

METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA: O PESQUISADOR COMO AGENTE E COMO *BRICOLEUR*

Há qualquer coisa de empolgante nas leis fundamentais dos cristais. Não são nenhuma criação do espírito humano. Eles são – eles existem independentemente de nós. Num momento de lucidez pode o homem, no máximo, descobrir que eles existem e dar-se conta deles.

M.C. Escher (1959)

Acredita-se que a prática é maneira de conhecer, nem sempre sofisticada como a teoria formal, mas por vezes mais adequada ao dia-a-dia da sociedade, que não pode apresentar para todo momento uma teoria do momento. Entretanto não se subordina a teoria à prática e vice-versa.

Demo (2007)

Neste capítulo, apresento e discuto as decisões metodológicas que orientam este estudo. Situo a pesquisa do praticante dentro do paradigma participativo e colaborativo (Heron e Reason, 1997), por ser um tipo de pesquisa que envolve a cooperação entre os participantes de uma comunidade de prática. Faço, ainda, a descrição do contexto em que o trabalho foi realizado e os objetivos deste trabalho para a vida dos praticantes envolvidos. Cada um deles conta um pouco de sua história no processo investigativo, para que a busca de entendimento sobre esse trabalho de bricolagem seja também uma tarefa do leitor.

4.1

A Prática Exploratória como pesquisa do praticante

Esta seção tem por objetivo principal localizar este estudo dentro do paradigma interpretativo de pesquisa, de cunho qualitativo e que é desenvolvida pelos praticantes e em conjunto com eles. A seguir, discuto questões que caracterizam a pesquisa do praticante e como a Prática Exploratória se insere nesse tipo de pesquisa.

Toda a discussão sobre a Prática Exploratória ao longo desta tese enfatiza o trabalho em conjunto para entender questões sobre a qualidade de vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais ou pedagógicos. Esta forma exploratória de trabalhar levou um grupo de praticantes a desenvolver esse olhar no ambiente acadêmico, conforme apontado anteriormente. Essa forma de investigação chama-se Pesquisa do Praticante, “com professores investigando suas próprias práticas” (Allwright, 2003, p. 137). Essa modalidade de pesquisa no meio acadêmico encontra representação nos trabalhos de Miller (2001), Kuschnir (2003), Sette (2006), Moraes Bezerra (2007), entre outros, que apontam para o movimento que tem lançado um olhar investigativo para o fazer cotidiano do professor, valorizando sua experiência e seu saber e incluindo os alunos, quando possível. O objetivo de tal postura investigativa se justifica pelo desejo de entender a situação de ensino/aprendizagem.

Nesse ambiente social e de trabalho, é essencial olhar para a vida do grupo bem como para os indivíduos que carregam histórias de vida singulares. Esse trabalho é visto como oportunidade de construção conjunta de entendimentos, conhecimentos e de experiências. Embora a mudança não seja o foco para os praticantes da Prática Exploratória, a mudança a partir da ação é percebida ao longo do processo, quando nos envolvemos na busca de entendimentos e no processo reflexivo constante (Moraes Bezerra, 2007). A reflexão impulsiona a mudança como uma espiral se formando (Silveira, 2012), sem que seja possível definir em que momento exato começam ou que fato as motivou.

Pesquisar a vida humana, buscar entendimentos sobre o que se vive, transformar o trabalho e a experiência em investigação, olhar para a interação social como lugar discursivo de coconstrução de conhecimentos. Essas questões extrapolam o escopo da pesquisa de tradição positivista, problematizada por Reason (1994), quando afirma que essa tradição de pesquisa “vê a ciência separada da vida cotidiana e o pesquisador como sujeito dentro de um mundo de objetos diferentes.” (Reason, 1994, p. 9).

Segundo essa visão, a busca da verdade é o foco, como se esta pudesse ser apreendida e, uma vez alcançada, levasse o ser humano ao sucesso, isto é, a galgar níveis superiores de conhecimento. Essa visão objetiva é colocada em cheque quando o investigador não detém, sozinho, o controle do estudo (Lincoln e

Guba, 2006). Assim ocorre com investigações menos convencionais, cujos investigadores pertencem a novos paradigmas, como o participativo. Segundo Lincoln e Guba (2006, p. 179),

(...) o controle de uma investigação parece bem menos problemático, exceto à medida que os investigadores procuram conquistar a participação genuína dos participantes (Guba e Lincoln, 1981, sobre acordos e tentativas de fazer com que alguns grupos de colaboradores tenham um envolvimento maior do que simplesmente marcar presença enquanto realiza-se uma avaliação).

Já a pesquisa que pressupõe a participação de todos os praticantes é delineada como uma busca de entendimentos em conjunto. Esse tipo de investigação constitui uma forma diferente de fazer pesquisa. Reason (1994, p. 11) considera que:

Uma metodologia de pesquisa participativa, em que conduzimos a pesquisa *com* as pessoas ao invés de ser *sobre* as pessoas busca acabar com essa divisão, propondo que pessoas de todos os tipos possam pesquisar juntos sobre sua experiência e sua prática.

Essa diferença entre paradigmas de pesquisa se materializa quando passamos a ver o contexto de pesquisa como um único desenho, que permite a visão de diferentes perspectivas e a descoberta de caminhos distintos para lançarmos o olhar. O que é mais interessante: aquele que interpreta ou define esses olhares não é necessariamente o pesquisador (o professor), mas pode ser o aluno/ o aprendiz o primeiro a ser tocado por uma sensibilidade intuitiva, curiosidade e subjetividade necessárias ao processo de construção de conhecimento comum.

4.1.1

O paradigma interpretativista e participativo

Dada a natureza da pesquisa, com foco nos participantes e no contexto de pesquisa, é coerente e apropriado que se insira em um paradigma de pesquisa interpretativista, e, uma vez que o tipo de investigação e a natureza do contexto investigado são inteiramente qualitativos,

O tipo de pesquisa que nos interessa baseia a investigação da experiência contextualizada, ao invés de experimentos controlados, e requer que as descobertas do pesquisador leve em consideração as interpretações e construções dos outros que vivem no contexto que está sendo explorado. (Edge e Richards, 1998, p. 334)

Uma vez que o professor-pesquisador parte de um trecho de interação verbal entre dois ou mais participantes em busca do entendimento do que acontece naquele contexto social de interação, não seria adequado tratar esse tipo de questão a partir de um paradigma positivista, com tratamento quantitativo dos dados, a partir de uma visão fragmentada do conhecimento e da experiência (Reason, 1994), sendo o primeiro mais valorizado do que o segundo. Trabalhar com os participantes é fazer parte do *todo*, que envolve o conhecimento e a experiência de todos. E, como “o todo nunca pode ser completamente conhecido” (Reason, 1994, p. 13), há questões que perpassam essa relação entre os participantes no contexto que são desconhecidas, às vezes, do próprio ser humano. Essa complexidade das relações humanas também transparece na tentativa de interpretar e entender o que não se conhece por inteiro.

