprender é algo que desafia todo educador. Isso é particularmente intrigante para os professores que trabalham mais diretamente com a criança pequena, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais investigadas.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, lingüísticas), ao mesmo tempo em que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de trocar experiências e conhecimentos com outras crianças, seu professor e com os educadores da instituição, com quem passam a maior parte do tempo e que lhes propiciam a realização de atividades em que elas reorganizam o que existe e criam novos significados.

Nascida em uma cultura historicamente constituída, a criança é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, que incluem o mundo da técnica, da ciência, da política e das artes, dentre outras áreas de produção humana, e a si mesma. Isso coloca a questão da aprendizagem no centro das preocupações dos educadores.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência. O aprendizado pode ser provocado por colaboração com diferentes parceiros na realização de determinadas tarefas, por observação e imitação, ou por transmissão social. Aprende-se, em especial, na relação com o outro, não só o professor, mas também com outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou a partir de objetos e de outras produções culturais abstratas.

Em função desses pontos, algumas práticas culturais que podem orientar o planejamento dos ambientes de aprendizagens das crianças nos CEIs, creches e

EMEs, definidos pelas intenções do projeto pedagógico de cada unidade educacional, são:

- brincar com companheiros,
 - investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade,
 - cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável,
 - apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sociocultural,
 - apreciar uma apresentação musical,
 - realizar um desenho,
 - participar da recontagem de contos de fada, da tradição africana, indígena e outras.
- encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças apoiadas pelo professor,
 - antecipar formas de escrita, e muitas outras,
 - explorar recursos tecnológicos e midiáticos: gravadores, projetores, computador, e muitos outros.



Foto: Avelino - Ass. Imprensa SME

Para realizar uma avaliação é importante considerar:

- O que avaliar?
- Como avaliar?
- Por que avaliar?
- Para que avaliar?

Essas perguntas podem sugerir parâmetros para diferentes tipos de avaliação utilizando a observação, a avaliação em grupo, a auto-avaliação, as provas individuais ou em duplas, os registros das atividades seqüenciadas e outras propostas.

Esses registros contribuem para que os professores possam analisar o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo uma visão global de cada um e do processo pedagógico vivenciado por todos.

Deve-se considerar que todas as atividades realizadas cotidianamente permitem analisar a formação de noções conceituais pelos alunos e se houve ou não desenvolvimento de procedimentos e/ou compreensão dos conteúdos trabalhados. Pode-se também elaborar um problema no qual o aluno deve aplicar os conteúdos aprendidos para resolvê-lo. Mas, neste caso, os alunos que devem ter vivenciado proposta semelhante em atividade para aprender como fazer, em situação não-avaliativa.

Um aspecto importante sobre a avaliação, portanto, é que ela deve ser coerente com o que e como se ensina na sala de aula. Ou seja, o tipo de instrumento que se utiliza e as habilidades ou conhecimentos que se avaliam devem ser coerentes ao que foi desenvolvido em sala de aula.

4.2.4 ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA

4.2.4.1 Orientações para a organização das expectativas de aprendizagem

Tanto o professor quanto os estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental são seres possuidores de cultura. Assim como o educador, as crianças constroem suas representações acerca das produções e manifestações culturais das linguagens: visual, musical, teatral e corporal (brincadeiras, brinquedos, pinturas, desenhos, ritmos pop, canções e danças regionais, teatro de marionetes, desenhos animados, filmes cinematográficos etc.) em suas vivências e seus contextos culturais, como o ambiente da família, da comunidade, da mídia etc.

Essas vivências, porém, não são suficientes para a aquisição do conhecimento sistematizado em Artes e Educação Física. O conhecimento sistematizado, fruto de um trabalho que acontece no ambiente escolar por meio das

atividades de ensino, se caracteriza por ser uma ação sensível, elaborada e sistemática, principalmente quanto às relações entre conceitos, fatos, fazeres, valores e atitudes. Nesse sentido, o que diferencia professores e estudantes é que as crianças não possuem um método sistemático de aprendizado, competência que vem sendo adquirida pelo docente ao longo de toda sua formação (tanto na Educação Básica como na formação continuada).

É na escola, com a mediação do professor, que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver autonomia, identificar e utilizar as fontes de conhecimento e constituir suas estratégias de aprendizado, bem como adquirir condições para analisar diversos produtos culturais, compará-los e desenvolver o raciocínio crítico sobre eles.

No contexto da contemporaneidade - época em que se presencia uma aceleração da produção cultural e do convívio próximo com a diversidade - é papel da escola proporcionar a convivência, análise e crítica entre os saberes científicos ou acadêmicos, popular ou midiáticos.



