

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ANDRÉIA BEZERRA MARQUES

**A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA NA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR: OS
SENTIDOS DO CONHECIMENTO DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE**

TERESINA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA ANDRÉIA BEZERRA MARQUES

**A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA NA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR: OS
SENTIDOS DO CONHECIMENTO DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

TERESINA

2009

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M375c Marques, Maria Andréia Bezerra.
A constituição da pessoa na experiência de ser professor
[manuscrito] : os sentidos do conhecimento de si na formação
docente / Maria Andréia Bezerra Marques. – 2009.
204 f.

Impresso por computador (printout).
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2009.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo
Ibiapina”.

1. Professor - Formação. 2. Sentidos. 3. Autoconhecimento.
I. Título.

CDD 370. 71

MARIA ANDRÉIA BEZERRA MARQUES

**A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA NA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR: OS
SENTIDOS DO CONHECIMENTO DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Universidade Federal do Piauí

Profª Drª Rosália de Fátima e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico aos meus filhos, Bruna e Caio, e à
minha mãe Socorro Bezerra pela vida e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, por tudo e por toda a minha vida;

Aos meus filhos, Bruna e Caio, pela honra de ser sua mãe, por sua presença afetuosa e compreensão nos momentos difíceis e, especialmente, por serem motivos do meu viver;

À minha mãe, Socorro Bezerra, pela solicitude, cuidado e apoio necessários para meu existir e pelo amor;

A meu pai, João Bezerra *in memoriam*, por sua importância em minha história de vida;

A meu irmão, à irmã, cunhado e sobrinhos, pela segurança que representam para mim;

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pela competência e dedicação em seu trabalho, pelos saberes, respeito e carinho;

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, pelos conhecimentos;

Ao Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes e à Prof^ª Dr^ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela atenção e valiosa contribuição por ocasião do Exame de Qualificação;

Aos colegas da minha turma do Mestrado, pelas demonstrações de apoio e incentivo.

Às colaboradoras da pesquisa, Drielle, Mônica, Tânia, Margarida, Íris, A.C., G.M.B., J.B. e P.B.O., pela disponibilidade, participação e, principalmente, pelos sentidos partilhados;

A todos os familiares e amigos, por entenderem minhas ausências durante o desenvolvimento desta pesquisa.

O principal pressuposto para o surgimento de um diálogo genuíno é que cada um deveria olhar seu parceiro como a pessoa que ele realmente é. Torno-me consciente dele, consciente de que ele é diferente, essencialmente diferente de mim, de uma maneira única e definida que lhe é própria; e aceito aquele a quem assim vejo, de forma que eu possa plenamente dirigir o que digo a ele, como pessoa que é. (BUBER, 1965, p.79 apud HYCNER; JACOBS, 1997, p.27)

RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre o conhecimento de si, entendido como processo e estudado sob o ponto de vista do seu desenvolvimento na formação docente. Mediante a compreensão de que o professor é pessoa, buscávamos responder à seguinte pergunta: de que maneira o conhecimento da constituição do professor como pessoa, interfere no desenvolvimento da formação profissional? Diante dessa mobilização e, considerando o homem na sua dinamicidade social e histórica, realizamos essa pesquisa utilizando a abordagem sócio-histórica e operacionalizando-a mediante a perspectiva colaborativa. Planejamos a partir do objetivo geral de investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional. Estabelecemos como objetivos específicos: identificar de que forma os professores reconhecem-se como pessoa e como profissional; compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional; e analisar os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente. Nessa direção, formamos o grupo colaborativo, com a participação da pesquisadora e mais nove (09) colaboradoras, contexto em que utilizamos os procedimentos metodológicos questionário, História de Vida, Versão de Sentido e sessão reflexiva. O referencial teórico que deu sustentação ao caminho que percorremos foi organizado a partir das obras de Vigotski (2000), Leontiev (2004), Bakhtin (2003), Wallon (2007), Ibiapina (2008, 2006), Magalhães (2006, 2004), Fiorentini (2004), Desgagné (1997), Nóvoa (1995), Amatuzzi (2001), Maingueneau (2002), Orlandi (2006), Paulillo (1994), Cooper (2008), dentre outros. No grupo colaborativo e mediante reflexão crítica, re-elaboramos o conhecimento de si e construímos seus sentidos. Analisamos os sentidos do conhecimento de si a partir do discurso do texto, formado das escritas e falas das colaboradoras, na perspectiva da vertente crítica. A análise revelou-nos o conhecimento de si como eliciador de mudanças no desenvolvimento pessoal e na formação docente e a colaboração como experiência de conflito eu-outro favorecedora da re-elaboração do conhecimento de si.