O pesquisador assume a função de um *bricoleur*, como se a pesquisa fosse o resultado de sua confecção, de sua interpretação a partir de diferentes ângulos, fazendo o encaixe de peças, que são os discursos e ações dos indivíduos que compõem o grupo de Iniciação à Docência. Denzin e Lincoln (2006) definem a *bricolage* da pesquisa interpretativa como “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 18). Portanto, considerando as características do grupo, marcas idiossincráticas e desenhos da situação e do contexto específicos, construo minha *bricolage* na busca de entendimentos a respeito de como esse grupo de participantes vem se desenvolvendo como professores. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 19),

A montagem emprega imagens breves a fim de criar uma noção bem-definida de urgência e complexidade. Ela convida os observadores a construir interpretações que se baseiam umas nas outras ao desenrolar da cena. Essas interpretações são construídas sobre associações baseadas em imagens contrastantes que se combinam entre si. Por trás da montagem, está a suposição de que a percepção e a interpretação das cenas, por parte dos espectadores, em uma “sequência de montagem, não ocorre sequencialmente, uma a cada vez, mas sim *simultaneamente*”. (Cook, 1981, p. 172)

Nesse trabalho de montagem da interpretação, minha intenção é que, a partir da leitura do trabalho, o leitor seja capaz de entender como construímos a vida do grupo, a partir de ações simultâneas e, da mesma forma, que o leitor/espectador possa visualizar e conferir validade ao estudo, como se olhasse através de um cristal, a fim de perceber, dependendo da luz incidente, a maneira orgânica como esse grupo se constitui – colaborativa e discursivamente. Naturalmente que o fato de ser colaborativo não implica que esse processo de construção das identidades do grupo seja sempre harmônico, homogêneo ou regular, como supõe a construção bidimensional de um triângulo (Lincoln e Guba, 2006). Diferentemente, o cristal, como um tipo de prisma, reflete cores e padrões diferenciados e esse efeito é análogo ao que acontece com um evento sociointeracional, pois a luz incidente é o olhar de um pesquisador, um ser humano também sócio-historicamente situado, que sofre influências de sua história pessoal, seu gênero, sua classe social, sua identidade profissional. Por essa razão, encontro uma representação para essa investigação nessa metáfora do cristal, que explicitarei mais adiante.

Assim como Allwright e Hanks (2009) afirmam que o aprendiz tem o seu direito ao veto, acredito que os participantes desse grupo de ID também exerçam seu direito de vetar aquilo que os fazem sentir ameaçados diante do grupo. Ainda que os princípios da Prática Exploratória considerem envolver todos no processo e valorizar a participação de todos como praticantes, por exemplo, não se pode negar as pressões das relações assimétricas, embora sejam mais negociadas entre os participantes e oscilantes em tal contexto.

Ao trabalhar com o ser humano e suas questões mais particulares e sociais, é preciso que se pense a respeito da qualidade dos dados que se pode gerar e sobre a validade daqueles dados para aquele contexto específico de investigação. Não se pode generalizar o que é particular e local. Portanto, “pesquisadores neste paradigma humanístico, ou naturalístico, se veem como participantes na situação que investigam, e afirmam que seus valores e crenças estão envolvidos (...)” (Edge e Richards, 1998, p. 336). Essa é uma questão central para os praticantes da Prática Exploratória: agência. Em uma pesquisa de cunho exploratório e reflexivo, todos os participantes desenvolvem agência, todos agem no processo de ensino-aprendizagem e de investigação. Assim como questionam Allwright e Hanks (2009, p. 146), “Por que não focar nos aprendizes como agentes?”, o que

não exclui o professor nesse processo, mas põe ambos – professores e aprendizes – em posições equivalentes, como “colegas praticantes” (Allwright e Hanks, 2009, p. 146), embora desempenhem papéis diferentes na interação. O professor, olhando por esse prisma, desempenha o papel do par mais competente, ajudando o aprendiz a se desenvolver como agente de sua própria prática e de seu aprendizado (Allwright e Hanks, 2009). Dessa forma, este também desenvolve seu potencial investigativo e reflexivo.

Essa mudança de perspectiva e de foco sobre a pesquisa defendida pelos praticantes da Prática Exploratória propõe uma mudança de atitude do pesquisador e seus aprendizes, uma vez que a busca de soluções para os problemas não se constitui um objetivo da pesquisa, mas sim a busca de entendimentos para as questões pedagógicas, interpessoais e afetivas emergentes do contexto de ensino-aprendizagem de maneira colaborativa.

Consciente de que estou realizando uma pesquisa a partir de um novo paradigma, diferente do qual já havia feito anteriormente, entendo que o controle dessa investigação está, de fato, diluído entre os participantes. As ações do projeto, que constituem também a pesquisa, são definidas em acordo com todos. Por exemplo, nos momentos em que os alunos traziam seus materiais de leitura para apreciação do grupo, eles se mostravam cada vez mais agentes do que nós, professoras-orientadoras, pois seu desejo era mostrar o que haviam feito, expor seu desempenho para que os colegas pudessem contribuir. O controle, no paradigma participativo, é explicitado por Lincoln e Guba (2006, p. 175) como “compartilhado em níveis variados”. Ou, ainda, segundo Mertens (1998, *apud* Lincoln e Guba, 2006):

O controle é um meio de promover a emancipação, a democracia e a capacitação da comunidade, e de compensar as desigualdades de poder de forma que aqueles que foram anteriormente marginalizados agora conquistem uma voz.

Portanto, esse “controle compartilhado” implica no reconhecimento das vozes do grupo, além de estar relacionado ao poder que geralmente, em paradigmas de pesquisa mais convencionais, está embutido na voz do pesquisador. Orientados pelo paradigma participativo, os praticantes elaboram sentidos do mundo social colaborativamente, uma vez que se apoiam na crença de

que não há um sentido do mundo a ser desvelado independente dos seres sociais ou fora da experiência humana (Lincoln e Guba, 2006).

Ainda segundo Lincoln e Guba (2000), a questão da validade não é um construto absoluto, mas está relacionado ao que é considerado real, útil e significativo para os participantes da pesquisa. De acordo com essa perspectiva, esses autores apresentam as diversas escolhas envolvidas na pesquisa qualitativa que agem como verdadeiros argumentos que justificam a opção pelo paradigma interpretativista. Escolhas da questão da pesquisa, do paradigma, da coleta de dados, de referencial teórico, de contexto de pesquisa, e de critérios para a análise de dados (Lincoln e Guba, 2000) são apontadas como determinantes e fortes o suficiente para localizar esse tipo de pesquisa.