EMEF José M. Lisboa Foto: Lilian Borges

No quadro abaixo são relacionadas algumas produções e manifestações presentes no universo cultural que podem ser trabalhadas nas aulas de Artes e Educação Física:

Contexto cultural	Produção/ manifestação cultural			
	Linguagem visual	Linguagem musical	Linguagem teatral	Linguagem corporal
Cultura infantil midiática	Brinquedos (bolas, bonecos, roupas e mobília de bonecas, fantasias, miniaturas, blocos de montar, brinquedos para puxar e empurrar, livros resistentes de ilustrações, pipa, pião, bola de gude, jogos de encaixe, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, quebra-cabeças, jogo da memória, patins, patinetes, bicicletas, materiais colecionáveis, discos, aparelhos eletrônicos etc.) Ilustração Charge História em quadrinhos Desenho animado Pintura Fotografia Videografia Cinema Computação gráfica	Canções e músicas presentes em brincadeiras infantis Canções e músicas tradicionais infantis Canções e músicas pop, infantis ou não Trilha sonora de novelas e filmes.	Contação de histórias Peças teatrais infantis Programas de rádio e de TV, dirigidos ou não às crianças Filmes cinematográficos, dirigidos ou não às crianças Filmes e vídeos publicitários	Brincadeiras (individuais, coletivas, de correr, de pular, de esconder, de perceber formas, sons, temperaturas, texturas, de desenhar, de cantar, de mímica etc.) Jogos (de salão, de tabuleiro, jogos de pingue-pongue, da memória, de adivinhação, de luta, jogos de quadra etc.)
Cultura regional	Arte plumária Artesanato Desenho Escultura Estamparia Gravura Pintura Pintura corporal Relevo Tapeçaria Tecelagem	Ritmos regionais brasileiros (de raiz, caipira, chorinho, samba, xote, baião, maracatu, embolada, ciranda, frevo etc.) Ritmos afro-brasileiros (ijexá, afoxé, olodum, merengue etc.)	Mamulengos Teatro de marionetes Teatro de fantoches Teatro de varas Teatro de rua Teatro de máscaras Teatro de sombras	Festejos e folguedos regionais brasileiros (ciranda, capoeira, maculelê, forró, bumbameu-boi, samba de roda, congado, quadrilha,

	Trançado Vestuário Cenários teatrais	Música indígena		calango, boleadeira, milonga, malambo, frevo, xote, pau de fitas, síria, dança dos facões etc.)
--	--	-----------------	--	---

4.2.4.2 Questões de natureza metodológica e didática

A construção de conhecimentos pelas crianças

As crianças são aprendizes ativos, atribuem e constroem significados para suas experiências culturais, tanto de forma individual como por meio da experiência coletiva, no espaço familiar, na comunidade e, principalmente, pelo contato com as mídias.

Por isso, muitas vezes, os sentidos que elas dão às diferentes manifestações culturais vêm carregados de influências da cultura midiática. Cultura que elas apreciam e gostam muito. Pela convivência com a mídia, as crianças constroem seus valores acerca dos artistas, das diferentes formas de arte e também seus valores sobre a cultura corporal. Como sabemos, a cultura midiática valoriza as formas de artes e os artistas que possuem forte apelo comercial, sem atribuir o mesmo interesse à diversidade cultural presente, por exemplo, nas culturas indígenas, africanas, regionais e populares, nem tampouco valorizar a cultura erudita. Em relação à cultura corporal, a mídia tende a valorizar os corpos magros, atléticos, modelares e “ideais”, sem considerar o respeito às diferenças ou a existência de inúmeras formas e atributos estéticos.

Entretanto, a influência da mídia, prejudicial à primeira vista, pode ser uma porta de entrada para outros conhecimentos mais tradicionais e considerados como válidos, já que as crianças só constroem novos conceitos, novas categorias de pensamento, novos valores, novos procedimentos e novas atitudes em relação às produções e manifestações culturais a partir do repertório de conhecimentos já

experimentados e aprendidos. Um novo aprendizado, como se sabe, está sempre relacionado a um anterior.

Por esse raciocínio, o conhecimento de Artes e de Educação Física que os estudantes obtêm fora da sala de aula, por meio da cultura familiar, da comunidade, midiática etc., pode ser usado como ponto de partida para a interpretação, conceituação, criação, valoração e crítica das produções e manifestações culturais, habilidades essenciais para o conhecimento sistematizado nessas áreas.

A atividade didática como potencializadora das aprendizagens

Os critérios de seleção dos conteúdos de Artes e Educação Física (as experiências contínuas que compõem o processo social e pedagógico e os produtos investigados) a serem ensinados e aprendidos na escola não podem basear-se apenas e tão-somente no gosto pessoal do professor ou em suas preferências estilísticas ou formais. Essa escolha deve ocorrer, primeiro, a partir dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola, nos objetivos de ensino das Artes e da Educação Física para o Ciclo I do Ensino Fundamental e nas expectativas de aprendizagem referentes ao ano letivo em questão.