Palavras-chave: Pessoa e professor. Colaboração. Conhecimento de si. Sentidos.

ABSTRACT

This is a research about the self knowledge, understood as a process and studied from the point of view of its development in teaching practice. Upon the comprehension that the professor is a person, we tried to answer the following question: in which way the awareness that a professor is a human being interferes in the development of the professional training process? Given this mobilization and taking into account the man in his social and historical dynamism, we did this research using the social-historical approach and put it into practice with the collaborative perspective. We planned from the general goal of investigating the relations that are built between the knowledge of the professor as a person and his professional training process. We established as specific goals: identify how the professors recognize themselves both as human beings and professionals; comprehend the meanings of self knowledge in the personal development and in the professional training; and analyze the meanings among the affective, cognitive and motor dimensions in the personal development and teaching practice. In this direction we formed a collaborative group with the researcher and nine other collaborators. The methodological procedures were a questionnaire, Life History, Version of sense and reflective session. The theoretical reference that guided us includes Vigotski (2000), Leontiev (2004), Bakhtin (2003), Wallon (2007), Ibiapina (2008, 2006), Magalhães (2006, 2004), Fiorentini (2004), Desgagné (1997), Nóvoa (1995), Amatzuzi (2001), Maingueneau (2002), Orlandi (2006), Paulillo (1994), Cooper (2008), among others. In the collaborative group and upon a critical reflection, we re-elaborated the self knowledge and built its meanings from the text speech, formed by the collaborators says and texts, in the perspective of a critical slope. The analysis showed the self knowledge as the generator of changes in personal development and teacher practice and the collaboration as a self-other conflict experience, favoring the self knowledge re-elaboration.

Key-words: Person and professor. Collaboration. Self knowledge. Meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Atribuições da pesquisadora-mediadora e das colaboradoras	36
Quadro 02 - Atividades durante a pesquisa com descrição e datas	37
Quadro 03- Identificação das participantes, tempo de vida e de experiência docente, motivação para esta pesquisa	41
Quadro 04 - Procedimentos metodológicos da pesquisa e seus objetivos	42
Quadro 05 - Objetivos específicos da pesquisa, unidades temáticas de análise e procedimentos metodológicos que deram sustentação aos textos analisados	60
Quadro 06 - Unidades temáticas de análise, temas, subtemas e categorias analíticas	65
Quadro 07 - Fragmentos dos discursos sobre expressão das emoções	105
Quadro 08 - Fragmentos dos discursos sobre o conhecimento de si	107
Quadro 09 - Fragmentos dos discursos sobre manifestação das emoções	112
Quadro 10 - Fragmentos dos discursos sobre a significação de dureza	113
Quadro 11 - Fragmentos dos discursos sobre a significação de fraqueza	114
Quadro 12 - Fragmentos dos discursos sobre o conflito entre o emocional e o racional	115
Quadro 13 - Fragmentos dos discursos sobre a influência do outro na expressão das emoções	116
Quadro 14 - Fragmentos dos discursos sobre conhecer a história de vida do aluno	120
Quadro 15 - Fragmentos dos discursos sobre repercussões de conhecer o aluno	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I: O CAMINHO DA PESQUISA	22
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
1.1 A pesquisa colaborativa	31
1.2 A construção do grupo colaborativo	34
1.2.1 Os encontros coletivos	35
1.2.2 As colaboradoras da pesquisa	39
1.3 Procedimentos metodológicos	42
1.3.1 Questionário	43
1.3.2 História de Vida	43
1.3.3 Versão de Sentido	46
1.3.4 Sessão reflexiva	48
1.4 O plano de análise	53
1.4.1 O contexto da análise	53
1.4.2 A análise do conhecimento de si e seus sentidos	56
PARTE II: O PROFESSOR COMO PESSOA E COMO PROFISSIONAL	67
2.1 Versando sobre si	68
2.1.1 As versões de Drielle	68
2.1.2 As versões de Mônica	69
2.1.3 As versões de Tânia	70
2.1.4 As versões de Margarida	71
2.1.5 As versões de Íris	71
2.1.6 As versões de A.C.	72
2.1.7 As versões de G.M.B.	73
2.1.8 As versões de J.B.	75
2.1.9 As versões de P.B.O.	76