De maneira geral, o que é importante, ao lidar com essas questões, é que o pesquisador faça escolhas metodológicas e teóricas coerentes e apropriadas aos seus princípios epistemológicos e pedagógicos, assim como seus objetivos (Edge e Richards, 1998) para que não haja contradições entre as diferentes linhas.

Esse argumento fortalece a minha escolha por uma análise de dados mais coerente e adequada a uma pesquisa do praticante, realizada a partir de um contexto de trabalho real, em que todos os envolvidos tiveram oportunidade de partilhar saberes e experiências com os seus pares. Em uma das etapas da pesquisa, os participantes tiveram também participação no processo de entendimentos ao olharem transcrições de encontros e apresentações que realizei em congressos. Se uma definição mais adequada do grupo de Prática Exploratória, segundo Allwright e Hanks (2009, p. 219) é “Unir as pessoas”, esse trabalho colaborativo de partilha de entendimentos, “*puzzlements*” (Allwright e Hanks, 2009, p. 218) e experiências de vida precisa ser olhado nos dados com cuidado, de forma a dar visibilidade ao trabalho do grupo e sustentar sua prática como uma prática docente colaborativa, solidária e ética. É importante destacar, ainda, que busco um afastamento do reducionismo nos entendimentos, por afinidade com o posicionamento de Allwright e Hanks (2009, p. 147) de que “nas ciências sociais, representadas aqui pelo ensino e aprendizagem de línguas, é altamente dubitável se uma posição reducionista pode realmente ser produtiva e útil, dada a idiosincrasia essencial da experiência humana e a 'complexidade irreduzível' da vida humana”.

Por fim, como resultado desse trabalho interpretativo do pesquisador como *bricoleur*, baseio-me nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 20):

O produto do trabalho do *bricoleur* interpretativo é uma *bricolage* complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de *performance*, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo.

A fim de construir essa colcha, dedico-me à contextualização desse contexto complexo de interação entre professores em formação inicial e professoras-orientadoras. A seguir, busco fazer uma descrição cuidadosa do projeto, seus objetivos e configurações, além de apresentar uma descrição também dos participantes do mesmo, que são também praticantes da pesquisa.

4.2

Os praticantes e o contexto de trabalho: pesquisa e interação social

A sustentabilidade do trabalho realizado no Projeto *Aulas e material de leitura* só é viável porque *todos* estão envolvidos nesse trabalho de entendimento e desenvolvimento mútuo. Além disso, como apontado anteriormente, este trabalho no projeto não foi desenvolvido com o intuito da realização desta tese de doutorado, mas ele já existia, e ainda existe, como parte das atividades acadêmicas e profissionais das professoras-orientadoras. Logo, quando afirmo que estão todos envolvidos nesse processo de entendimento, quero enfatizar que todos os participantes, alunos e professores, ali estão para que o trabalho se desenvolva. Esse trabalho vai além da elaboração de material ou das apresentações em congressos e seminários como marcos ou alvos a serem atingidos. Entretanto, a formação inicial do professor de línguas é posta como um objetivo em comum, a fim de viabilizar com o grupo a qualidade de vida e que esta perpassasse pelas diferentes vidas ali presentes continuamente, em seus espaços de atuação profissional.

Descrever os participantes desse grupo se torna uma tarefa de todos, no entanto o fiz subjetivamente com o propósito de elaborar a etapa inicial do

presente estudo. Busquei descrever o grupo com base na sensibilidade de alguém que faz parte do mesmo (visão do *insider*), compartilhando saberes, práticas, experiências e aprendizagem. Isso foi possível porque a (con)vivência do grupo extrapola as paredes da sala de reuniões. Aquelas paredes se tornaram espaços multidimensionais em seu sentido mais amplo; havia dimensões pessoais, profissionais, sociais, culturais, acadêmicas e afetivas em convergência.

Essa sustentabilidade “depende do fato da pesquisa se tornar parte do trabalho normal das vidas de professores e de alunos” (Allwright e Hanks, 2009, p. 168) para que o trabalho cooperativo transpareça, sem que haja um momento especial para que seja elicitado ou provocado. Ele transparece porque é parte da vida do grupo e porque acreditamos que este seja a forma mais adequada de trabalho com seres humanos envolvidos com a educação e o desenvolvimento docente.

Trabalhar no projeto de ID tem me ajudado a entender quem eu sou como professora e como pessoa. O contínuo processo reflexivo e colaborativo nos direciona para um olhar diferenciado do eu e do outro, além de nos ajudar a definir nossos papéis sociais na “teia da vida” (Grupo da PE do Rio de Janeiro, 2009). A seguir, apresento uma descrição dos participantes do projeto.

4.2.1 Os praticantes exploratórios e a relação entre aprender e pesquisar

Nesta subseção, descrevo os participantes, levando em consideração as especificidades desse grupo, já apontadas acima. Para esta investigação, escolhi um grupo específico de bolsistas. Esse grupo é composto por dois bolsistas efetivos como já apresentado anteriormente: Rodrigo e Thamiris. Em algumas das interações do grupo que foram gravadas em áudio, nota-se a participação de alguns alunos, que já estavam desvinculados do quadro de bolsistas efetivos nos anos de 2009 e 2010. Estes não serão considerados como participantes centrais neste estudo. Entretanto, vale ressaltar a relevância da participação de *todos* durante os encontros e demais ações do grupo.

Por ser este um contexto enriquecedor de pesquisa e por ser estruturado basicamente de encontros sociais em que a interação face-a-face é frequente para

a construção de sentidos dos textos, decidi focar minhas observações nesses encontros para fins dessa análise de dados. Outros dados serão utilizados como formas de cristalizar (Lincoln e Guba, 2006) os entendimentos sobre as questões levantadas. A seguir, apresento uma descrição de cada um desses bolsistas efetivos¹⁰:

Rodrigo

Ao ser selecionado para participar do projeto de ID, em 2009, tinha 21 anos e afirmava ter pouquíssima experiência com ensino, pois sua única experiência seria em um curso de inglês, antes mesmo de iniciar sua graduação. Ele cursava o 4º período de Letras (com habilitação em Português e Inglês) e eu já o conhecia como aluno, no curso de Língua Inglesa III, que eu ministrava. Isabel ainda não o conhecia porque a disciplina que ministrava só iria ser cursada por Rodrigo no período seguinte. Era um aluno com bom nível de proficiência na língua, mas que não arriscava muitas inserções durante as aulas. Portanto, eu não tinha, naquela ocasião, muitos elementos que contribuíssem para a seleção de bolsista. No mesmo processo seletivo que Rodrigo, participou também Felipe, seu amigo pessoal, que cursava o mesmo período que ele e que foi selecionado para uma das bolsas também. Os dois se integraram ao projeto em 2009, fizeram leituras em comum, elaboraram algumas unidades de leitura juntos e participaram do primeiro curso de extensão juntos, mas Felipe precisou se ausentar do projeto por problemas pessoais, deixando a vaga da bolsa ociosa e permitindo que convocássemos outro aluno(a) interessado(a). Em sua atuação no projeto, mostrou uma grande transformação, pois era possível notar visivelmente sua desenvoltura, seu desprendimento de questões que o impediam de avançar inicialmente. Hoje, podemos dizer (Isabel e eu) que Rodrigo está mais senhor de suas decisões e ações pedagógicas, inclusive, trabalhando em um curso de inglês que exige certa adaptação aos modelos pré-determinados, o que, segundo ele, foi um desafio a ser enfrentado, já que sua prática pedagógica reflexiva já está tão aguçada que o impede, por vezes, de aceitar o que já lhe é apresentado formatado. Ao longo do curso de extensão para a implementação do material produzido por eles, Rodrigo

¹⁰ Os participantes do projeto autorizaram a publicação de seus nomes reais para fins desta pesquisa.

mostrou-se seguro e deixou transparecer o quanto aquele momento estava sendo importante para ele, nos âmbitos profissional e pessoal, dado o vigor dos comentários acerca do desempenho dele e de todos. Sua autoavaliação sobre o curso demonstra seu exercício reflexivo em ação, com o desejo de fazer melhor ou de forma diferente da próxima vez.

Thamiris

Ingressou no projeto em meados de 2009, quando Felipe desistiu da bolsa por questões pessoais. Antes, já havia frequentado os encontros do projeto como voluntária, participando ativamente das discussões. Tinha 21 anos, em 2009, e cursava o 6º período de Letras (com habilitação em Português e Inglês). Assim como Rodrigo, já havia sido minha aluna no curso de Língua Inglesa III. Determinada e persistente no que fazia, Thamiris decidiu permanecer como voluntária, atuando de forma integral, tanto nos encontros, como ousando elaborar seu próprio material também. Uma pessoa dinâmica, que traça objetivos e se empenha para alcançá-los. Tinha um pouco de experiência com ensino, pois trabalhava em um curso particular de línguas e também já havia trabalhado em duas escolas particulares e um curso particular de idiomas. Durante os encontros, Thamiris foi sempre muito participativa e gostava muito de expor suas ideias e contribuições para os colegas. Foi uma grande incentivadora de Rodrigo para que este participasse de eventos acadêmicos junto com ela. No curso de extensão, em que implementaram o material produzido por eles, Thamiris teve um excelente desempenho, exercitando bastante sua capacidade reflexiva, constantemente, ao pensar sobre sua atuação e seu sentimento em relação às aulas que ministrou.

A seguir, faço também uma breve descrição de minha trajetória como professora e pesquisadora, além de uma reflexão sobre a relevância dessa experiência para mim e de Isabel, a coordenadora do projeto:

Renata

Tenho trabalhado como professora de Língua Inglesa em uma universidade pública em São Gonçalo há 10 anos. Trabalho com o curso de formação de professores não só nessa instituição, mas também no Instituto de Aplicação, onde ministro disciplinas de Estágio Supervisionado e da Educação Básica. Fui convidada por minha colega, Isabel, professora de Prática de Ensino de inglês da mesma universidade, a participar de um projeto de Iniciação à Docência, cujo título é “Aulas e material de leitura em inglês”. Esse projeto teve início em 2007 e, desde então, tenho partilhado a coordenação do projeto com a professora Isabel, auxiliando na seleção de textos, discussão e orientação aos bolsistas. Nos encontros semanais, cujas leituras e/ou outras atividades da agenda são realizadas, participo como mediadora das discussões de textos teóricos ou, caso estejamos falando sobre o material de leitura, como um participante com olhar crítico para dar sugestões, por exemplo. Tenho aprendido bastante com essa experiência no projeto, nos níveis social, pessoal e profissional. A interação com esse grupo tem me proporcionado uma experiência única de aproximação com o aluno, o que tem me ensinado a ver além dos limites da sala de aula. Viver e trabalhar em grupo é como se estivéssemos constantemente sendo estimulados a olhar a nossa imagem no espelho e a prestarmos atenção a detalhes antes negligenciados. Trabalhar em conjunto na coordenação tem contribuído para a construção da minha identidade de orientadora, tem me levado a pensar: “Como é ser uma orientadora de alunos?” Como não temos modelos ou padrões a seguir, precisamos construí-los e essa experiência no projeto tem sido indescritível nessa função, pois estou em um processo de aprendizagem que não tem fim, desde que tomei consciência de que a reflexão sobre a prática docente me abriria possibilidades de: (1) rever meus posicionamentos sobre as minhas ações, antes, ainda, estanques e (2) repensar e reconstruir novas práticas a partir dessa experiência.

Isabel

Isabel é a idealizadora deste projeto. Professora da graduação e da pós-graduação nesta universidade há aproximadamente 10 anos, Isabel sempre foi apaixonada pelo magistério e pelo trabalho que desenvolve não só na

universidade, mas também na escola de formação de professores em que atua, no Ensino Médio. Membro do grupo de Prática Exploratória, Isabel defendeu sua tese de doutorado em 2007, ano em que já submetia o projeto de ID “Aulas e material de leitura” à aprovação da instituição. Portanto, foi através dela que entrei em contato com essa forma exploratória de olhar para a sala de aula, para o professor e para o aprendiz. Sempre trabalhamos bem em parceria e seu trabalho foi sempre muito admirado por professores e alunos da instituição, pela dedicação, pela organização e pela qualidade. É uma professora exigente e essa é, a meu ver, uma característica marcante para o desenvolvimento e a sustentabilidade do projeto até hoje. Como coordenadora, ela compartilha comigo as decisões acerca dos encaminhamentos das leituras, organização e planejamento do projeto e das ações que o compõem, bem como partilha também o que sente sobre os caminhos que estamos trilhando com os bolsistas e como poderíamos ou gostaríamos de fazer diferente. Enfim, uma pessoa consciente de seu papel, democrática e ética no fazer e no agir.

4.3

Iniciação à Docência por quatro ângulos: da história institucional do grupo, das ações, dos praticantes exploratórios e dos entendimentos reflexivos

Nesta subseção, apresentarei o caminho que escolhi percorrer para gerar entendimentos sobre a prática do grupo de ID. Aqui, dedico-me a apresentar este projeto e este grupo de forma a possibilitar uma visualização desse contexto através de prismas diferentes, porém complementares. O meu objetivo é descrever o trabalho realizado por esse grupo de praticantes sob perspectivas distintas. Na seção 4.3.1, apresento a configuração institucional e histórica do projeto. A seguir, em 4.3.2, resgato as ações que constituem a vida do grupo; em 4.3.3, faço uma pré-análise das ações do grupo, apontando para os entendimentos reflexivos já delineados nessa etapa.