Além disso, a escolha dos conteúdos de Artes e Educação Física a serem ensinados e aprendidos na escola precisa tomar como ponto de partida o conhecimento prévio e o patrimônio cultural dos estudantes. Desse modo, qualquer que seja a produção ou manifestação da cultura a ser tematizada em cada ano da escolarização fundamental, exige a atenção e intervenção docente:

Ao início de cada atividade, é necessário que o professor faça o mapeamento do patrimônio cultural dos estudantes, a fim de que os conteúdos escolhidos tenham valor e sejam legitimados pelos participantes do processo (estudantes, professores e comunidade).

O mapeamento é a base da estrutura do trabalho pedagógico e é uma ação permeada pelo diálogo e pela observação. Ele visa coletar informações acerca do patrimônio cultural da comunidade e do universo cultural dos estudantes. Por meio da prática do mapeamento, os educadores poderão realizar uma pesquisa de campo visando observar as práticas culturais do entorno da escola, assim como acessar as manifestações que os estudantes reconhecem por meio de algumas questões, como:

- Quais práticas relativas à cultura encontram-se na paisagem social dos estudantes?
- Como e onde são realizadas?
- Quem participa dessas práticas?
- Como e em quais espaços são realizadas?
- O que os estudantes sabem/conhecem sobre as produções e manifestações culturais?
- Quais são as suas representações iniciais⁵ sobre as produções, manifestações e práticas culturais que não se encontram próximas?

Caso mais de um estudante apresente formas diferenciadas de brincar, jogar ou dançar, cantar, fazer arte visual e atuar em peças teatrais, o professor poderá organizar as atividades de ensino, de modo que todos sejam contemplados. Após as vivências dessas formas ou da apresentada inicialmente pelo professor (dependendo da temática a ser estudada), poderão ser propostas algumas variações.

Ao vivenciar dois ou três modos de brincar, dançar, cantar, atuar e fazer arte visual, o professor poderá levantar o que gostaram ou não em cada uma das experiências e perguntar se querem fazer alguma proposta nova para aquilo que foi vivenciado. Além disso, pode-se questionar a respeito das semelhanças entre as diferentes práticas culturais demonstradas e experimentadas até aquele momento.

Ou seja, por meio das expectativas selecionadas, o professor fará a mediação apropriada para gerar questionamentos, novas possibilidades de produção e estabelecer relações com o conhecimento adquirido nas diversas experiências de aprendizagem de cada um.

Outra forma também utilizada para coletar essas informações iniciais pode ser o diálogo com a comunidade nas diversas reuniões realizadas na escola, ou por conversa direta com alguns colegas de trabalho que residem no bairro ou com os estudantes indagando acerca das manifestações que serão tematizadas naquele período letivo.

Esse procedimento permitirá configurar um rol de saberes acerca das produções e manifestações culturais que os estudantes já possuem quando chegam à escola (a sua cultura patrimonial).

⁵ Especificamente em relação às artes, tem-se como forma de representação comum apenas a arte erudita. Entretanto, o professor pode e deve ressignificar essa representação, promovendo situações de aprendizagem em que as manifestações artísticas dos mais diversos contextos culturais (familiar, da comunidade, popular, midiático etc.) sejam estudadas pelas crianças.

No decorrer das atividades de ensino, o professor poderá promover interrupções sempre que perceber alguma dificuldade por parte dos estudantes na sua realização. Nesses momentos, o docente promoverá indagações à turma a fim de resolver o problema e, conseqüentemente, favorecer a ampliação dos saberes necessários para a leitura daquela produção ou manifestação.

É importante atentar para o fato de que as respostas dos estudantes encontram-se profundamente relacionadas às suas condições de leitura, bagagem cultural, sensações e sentimentos provocados, formas de relacionamento do grupo etc. Nesse sentido, o professor poderá valorizar e experimentar todas as sugestões até que a turma construa a solução que melhor atenda às suas demandas. Nesse momento, deve-se ficar atento para não promover a depreciação dos saberes inicialmente apresentados ou das sugestões que não foram bem-sucedidas e deve-se valorizar a possibilidade da inserção de todas as propostas com vistas à construção coletiva.

Além disso, é fundamental que os estudantes criem e recriem sua expressão corporal, verbal, visual e musical por meio de perguntas e negociação coletiva, tais como:

- Quais sentimentos e sensações essa música desperta?
- Quais movimentos vocês conseguem fazer para melhorar essa jogada?
- Alguém conhece uma forma diferente de fazer esse brinquedo?
- Como se faz a cor marrom?
- De que forma se pode utilizar o tambor?
- Como você demonstra tristeza, alegria, prazer, cansaço, sono etc. sem usar as palavras?

Entretanto, os movimentos, procedimentos, gostos e ações padronizadas já conhecidos pelos estudantes mediante inúmeros veículos de informação não devem ser negados, pois fazem parte da cultura do grupo. Na direção da autonomia e da valorização das identidades, é importante acolhê-los para que, no processo de construção coletiva, sejam ampliados e reconstruídos.