2.2 A apropriação do conhecimento de si	77
2.2.1 O sentido da infância: relações com familiares, professora, amigos e brincadeiras	78
2.2.2 O sentido da adolescência: relações com amigos, primeiro namorado e dificuldades	81
2.2.3 O sentido do início da prática docente: relações com alunos, outras professoras e a experiência docente	84
2.3 O reconhecimento de si	88
2.3.1 O retrato de Drielle	89
2.3.2 O retrato de Mônica	90
2.3.3 O retrato de Tânia	91
2.3.4 O retrato de Margarida	91
2.3.5 O retrato de Íris	92
2.3.6 O retrato de A.C.	93
2.3.7 O retrato de G.M.B.	94
2.3.8 O retrato de J.B.	95
2.3.9 O retrato de P.B.O.	95
PARTE III: OS SENTIDOS DO CONHECIMENTO DE SI NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E NA FORMAÇÃO DOCENTE	97
3.1 Relação eu-outro no conhecimento de si	98
3.1.1 O outro na constituição de si: participação e conflito	100
3.1.2 Colaboração: conflito eu-outro na re-elaboração do conhecimento de si	104
3.2 O conhecimento de si como pessoa e na experiência de ser professor	110
3.2.1 Repressão e expressão das emoções: significações de dureza e fraqueza	111
3.2.2 Conhecer o outro: mudanças afetivas, motoras e cognitivas em si	118
3.2.3 Conhecimento de si: sentidos de mudança, continuidade, bem-estar e segurança	124
PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135

APÊNDICES139

ANEXOS196

INTRODUÇÃO

A pessoa relaciona-se com o meio social, transforma-o e, é por ele transformada, de forma integral, dinâmica e dialética. Mediante essa idéia, toda pessoa está em constante construção e constituída das dimensões afeto, cognição e movimento que estão em interação. Ela se desenvolve na relação com o contexto, com os grupos e com cada indivíduo em particular.

É comum pensar sobre a pessoa de maneira dicotômica, realçando polaridades e dividindo o todo em partes. Esse pensamento tem sido construído ao longo da história da humanidade, fruto de condições concretas, fundamentado por concepções de mundo e de homem. Assim, foram construídas imagens fragmentadas da pessoa, como as que separam corpo e mente, indivíduo e sociedade.

O desenvolvimento teórico-histórico da categoria pessoa remete a questões epistemológicas e a um caráter interdisciplinar. A história dessa categoria situa-se no contexto das mudanças sócio-econômicas e refletem diversas concepções acerca do homem, construídas a partir da leitura filosófica e das reflexões das ciências.