4.3.1

A história institucional do grupo de Iniciação à Docência

O projeto de Iniciação à Docência intitulado “Aulas e material de leitura: uma perspectiva da formação docente em língua inglesa” obteve aprovação junto à universidade no ano de 2007. Esse projeto faz parte de um Programa de Bolsas-auxílio para atividades discentes na universidade. Segundo regulamentação da instituição, tais programas “visam incentivar a participação de alunos do curso de graduação em atividades acadêmicas, através da sua atuação em projetos e planos de trabalho específicos.” (AE-027/Reitoria/99, art. 2).

Os projetos são escritos e programados por docentes que atuam em todas as unidades da universidade. Esses são submetidos a uma avaliação e, uma vez aprovados, tem autorização para selecionar bolsistas. Anualmente, há uma nova avaliação, que é feita sobre o trabalho dos bolsistas e de seus respectivos supervisores e orientadores. Tal avaliação inclui os relatórios e a apresentação de um trabalho em um evento acadêmico anual organizado pela universidade para que seus alunos mostrem, na modalidade de pôster, um tipo de culminância de sua produção acadêmica daquele ano. Essa apresentação é submetida a um avaliador, que é um professor da universidade, embora não seja, necessariamente, da área específica de atuação. Além de ser um processo avaliativo, é também uma oportunidade para que os alunos compartilhem seus trabalhos com os colegas de outras unidades acadêmicas e departamentos, ao circularem pelos trabalhos expostos e interajam com os outros alunos participantes de outros projetos.

Quanto às atribuições dos bolsistas e aos objetivos da Iniciação à Docência, há algumas ações que fazem parte das exigências institucionais dos projetos dessa natureza. Outras, entretanto, podem ser planejadas livremente e implementadas pelo professor-orientador, como acontece no projeto “Aulas e material de leitura”. São atividades de cunho acadêmico, mas inspiradas em uma proposta reflexiva e crítica que está relacionada à história acadêmico-profissional das professoras – a experiência com a Prática Exploratória. Na seção seguinte, 4.3.2, essas ações estão dispostas mais detalhadamente.

4.3.2

As ações que constroem a vida do grupo

Para dar maior visibilidade a essa diferença acerca da natureza das ações desenvolvidas no projeto de ID, apresento quadros explicativos. Estes mostram as ações que são desenvolvidas de acordo com a regulamentação da instituição e as ações que têm sido desenvolvidas por nós, professoras orientadoras e professores em formação inicial, a partir de um viés exploratório, permeado pelo trabalho para entender constante entre os participantes.

Nos quadros, é possível notar que os bolsistas engajados no projeto realizam ações acadêmico-científicas que são adaptações daquelas propostas ou esperadas pela instituição, elaboradas a partir de uma vinculação teórico-metodológica das professoras-orientadoras, direcionadas por seu posicionamento reflexivo-exploratório. Conforme o Ato Executivo-027/Reitoria/99, o trabalho de Iniciação à Docência possui a seguinte configuração:

Iniciação à Docência: compreende o conjunto de atividades ligadas a projetos que estimulem o desenvolvimento e a utilização de metodologias inovadoras que interfiram na melhoria do ensino, sob orientação de um professor. Visa-se proporcionar ao aluno, especialmente o de licenciatura, a possibilidade de ampliar seu conhecimento e espírito crítico através do exercício concreto da docência, sob supervisão.

Por entendermos que a docência não pode ser dissociada da pesquisa, ou seja, que o professor é também pesquisador ao se engajar discursivamente em sua prática na sala de aula (ou em outros contextos), em seu trabalho para entender (Allwright e Hanks, 2009), o nosso trabalho no projeto, juntamente com os bolsistas, foi sendo desenvolvido a partir desse viés investigativo, considerando *todos* como praticantes-pesquisadores (Allwright, 1991; Allwright e Hanks, 2009; Miller, 2010), “exercendo o poder de agentes na investigação” (Miller, 2010). Assim sendo, nossas ações no projeto de ID se assemelham a um projeto de iniciação científica, pois procuramos criar condições para que o trabalho docente de elaboração de material instrucional não seja apenas baseado na prática ou em metodologias previamente estabelecidas, mas sim em um referencial teórico que seja capaz de fundamentar essa prática e em uma perspectiva crítica dos alunos envolvidos nesse processo reflexivo e investigativo constante.

Outra questão proposta no documento (Ato Executivo-027/Reitoria/99) e que me chama especial atenção é o destaque dado a um dos princípios norteadores do trabalho com Iniciação à Docência: “a utilização de metodologias inovadoras que interfiram na melhoria do ensino, sob orientação de um professor”. Inspirados pelos princípios da Prática Exploratória, nós, do grupo de participantes do projeto, consideramos que o nosso objetivo na formação docente não está pautado na “melhoria do ensino” ou na solução de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas (Miller, 2000; 2010; Moraes Bezerra, 2007), mas na ‘ação para o entendimento’ (Miller, 2010; 2012). Essa forma de olhar para a interação entre professores e alunos nos possibilita traçar ângulos inovadores para a pesquisa voltada para contextos de ensino/aprendizagem. Allwright e Hanks (2009) a destacam como uma “modalidade pedagógico-investigativa e inclusiva”, corroborados por Miller (2010).

Desta forma, os participantes envolvidos no projeto de ID são agentes nesse processo de coconstrução não só de conhecimento e de material didático, mas também do “conversar exploratório” (Miller, 2010, p. 120), em que os praticantes interagem na busca de entendimentos locais, que envolvem o contexto particular de ação. Essa integração favorece a construção e priorização da qualidade de vida desse grupo que trabalha junto, ao longo de um ou dois anos, para entender questões relativas ao ensino de uma língua estrangeira (inglês) e à formação desses profissionais reflexivos e críticos, capazes de fazer suas escolhas e de se posicionar nos contextos profissional e social.

4.3.3

Os quadros das ações: análise preliminar da vida do grupo

Apresento, a seguir, os quadros que têm como principal objetivo organizar visual e comparativamente as ações do projeto de Iniciação à Docência recomendadas pela instituição e as ações que efetivamente ocorrem nesse grupo. A composição desses quadros significou, para mim, uma busca de entendimentos da vida desse grupo. Considero-os como parte de um estágio preliminar de análise, uma vez que pude olhar reflexivamente sobre nossas ações no grupo e tive oportunidade também de ver o nosso trabalho por outro ângulo, que transcende aquele de quem está envolvido na prática.