Após o desenvolvimento da atividade de ensino, o professor poderá conversar a respeito dos sentimentos despertados, emoções, dificuldades, facilidades, relações com os colegas durante a atividade e promover comparações com outros conhecimentos e experiências dos estudantes. Essa ação permitirá ampliar todas as

dimensões humanas para facilitar a comunicação e a expressão pelas linguagens corporal, visual, musical e teatral.

Além disso, essa conversa poderá evitar as exclusões em vista dos diferenciais de partida quanto aos saberes que são focalizados. Vale ressaltar que, para melhorar a leitura das variadas linguagens são necessárias condições para garantir que o estudante compreenda a tarefa a executar. Com essa ação, é considerada a história de vida de cada um (estudante e professor). Dadas as origens culturais diversas e a posse de saberes diferenciados, o professor deverá evitar a ênfase no desempenho, e garantir aos estudantes as condições e tempo necessários para que possam fazer tentativas sucessivas que os aproximem das expectativas de aprendizagem desejadas.

23/04/2012 e 27/04/2012

Pesquisadora: Bom, na noite de hoje o nosso exercício foi um pouco mais árduo, tivemos aqui um recorte de leitura em grupo, de gritos, de reflexões, já que vão acontecendo simultaneamente, esse momento a gente chama de revisitar ou revisitando as orientações curriculares, sobre o crivo da subjetividade. A leitura e discussão de textos dos documentos. Os referidos documentos são: Orientações Curriculares, Proposição de Expectativas de Aprendizagem, Ensino Fundamental I, recorte Arte e Educação Física e o outro documento: Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas Educação Infantil.

Bom, gostaria que vocês falassem um pouco do que a leitura e do próprio movimento de hoje suscitou em vocês.

Aivlis: Pois é, este tremendo documento, esse baita documento, esse excesso, essa verborrêia escrita, excesso, excesso, que não resulta em prática, excesso, será que se em vez de um cadernão onde se despeja uma colcha de retalhos gigantesca onde você mistura artes e educação física como se fossem partes da mesma sopa porque não é, tem especificidades muito sérias pra serem discutidas. Quando você bota tudo junto, será que de fato você está possibilitando o aprofundar um olhar nestas linguagens? Questiono. Você não possibilita, você fala *on passant*, a gente fala que teoricamente é sabido, mas não se sabe construir isso e para construir isso é muito sério, o estudo, dedicação o tempo e é necessário especificar, então eu me sentiria na condição de professora, que não sou nível 1,

sou nível 2 e agora trabalho com nível 1 e é uma luta enxergar as especificidades do nível 1, e procuro fazer da maneira mais honesta, já que não da minha formação, eu ficaria mais tranqüila se um documento menor chegasse com clareza, pequeno, assumir ser singelo, assumir ser pequeno, uma visão diária que houvesse oportunidade de fato entender o processo contínuo do professor de haver situações que proporcionassem essa vivência dentro da administração, não há, eu não vejo. Aponta pra mim quantos cursos de artes foram apresentados, aponta, eu vejo ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, de artes, quais? Queira ou não, ter um processo de ler e escrever parece que há um único momento dentro da DRE (Diretoria Regional de Educação), foi justamente a nossa coordenadora que propiciou, porque ela tem formação em artes. Eu me lembro que, no primeiro ano, ano passado, um grupo de crianças discutindo a arte, o que é a arte para a criança, nesse processo de leitura e escrita, foi o único momento que eu ouvi falar, eu não fui chamada, eu não vi nada como professora de artes eu me sentiria com menos calhamaço, mas que esse pouco teórico fosse aprofundado, e que viesse com o professor a partir de suas vivências com intermediação de uma pessoa muito bem formada para construir uma continuidade e aplicação de um documento. Fica bonito você dar um cadernão desse. Olha o que a administração produziu! Pra mim é excesso. Agora, cita, mas de uma maneira que, tá, eu sei que tem um maracatu sei que tem uma... mas e aí como eu vou de fato contextualizar isso, como eu vou construir isso na minha escola, num ritmo louco por exemplo, por exemplo, aqui vai falar que tempo, desculpe, se estou muito fora, mas aqui estou falando do nível II, onde o tempo na minha vivência de nível II, o tempo é absurdo, é insano é mal aproveitado, mal gasto, mal dado ou quase não se tem, é uma coisa que não se respeita, por exemplo, eu vejo todo mundo desesperado do nível I para entregar lá as expectativas de produção de resultado – ah, tantos tem que sair alfabetizados até a tal série, até o tal ano, tantos tem que estar a tal altura do ano silábico silábico simbólico, silábico não sei que, eu não sei... que tempo é respeitado? Eu não sei... Eu não sinto o meu tempo respeitado. Aliás, o maior problema pra mim é tempo, tempo e espaço dentro na escola, eu não sinto o meu tempo respeitado como professora, não sei... Sabe, eu acho que essas especificidades são necessárias se discutir, me garante como isso daqui no que se fala de artes, garante que esse professor não vá dá um desenho de dança lá do maracatu, pinta dentro pinta fora, em que momento garante? Estou trabalhando? Estou. Mas e aí? Por exemplo, não

sei, me considero especialista? São reais participantes comunidades e professores na discussão e na construção desses PEAs (Plano Especial de Ação) ? Deveríamos até ser mais, né, porque tem muita gente que cala, deveríamos brigar mais, ter mais tempo pra isso, aprofundar mais.

Mas é outra luta contra o tempo....

E o tempo é curto pra isso.

Às vezes a gente também teoriza o documento, a gente teoriza, teoriza, teoriza e também não sabe as vezes construir o próprio documento porque desde a formação do professor, raras instituições te ensinam esse fazer, construtivista, aí quando você quer adentrar nisso, ah, ninguém dá receita, não existe receita. Será que é receita, será que é receita o aprender a fazer? Ninguém faz, eu não acho que as pessoas querem receita. O aprender a fazer, porque teorizar se teoriza, é muito bonito.

Mesmo você analisando tudo isso aqui prioriza o conteúdo. Todas as falas aqui, fala aqui contexto cultural, possuidor de cultura, ação sensível, mediação do professor, convívio com a diversidade, convivência com a mídia, forte apelo comercial, cultura midiática, mas a estrutura do fazer é conteúdo, então esse documento pra mim prioriza conteúdo, é conteudista. Não dá pra fugir, não vamos ser inocentes. Isso que você prioriza. É possível você estruturar um fazer de modo conceitual, com que visão você vai fazer isso, com que proposta de educação você vai fazer isso? É possível sim. Foi feito isso aqui? Não.

Quando o professor polivalente da classe vai poder ajudar o especialista? Porque é uma troca!

Por que isso nunca acontece? Né, nas JEIFs (Jornada Especial Integral de formação) então vamos lá às JEIFs... A gente nunca teve oportunidade para aquele dia de semana que a gente sempre pediu, lembra, era quinta-feira, (a nossa briga, que agora virou dia administrativo) ou que fosse a quarta. Agora, a gente nunca conseguiu.

Ah, a gente tem um documento. Ah a gente vai ter que dar conta do ler e escrever. Esse ler e escrever parece que domina as coisas de uma maneira como se fosse assim um.... vem cá, minha colega do 1º e 3º ano, vamos sentar aqui e discutir como é artes e como é que eu entro dentro do teu planejamento e como é que a gente faz uma coisa contextualizada. A gente nunca garantiu isso, é nunca. Acho que tanto coordenadores, não sei se a direção, quanto professores se sentem

pressionados para dar conta dos cadernos disso e daquilo, não sei o que, e o ler e escrever, eu ligo...

Os coordenadores são pressionados também?

Onde foi a Olimpíada Cultural que tanto se falou no ano passado. Esse ano ninguém está discutindo. Isso não pode acontecer.

São várias linguagens, na verdade.

Porque você pensa de uma forma, ela pensa de outra, eu também, só que aí, independente de nossas diferenças ou divergências, se é assim que se pode chamar, nós estamos num espaço de educação e temos que chegar num consenso. Não pode ser nunca, não. É preciso ter um acordo, precisa ver o que é mais importante.

O que me preocupa é que esse documento extenso que é produzido, que visão de escola você tem aqui, me diz: nenhuma, não tem que visão de escola você tem aqui? Nenhuma. Vou citar de uma maneira bem rasteira: tecnicista, humanista, revolucionária. O que você quer e em que momento esses documentos todos garantem que visão de educação e que visão de escola você tem. Como é que uma escola pode andar se não se sabe que visão de escola pode ter ou deve ter. Que visão de escola você tem aqui? Que visão de educação você tem aqui? O aluno está na escola por que e pra que? Paramos pra discutir isso? A escola existe por que e pra que? É lógico que cada um vai na sua linguagem, na sua direção. Se não tiver isso claro, qual é a clara do Euclides, ele serve pra que? Ele é conteudista? Ele vai trabalhar atitudes? Vai trabalhar política, a politização, que não é partidária, a problematização? Qual é a cara da nossa escola e em que momento, esses documentos e as orientações curriculares garantem isso? Me diz, aonde?

Mas que concepção de educação isso aqui me traz? Me desculpa, ela é conteudista, só. São ruins os conteúdos? Não, de fato, aqui dou minha mão à palmatória. Não, são conteúdos bons, mas o que eu faço com esses conteúdos se eu não sei para onde eu vou.

Pesquisadora: Exato, a concepção é de que nunca se vai chegar num consenso, não chegaria, não chegará, mas a cada momento de discussão ela possibilita o avanço e a consideração, se o momento de discussão é negado, essa possibilidade respeitosa da diversidade também é negada.