São sete quadros que destacam as ações do grupo de ID desde sua formação até a sua fase de avaliação. Essas sete fases são, respectivamente: (1) Processo seletivo, (2) reuniões semanais, (3) elaboração de materiais, (4) participação em eventos acadêmicos 1, (5) participação em eventos acadêmicos 2, (6) curso de extensão e (7) relatórios. Em cada quadro, destaco as ações a partir da perspectiva da instituição e as ações acadêmico-exploratórias vivenciadas no grupo. Assim, enfatizo o potencial exploratório de cada uma dessas etapas, já que essas se constituíram como um processo reflexivo relevante para a busca de entendimentos.

Quadro 1 – Processo Seletivo

Ações institucionais / burocráticas
Divulgação de editais para seleção de bolsistas /inscrições (Fevereiro /Março) [2 bolsas] Não há um padrão para a seleção; cada professor poderá conduzir a seleção conforme sua preferência e encaminhar os nomes dos candidatos selecionados, bem como a ata da seleção.
Ações acadêmico-exploratórias
Seleção (Março/2009) 1. Dissertação – produção de um texto em que o candidato disserte sobre seus conhecimentos acerca do conceito de leitura em Língua Estrangeira. Há um texto motivador, que discute leitura como uma habilidade discursiva. 2. Entrevista – realizada pelas professoras orientadoras para que eles falem sobre “Por que desejo participar desse projeto?” 3. Histórico – avaliação dos históricos escolares. Potencial exploratório / Entendimentos alcançados: o processo de seleção já se configurava como uma busca preliminar de entendimentos a respeito do significado do projeto para nós, as características, motivações e expectativas dos candidatos em relação a essa nova experiência e também se configurou como uma forma de estabelecer com os candidatos um primeiro contato com suas trajetórias escolares, assim como para criar possibilidades de interação. Além disso, entendemos que, ao dissertar e/ou falar sobre sua experiência com a leitura e sobre seu desejo em participar do projeto os candidatos já estão iniciando seu processo reflexivo acerca da construção de suas trajetórias acadêmico-científicas e profissionais.

Através do processo seletivo de bolsistas para trabalharem conosco no projeto, buscamos também nos aproximar das questões que levam os candidatos a escolher esse projeto para se engajar, pois acreditamos ser este já um primeiro

desenho exploratório do grupo. Por isso, são determinantes para este processo, não só os conhecimentos dos conceitos teóricos sobre leitura e o ensino de leitura, mas também a expressão dos alunos sobre suas motivações, desejos e objetivos em relação à sua formação acadêmico-profissional.

A entrevista já se desenha para nós como uma interação que proporciona a construção de entendimentos iniciais do grupo e das possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos.

Quadro 2 – Reuniões Semanais

Ações institucionais / burocráticas

Abril - Início das atividades dos bolsistas. A carga horária dos bolsistas é de 12 a 20 horas semanais, controladas pelo orientador.

Não há um cronograma de atividades fixo ou um padrão regular de atividades a serem desenvolvidas, que sejam estabelecidos pela instituição. O orientador tem autonomia para propor as atividades, segundo seus objetivos.

Ações acadêmico-exploratórias

Abril

Primeiro encontro – Conversa sobre os objetivos do projeto e apresentação de bolsistas mais experientes no grupo.

Demais encontros – semanalmente

A configuração desses encontros é variável. Por vezes, partimos de textos teóricos previamente agendados, outras vezes, propomos uma atividade que estimule a reflexão sobre a nossa prática e a nossa vida no projeto. A seleção desses textos varia de acordo com a necessidade e desejo dos participantes. Esse caminho se desenha ao longo dos encontros, conforme a discussão das questões se desenvolve.

Potencial exploratório / Entendimentos alcançados: Percebemos que os bolsistas mais experientes colaboram bastante com os novatos, já que compartilham suas experiências e reflexões sobre a prática docente. Seus olhares reflexivos, já mais aguçados, contribuem para a construção de conhecimento na interação com os demais. As discussões teóricas dão lugar aos questionamentos e ao exercício de pensar tais questões no ambiente da sala de aula, o que alguns deles já fazem a partir de suas próprias experiências docentes. Essas interações com os mais experientes parecem desenhar para o grupo uma configuração própria, em que o discurso e a prática se afinam segundo princípios como “Trabalhar para a união de todos”.

O quadro acima nos ajuda a criar um contexto sobre os encontros semanais do grupo do projeto. Esses momentos de interação são oportunidades

cruciais para: a] priorizar a qualidade de vida do grupo; b] construir conhecimento comum; c] possibilitar que o conhecimento seja construído junto com o par mais competente; d] desenvolver as potencialidades de reflexão e cooperação.

Quanto à seleção dos textos teóricos, é importante dizer que, algumas vezes, estes são definidos por nós, professoras orientadoras, mas que muitas vezes os próprios bolsistas sugerem ou solicitam a leitura de um texto ou um determinado autor que gostariam de conhecer. Isso aponta que há uma negociação do cronograma de leituras entre os participantes do grupo do projeto e que não há uma configuração fechada dos encontros, pois são gerados na vida do grupo, conforme as necessidades e desejos do grupo. Dentre as leituras desse grupo, especificamente, destaco os seguintes textos lidos (vale destacar que aponto a indicação do livro e não do capítulo específico):

Allwright, D. e Hanks, J. *The Developing Language Learner*. Hampshire, United kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

PCN-LE – Orientações Didáticas

Moita Lopes, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Mercado de Letras: São Paulo, 1996.

Vygotsky, L. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 1998 [1987]

_____. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes: São Paulo, 1998 [1984]

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

Quadro 3 – Elaboração de material

Ações institucionais / burocráticas
Segundo o documento da universidade, o projeto de Iniciação à Docência “visa proporcionar ao aluno a possibilidade de ampliar seu conhecimento e espírito crítico através do exercício concreto da docência”
Ações acadêmico-exploratórias

Início do processo de elaboração de material didático de leitura em inglês a partir de diferentes gêneros. Cada unidade de leitura proposta é apresentada ao grupo para apreciação e colaboração de todos os participantes.

Potencial exploratório / Entendimentos alcançados: Entendemos que o processo de elaboração de material didático foi um exercício constante de reflexão, desenvolvimento da visão crítica e autonomia. Os alunos-bolsistas têm a oportunidade de trabalhar em conjunto para entender questões que envolvem o próprio processo de produção de material, com toda a sua complexidade. Todo esse momento é uma grande “oportunidade de aprendizagem” (Allwright, 2005) para o grupo – licenciandos e orientadoras.