Aivlis: É legal a diversidade, mas isso é proposital. É o professor despolitizado, é proposital este documento sobre orientação curricular desta maneira porque é uma visão política desta administração. Gente nada é inocente, nada existe em estado virginal, é proposital. É intencional. Vocês me desculpem falar do papel político de uma escola, de uma cidade, de um estado e de um país.

Falta credibilidade no professor, como profissional capaz, que ele tem conhecimento e bagagem, o que falta é a credibilidade do professor...

Helena. Bom, eu vou começar falando. Sou Helena, olhando hoje os documentos que tratam da subjetividade eu acredito que eu sempre vou nesse caminho, meu trabalho é pautado, mas não por que eu me debrucei sobre o documento, mas porque chutei alguma sensível nesse caminho, eu acho que o documento vem tratando da forma real que deveria ser o nosso trabalho, mas esse documento não é tratado como deveria, ele não é trabalhado, ele não é absorvido, ele não é retomado. Eu acho que pra tudo a gente precisa de uma sistematização, a gente precisa fazer, a gente precisa olhar esse documento, estudar o documento, tentar aplicá-lo, voltar nele, o que que a gente fez, o que deu certo e o que faltou. E para olhar o aluno na subjetividade dele, além disso, eu acho que o próprio professor deveria ser olhado dentro dessa subjetividade, porque na formação, quem é quem olha para o professor e escuta as vivências dele, escuta as angústias dele? Porque se eu vou trabalhar com a subjetividade do aluno eu preciso, porque a minha subjetividade é resultado desse trabalho com o aluno e ninguém observa. Então eu acho que assim, a formação é falha, o documento é muito bom, é, acho que, até o pessoal acha que as vezes ele é grande, eu acho que não é tão grande, é que a gente não se debruça sobre ele sempre, então ele fica grande porque a gente não avança nele, a gente não vai, a gente não caminha, a gente fala dele uma vez por ano talvez, duas, e não volta, porque a partir do momento que eles forem um livro de cabeceira de cama né, no trabalho, é não que ele venha me dizer "eu tenho que surgir dessa forma" mas eu tenho que estudar, tenho que olhar e dizer até o que ele serve e o que ele não serve, mas em termos da subjetividade ele fala si, que, eu acho que o caminho dele é o certo, só que pra mim, exatamente, essas leituras de hoje foram uma surpresa.

Pesquisadora: Por que?

Helena: Desconhecimento.

Pesquisadora: Ok, obrigada Helena.

Vera Lúcia, eu concordo com a colega porque, acho que deveria a escola durante a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) deveria ter feito o trabalho ser o ano todo, não só no planejamento que jogam lá, "olha e essas expectativas aqui, vão lá e copiem o planejamento."

Helena: Eu posso interromper? A gente não sabe nem onde estão os livros.

Vera Lúcia: E não se encontram os livros , uns tem outros não tem, na escola não tem mais e a gente tem que fazer uma leitura extensa, cansativa, porque são dois dias ou as vezes um só para montar o planejamento, então acho que deveria ser uma leitura rotineira. Um dia, pelo menos um dia, porque a teoria ajuda bastante na pratica, uma sem a outra não caminha. Até mesmo para que você nomeie, para que você reflita sobre o que você está ensinando para ver se realmente é aquilo que deve ser, eu acredito, eu tento na medida do possível fazer, eu acho que também é mais assim por conta da sapiência né, porque ... vivência com as crianças para a gente ir ensinando a trabalhar com elas e acredito muito que esse documento é excelente, não é bom, ele é excelente, embora seja extenso, né, as vezes um pouco repetitivo, e aquela coisa da gente dizer "a mas isso ai eu já sei" né e na verdade você sabe mas você não põe em pratica porque de vez em quando você faz uma leitura, de vez em quando, acho que falta muito isso durante a formação.

Helena: A gente nem sabia que era certo né? Fica meio no senso comum".

Vera Lúcia: Você faz muitas vezes por achismo mesmo ou aquilo que você disse que, você sente, é sensitivo.

Mas é muita vida pra ser no sensitivo. - É, isso, e até aquela responsabilidade, mas existe uma preocupação muito grande pelo menos na minha parte em relação à isso tudo.

Pesquisadora: Então, é, o documento firma a crista da subjetividade, vocês estão dizendo que vocês trabalham com a subjetividade mas intuitivamente, porque isso não está sendo colocado ou discutido nos momentos de formação.

Vera Lúcia: Não, não, ele é dado uma vez por ano na sua mão, ou muitas vezes não se tem, quem tem?

Pesquisadora: A sistematização de um estudo em cima dos documentos, das expectativas...

Vera. Não existe.

Helena. Olha, o termo subjetividade, mesmo, para ser discutido em uma jeif, vocês se lembram? Eu não me lembro. A gente até conversa, quando acontece alguma situação esporádica de aluno a gente trata, mas nem usa esse termo, eu não me lembro, a gente pode até tratar, mas não é referida como tal e acho que pra muitos que não tem talvez essa sensibilidade que nos temos né, nem sabem do que ta falando.

Pesquisadora. Ok, algo a acrescentar Vera Lúcia?

Vera Lúcia: Quando se faz uma leitura acaba que se perde no caminho e se começa a discussão sobre a disciplina e a leitura fica pra trás.

Helena. Eu queria dizer que esses guias, eu gostaria de fazer um trocadilho, ele é o rumo do nosso trabalho, o caminho que a gente deve trilhar, não seguir religiosamente mas nós estamos sem rumo, por que? O rumo não nos foi dado, ele foi retirado, quem conhece o rumo numa prateleira escondida? Quem conhece o rumo que foi dado e não foi discutido? Ele existe, nos foi dado mas a formação nos tirou.

ATIVIDADE IX - Palavra dita: um exercício de protesto

Consigna: Proteste, verbalizando o que falta na formação docente segundo sua vivência.

Objetivo: Estimular a verbalização, sob forma de protesto, quanto à qualidade da formação docente, apontando para algumas possibilidades e faltas ocorridas neste espaço

15/05/2012 e 18/05/2012

Pesquisadora: Hoje, nós estamos aqui para fazer um exercício de protesto. Participantes do grupo de pesquisa irão nesse momento protestar, é isto.

Vera Lúcia: Eu protesto da falta de um norteador comum no grupo de formação. Falta de... não tem... uma coisa assim que é até preocupante porque, é cada um pra um lugar, os rumos são diferentes. Então falta um norteador comum.

Helena: Protesto contra a desumanização do professor, das suas ações, da formação, especificamente da formação precária, porque não é uma formação que não é profissionalista, ela não tem começo, se ela tem começo não tem fim, se ela tem fim ela não tem começo, a gente está sempre num movimento, mas nunca ela é planejada para começar de uma forma, seguir alguns passos, finalizar e a gente ver o estado daquilo, tudo se perde, tudo fica ao vento, e nesse caminho os professores vão perdendo o amor, a humanização, os sonhos, vão se enrijecendo, ficando duro e perdendo o foco, que é transformar o outro.

Todas ao mesmo tempo, protestando: Protesto, protesto contra tudo isso, que reprimiu, que parou, chega, chega não dá, protesto, tem que melhorar, isso é um movimento, eu protesto, eu protesto, eu protesto, e a minha amiga do lado também protesta, protesta amiga, protesta!

Aivlis: Eu protesto, eu protesto contra a poesia dentro do peito que implode e nunca explode, eu protesto com a palavra que chega antes do corpo e que não interage junta, eu protesto contra a ausência de cor, a ausência do sorriso que endurece, eu protesto contra todas as pedras que nos colocam e nos endurecem e que a gente acaba devolvendo sem querer devolvê-las. Eu protesto com essa educação de bunda na cadeira, eu protesto com a ausência do movimento que traz, que leva, renova e busca ventos.

ATIVIDADE X - “Eu, professora, meu percurso vivenciado neste grupo de pesquisa, e minha atuação na formação docente, em minha escola” – produção de texto reflexivo individual

Consigna: Produza um texto relatando seu percurso, sua percepção, neste grupo de pesquisa, e na formação em que participa na sua escola

Objetivo: Produzir individualmente um texto reflexivo, tendo como foco a formação docente

Helena - junho de 2012:

Enquanto docente, eu Helena sempre tive certeza do acerto de minha escolha profissional, por encontrar no cotidiano realizações que toquem meu coração. É extremamente satisfatório poder gradativamente transformar o ser humano para que este caminhe em busca da felicidade e tanto quanto, é poder ser alguém de significado especial para o aluno, ser alguém para que o olhar discente revele cumplicidade onde o tempo jamais trairá. Acredito que o papel do ser humano seja tornar o mundo melhor e nada mais apropriado que o professor e da relação subjetiva entre estes para mobilizar o processo. Não há como passar pela vida sem fazê-lo verdadeiramente, por isso eu sou professora.

O percurso vivenciado neste grupo veio reafirmar todo trajeto percorrido em minha carreira, reanimando, acalentando situações desafiadoras, renovando desta forma minha humanização nas práticas docentes. Estar com professores que participam dos mesmos ideais, poder dialogar francamente foi enriquecedor e terapêutico.

No que se refere à minha atuação na formação docente, consigo observar após os encontros desta pesquisa, que ainda não exercer intervenção junto aos meus pares, apenas um discreto exercício mediador que poderá ser ampliado nessa prática colaborativa das colegas que estiveram comigo na empreitada deste grupo. Lamento que as políticas públicas não reconheçam o amor e a seriedade com que muitos de nós professores realizamos nosso ofício. Os governantes buscam soluções para o sucesso da aprendizagem, quando já estão de posse da ferramenta essencial, o professor engajado. Falta-nos o respeito de oportunizar nas formações,

as condições para concretizarmos com maior eficiência as ações transformadoras junto aos alunos, aos demais professores, aos gestores, comunidades, enfim ao próprio sistema educacional.