O processo de elaboração de material configura-se, talvez, como a parte mais complexa da vivência do grupo nas atividades do projeto, uma vez que não surgem de uma só vez, mas, pelo contrário, fazem parte de uma rede de acontecimentos. Refiro-me às discussões teóricas do grupo, à escolha de textos e à coerência que precisa ser estabelecida entre as ações e a postura filosófica e teórica que adotamos, incluindo a postura de humildade para aceitar as críticas e sugestões para a reformulação do trabalho. Ao final de cada ano, uma apostila com esse material é organizada e um curso de extensão é oferecido com o uso desse material.

As unidades de leitura são modificadas à luz das sugestões que partem dos diferentes olhares dos participantes, definindo o processo de formação docente como colaborativo e não individual, assim como a prática docente, que envolve não somente a elaboração de material didático, mas o planejamento de aulas e de um cronograma para o curso de extensão.

Quadro 4 – Participação em eventos acadêmicos 1

Ações institucionais / burocráticas

Apresentações de comunicações em eventos acadêmicos não são obrigatórias, mas são bem avaliadas como produção acadêmica do bolsista para fins de renovação da bolsa e do projeto.

Ações acadêmico-exploratórias

Eventos acadêmicos 1

Os bolsistas e as professoras elaboraram também resumos para apresentação em eventos acadêmicos, na área de ensino/aprendizagem de línguas ou em áreas afins. O grupo não se restringiu, por iniciativa coletiva, ao evento anual proposto pela instituição, mas demonstrava o desejo de viver novas experiências que se apresentavam em outras instituições de ensino.

Potencial exploratório / Entendimentos alcançados: O trabalho de elaboração de resumos foi novo para os bolsistas e algo que gerou ansiedade e, ao mesmo tempo, medo. Mas, o grupo se fortaleceu e, trabalhando colaborativamente, superou dificuldades e aproveitou esses momentos como “oportunidades de aprendizagem”.

A participação em eventos acadêmicos é, para o licenciando, muitas vezes, um mito, pois ele acha que não tem condições ou capacidade para se apresentar adequadamente devido a sua pouca experiência. Entretanto, com esse grupo de bolsistas, sentimos que havia o desejo de partilhar as experiências que estavam vivendo e uma vontade de se arriscar e conhecer essa modalidade acadêmica de trabalho. E assim foi começando uma história de apresentações de pôsteres e comunicações orais do grupo de bolsistas, juntamente conosco e até mesmo sozinhos.

Vejo isso como uma forma de compartilhar questionamentos colaborativamente, em oposição a formas tradicionais de “mostrar resultados”, que podem assustar e dar a impressão de que o licenciando não está preparado. Os praticantes da Prática Exploratória veem os alunos como capazes de se desenvolver como praticantes (Allwright e Hanks, 2009). Logo, não havia motivo para que esses professores em formação inicial não pudessem experimentar uma apresentação desse porte.

Quadro 5 – Participação em eventos acadêmicos 2

Ações institucionais / burocráticas

Evento Institucional Anual - Setembro

Apresentação de um pôster na Semana de Graduação, que tem por objetivo avaliar os bolsistas e os projetos quanto ao trabalho desenvolvido ao longo do ano por bolsistas e orientadores.

Um dos objetivos propostos no documento da Sub-reitoria é “Estimular o desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas, visando a melhoria do ensino”.

Ações acadêmico-exploratórias

Eventos acadêmicos 2 – elaboração de pôsteres com reflexões acerca de um *puzzle* em seminários e congressos na nossa área de atuação, dentro da nossa instituição ou em outras instituições.

Em setembro, uma apresentação de pôster para fins de avaliação do projeto e dos bolsistas é feita como requisito da Sub-reitoria.

Potencial exploratório / Entendimentos alcançados: Ao compartilharem seus *puzzles* com outros colegas e professores, os bolsistas do projeto têm a oportunidade de sair do âmbito do grupo de Iniciação à Docência e sentir outros olhares e outras perspectivas se construindo. Vejo essa oportunidade como mais uma possibilidade de se “desenvolverem como aprendizes e de se tornarem melhores nessa tarefa” (Allwright e Hanks, 2009, p. 2)

Essa experiência de apresentação de pôsteres em eventos acadêmicos revela-se como outra fonte de conhecimentos sobre o tornar-se professor, pois o contato com outros licenciandos e professores cria uma atmosfera propícia para a conversa, a curiosidade, o despertar da motivação e da vontade de estabelecer contatos discursivos com seus pares.

Além disso, diferentemente do que imaginavam os bolsistas antes de terem sua primeira experiência em eventos acadêmicos, esses são momentos em que o quesito avaliativo não protagoniza as ações acadêmicas, como acontece no evento anual proposto pela própria universidade, no qual a apresentação é um dos requisitos para que a universidade conceda a renovação de bolsas e dos projetos.

Quadro 6 – Curso de Extensão

Ações institucionais / burocráticas

De acordo com o documento oficial da instituição, o Programa de Bolsas-auxílio para atividades discentes visa “estimular, indiretamente, a melhoria do ensino de graduação, através do efeito multiplicador da ativação de um grupo de alunos junto ao corpo docente e discente”.

Ações acadêmico-exploratórias

Com o objetivo de buscar a experiência docente como uma maneira de “aprender a aprender”, desenhamos a implementação de um curso de extensão para a comunidade interna e externa da universidade, com o uso do material produzido pelos próprios bolsistas. As etapas do curso são:

1. *Desenho do curso* - as aulas e o cronograma são discutidos e definidos pelo grupo de participantes.
2. *Avaliação* – feita a cada aula e ao final de todo o curso. Todos os participantes se reúnem para falar sobre como se sentiram frente à experiência de estar ministrando uma aula real com um material produzido por eles próprios. Todos compartilham

visões sobre os acontecimentos ao longo das aulas, assim como identificam questões que precisam ser adequadas e/ou modificadas no material.

Potencial exploratório / Entendimentos alcançados: A partir da visão exploratória, acreditamos ser essa experiência uma oportunidade ímpar na vida do grupo. É gratificante ver como os alunos-professores se sentem responsáveis por um curso que foi pensado em conjunto do início ao fim.

Além de estimular o desenvolvimento da prática pedagógica, esse curso abre mais possibilidades e oportunidades de trabalho em conjunto, envolvendo a partilha de experiências e saberes. Por serem responsáveis pela tomada de decisões em cada etapa desse curso, seja a etapa de planejamento como a etapa de implementação, os bolsistas são capazes de refletir sobre questões centrais da vida de um professor, como “Por que a atividade que elaboramos não deu certo?” ou “Por que essa unidade de leitura levou tanto tempo para ser realizada pelos alunos?”.

A responsabilidade do grupo se transforma em autonomia e aprendizagem, conferindo mais sustentabilidade ao processo reflexivo-discursivo. As questões discutidas a partir das aulas dadas são revistas e lembradas no momento da elaboração de novos materiais ou mesmo na reestruturação daqueles já implementados. É um ciclo infinito de possibilidades de aprender e ensinar que se desenha.