Aivlis – junho de 2012

No grupo reencontrei meu humano, meu eu sensível. Há muito não desenhava, há muito não produzia um texto sensível. Em nossos encontros falei, ou, vi. O diálogo se fez e com ele, a troca supriu o sentimento de solidão profissional. Nossos encontros permitiam um tempo diferente do cotidiano da escola, dos afazeres fora dela. O tempo da escola, mesmo nas JEIF, é um tempo afobado, não deglutimos ou digerimos direito as reflexões que textos teóricos podem trazer. O sensível não existe nesse tempo/turbilhão, não conseguimos desenhar o mapa do tempo presente e perceber para onde estamos indo. Barco desgovernado sigo meus dias, cruzando com crianças que gritam, esbarram meu corpo e sorriem. Para onde vamos? Onde estava mesmo? O cotidiano escolar perdeu o sentido. Tenho medo de falar, de questionar (embora o faça). Houve tempo que levei atividades diferenciadas, como professora de Arte, para vivenciarmos outra possibilidade de leitura de vida na escola. Hoje não mais. Portanto, nossos encontros foram muito significativos, redescobri minha pessoa capaz de criar, enquanto professora e pessoa. Obrigada por oferecer-nos tempo para respirar ar que alimenta.

Vera Lúcia - junho de 2012:

O grupo de pesquisa reuniu profissionais bastante comprometidos, o que favoreceu momentos de grande interação e cumplicidade, onde pudemos expor e refletir sobre nossa atuação no grupo de formação e rever nossa atuação enquanto responsáveis por mudanças no intuito de encontrarmos soluções para os problemas na educação de maneira que conquistemos um ambiente mais harmônico e humanizado nas reuniões do grupo.

Os nossos encontros promoveram discussões provocativas, voltadas para um processo de transformação, proporcionando crescimento emocional para as participantes, sempre refletindo sobre os sucessos e insucessos vivenciados na atuação como educador no ambiente escolar.

Através desses encontros consegui observar com olhar mais crítico o distanciamento entre a teoria e a minha prática, por falta de estudos nos momentos de "formação" que sempre acabam voltados para soluções relacionadas ao atitudinal das crianças, perdendo o foco que deveria ser voltado para ações educativas e condução melhor à prática pedagógica.

Sinto-me privilegiada em ter tido participação nesses encontros que com certeza me fizeram acreditar nas mudanças de posturas e num norteador comum para que isso seja possível, dentro das escolas.

ATIVIDADE XI - O processo vivenciado por esse grupo: produção coletiva de texto

Consigna: Produzam coletivamente um texto que relate o percurso compartilhado nos encontros deste grupo

Objetivo: Firmar o vínculo do pertencimento à docência a partir das experiências compartilhadas no grupo de pesquisa

Texto produzido por Vera Lúcia, Helena e Mônica:

Nossos encontros foram marcados por revelações de desabafos, angústias, prazeres, cumplicidade, foram enfim encontros de autoconhecimento que possibilitaram momentos de grandes reflexões e busca da essência de cada um dos envolvidos.

Esses encontros fizeram o repensar do nosso fazer apontando para mudanças nas relações com o outro.

O percurso vivenciado pelo grupo vislumbra transformações possíveis na formação que deve seduzir seus sujeitos, apontando possibilidades de sublimação.

Cada uma de nós poderá ser um agente mediador e interventora nas ações cotidianas do exercício docente.

O percurso vivenciado nos trouxe a confirmação de que estamos trilhando o caminho que se aproxima do ideal que é olhar o outro e se ver neste, pois quando nos vemos no outro é que conseguimos realizar o nosso melhor.

Texto produzido por Antônia, Ana Maria, Aivlis, Luluzinha e Alice:

Este processo contribuiu para que nossa prática fosse vista de outra forma, por outra lente: o humano, que na grande maioria das vezes está perdido no contexto escolar.

Foram momentos acolhedores e significativos que nos abriram a possibilidade de reflexão enquanto ouvíamos o que o outro tinha para nos dizer. Pudemos nos afastar um pouco das teorias e perceber o processo de formação como uma prática de ouvir e também de expressar.

Sem dúvida, foi um fortalecedor de amizades, vínculos que nos despertou um conhecimento do outro nem sempre possível dentro da rotina que estabelecemos dentro do nosso cotidiano profissional.

Construímos pensamentos e ideias de forma espontânea e, a cada encontro, descobrimos um pouco mais do professor humano que somos.

Com certeza, o nosso olhar mudou e exercitaremos daqui para adiante a percepção do humano que há em cada um.

Somos gratas pela participação nesse processo.