Quadro 7 – Relatórios

Ações institucionais / burocráticas
Outubro Orientadores e bolsistas devem elaborar relatórios ao final de cada ano como exigência da Sub-reitoria que acompanha, renova/concede bolsas da universidade. Há um formulário padrão a ser preenchido eletronicamente e enviado.
Ações acadêmico-exploratórias
Outubro Bolsistas e professoras preenchem o relatório proposto pela Sub-reitoria. Além da elaboração desse relatório padrão, as professoras-orientadoras solicitam que os bolsistas façam uma reflexão sobre o processo pelo qual passaram ao longo do ano (leituras, discussões, interações com o grupo, elaboração de material, apresentações em eventos acadêmicos) e que produzam um texto narrativo. Potencial exploratório / Entendimentos alcançados: Entendemos que um relatório

padronizado, com itens pré-determinados não seria suficiente para registrar todo o processo reflexivo vivenciado pelo grupo ao longo do ano. O texto “extra” que pedimos tem por objetivo registrar essas questões subjetivas da vida do grupo, que reflipam a trajetória do grupo como um conjunto de construções colaborativas, como os saberes, as relações sociais e posturas ético-profissionais.

É importante ressaltar que essas etapas de trabalho e essa experiência vivida ao longo do ano e essa integração entre os participantes propicia um relacionamento entre nós marcado pela afetividade e pela relação humana, sem que a relação profissional seja prejudicada. Esse posicionamento ético do grupo transparece no compromisso que cada um demonstra ao cumprir com suas tarefas, ao propor atividades dentro e fora dos limites do projeto e ao contribuir para a manutenção do projeto e desenvolvimento dos bolsistas subsequentes.

Refiro-me aos bolsistas voluntários, ou seja, aqueles que já fizeram parte do projeto e que retornam para contribuir, para ajudar ou para dar continuidade à sua formação ou, ainda, aqueles que fazem parte do projeto pela primeira vez, ambos sem receber uma bolsa para isso. Ao longo desses anos de implementação do projeto “Aulas e material de leitura em língua inglesa”, nós contamos com a valiosa participação de alguns voluntários que tem nos ajudado bastante na configuração desse grupo como um grupo colaborativo, inclusivo e solidário. Inclusive, Rodrigo e Thamiris, participantes desta pesquisa, que se desligaram do projeto em 2010, têm estado com as novas bolsistas de 2011, sempre que é possível, pois, agora, ambos têm compromissos de trabalho e estudo.

Desde 2007 até o presente, já passaram pelo projeto cerca de onze bolsistas, que, hoje, trabalham em escolas das redes municipal e estadual ou em cursos particulares de línguas. Atualmente, nosso grupo conta com uma bolsista efetiva e uma bolsista voluntária, igualmente atuante e participativa.

Conforme foram passando pelo projeto, muitos desses alunos optaram por escrever suas monografias de graduação a partir de temáticas que haviam sido levantadas ou questões vivenciadas em suas vidas dentro do projeto. Essas monografias se tornaram frutos desse trabalho reflexivo e do engajamento desses alunos com os *puzzles* de suas vidas acadêmicas e profissionais e, por vezes, fora dela. Seus trabalhos se construíram como oportunidades de escrever mais algumas fases de nossa história e nos fazem pensar que é gratificante e possível trabalhar em níveis micro a fim de construirmos entendimentos e conhecimento comum. Alguns desses professores retornam a nós, relatam suas experiências em

sala de aula e, em geral, destacam o papel que a experiência no projeto tem em suas vidas profissionais. A maioria desses seguiram para cursos de pós-graduação e mestrado e estão dando continuidade à sua formação acadêmico-profissional.

Todo esse grupo é muito especial para nós, professoras-orientadoras pelo lugar que ocuparam em nossas construções acadêmico-profissionais-pessoais. Todos eles fazem parte de nossas histórias de vida e nos possibilitaram viver experiências que extrapolam o âmbito acadêmico, pois construímos laços afetivos importantes nessas interações e que nos motivam a persistir nesse trabalho com o mesmo empenho, sem deixar que as dificuldades nos níveis institucional e pessoal interrompam essa atividade. A seguir, em 5.4, busco fazer uma representação visual da vida desse grupo usando a imagem de um cristal, com o objetivo de ilustrar, de uma maneira um pouco mais concreta e viva o caminho trilhado na busca de entendimentos.

4.4

A imagem do cristal no Projeto de Iniciação à Docência

Nesta seção, busquei uma forma de representar imagetivamente esse trabalho que vem sendo descrito ao longo desta tese. Essa experiência tem sido tão diferente para todos nós que senti a necessidade e desejo de transpor, a partir da visão de M. C. Escher, o que nós vivemos no trabalho e na vida do grupo, construindo nossas identidades profissionais, acadêmicas e sociais.

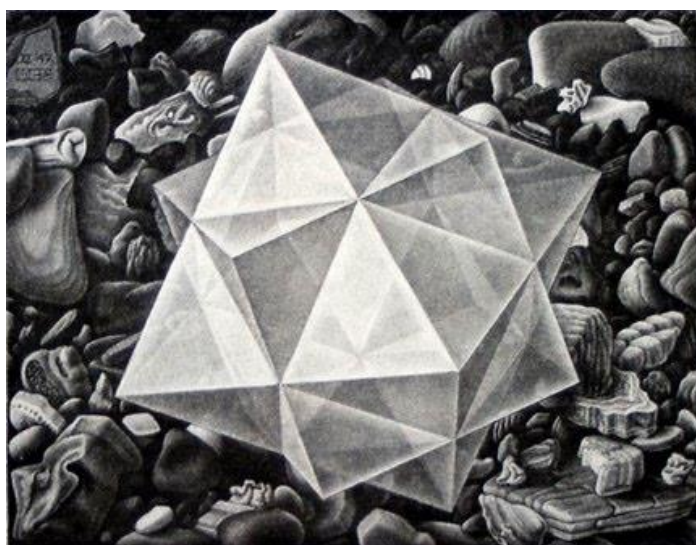


Figura 3 – *Cristal*, gravura à maneira grega, M. C. Escher, 1947.

Interpretando a imagem desse artista, percebo cada lado do cristal (Figura 1) de forma diferente, com brilhos e imagens refletidas de maneiras diversas, pois há influência da luz e do ângulo a partir do qual cada um olha para o objeto.

Isso significa dizer que, no grupo de Iniciação à Docência, cada um de nós tem uma visão singular sobre a formação profissional, pois construímos o contexto e as interações a partir de nossas experiências, nossas marcas culturais, históricas, familiares, etc.