A categoria pessoa aparece em estudo datado, originalmente, de 1938, por Marcel Mauss (LOPES, 2002). Esse estudo parte da análise da caracterização da pessoa como definição social de organização nas sociedades primitivas, instituindo o conceito personagem. Lopes (2002), localiza na Antigüidade Clássica, em Roma, processo de mudança da noção de pessoa como personagem, para a esfera do indivíduo, caracterizando-a como *persona* civil, relacionado ao estatuto jurídico do Estado e à aquisição do sentido moral. Marcel Mauss, de acordo com Lopes (2002), considera que a mudança mais importante no desenvolvimento da noção de pessoa, ocorreu a partir da Idade Média com os debates sobre a unidade de Deus e que, por relação, revelou a questão da unidade da pessoa. Assim, da noção de *persona* há a passagem para a noção de homem como pessoa humana. O autor situa que a evolução da categoria pessoa tem seu ápice no século XVIII com a individuação da pessoa, identificando-a com o eu, e a importância concedida ao aspecto da consciência (LOPES, 2002).

As especialidades de cada campo do saber científico criam categorias delimitando espaços de investigação. O exercício de criação de categorias acontece nas diversas ciências que, às vezes, coincidem, possuindo estudos com o mesmo objeto. Lopes (2002) ressalva que durante as tentativas de conhecer o homem, na história, a Filosofia possibilitou três tipos de registros da consciência humana: pela identidade consigo mesmo, surgindo a figura do eu;

pela figura moral ou ética, produzindo a consciência da pessoa; pela síntese ou conhecimento, surgindo o sujeito consciente de sua ação. Os últimos registros da consciência humana foram descritos também pela Sociologia, Ciência Política e a História, influenciadas pelas reflexões de Hegel, Marx e outros que procuraram conhecer o homem no movimento temporal e na contradição.

A partir do século XIX, as reflexões da Filosofia a respeito da condição do homem fizeram surgir a Psicologia e a Antropologia. Os estudos sobre a noção de pessoa, em Antropologia, dedicaram-se, em sua maioria, à análise das sociedades consideradas primitivas. A Psicologia traz, à luz das suas reflexões teóricas, a figura psicológica do indivíduo. O eu é então definido como consciência de ser e estar e se torna personalidade. Dessa forma, a concepção de pessoa passa a ser relativizada e a explicar porque as pessoas de um grupo se conduzem de maneira diferente entre si e em relação às pessoas de outro grupo. Essa concepção passa a explicar também as regularidades dos padrões de comportamentos dos grupos (LOPES, 2002).

A instituição da industrialização e da tecnologia influenciou as reflexões acerca da pessoa humana, com as ciências dirigindo-se ao elevado grau de especialização, resultando na cisão do homem em razão e sentimento, com valorização da primeira. A racionalidade foi capaz de intervir em todas as dimensões da vida humana, orientando os projetos da sociedade para atender às exigências do mercado de trabalho (OLINDA, 2004).

A educação incorporou o discurso da racionalidade que se mostrou em diferentes ideias pedagógicas no decorrer de sua história, induzindo à formação e às práticas do professor a supervalorizar a dimensão cognitiva, e a dar menos atenção às dimensões afetividade e movimento, em seu desenvolvimento e do aluno.

A desatenção à integração da pessoa humana reflete-se, por exemplo, nos discursos e projetos de formação docente, mediante a visão sobre desenvolvimento do professor, separando o desenvolvimento da formação profissional do desenvolvimento pessoal, com a focalização do primeiro e o segundo permanecendo em segundo plano. Nóvoa (1995) afirma que a formação profissional desempenha importante papel na profissão docente, alertando para o esquecimento, na formação de professores, do desenvolvimento pessoal.

Historicamente, as teorias e práticas educacionais têm mostrado resgates à compreensão da unicidade do homem e da sua relação de interdependência com o social. Na atualidade, a visão da integração dinâmica da pessoa humana e reciprocidade com o social, faz-se presente repercutindo em comportamentos individuais e atividades em grupos no âmbito educacional. Várias pesquisas, dentre as quais destacamos as de Amaral (2004),

Almeida (2004), Limongelli (2004), Prandini (2004), e Mahoney e Almeida (2007), desenvolvidas no cenário educacional brasileiro, mostram que professores expressam-se em sua totalidade, em uma integração permanente de pensamentos, sentimentos e movimentos; o processo ensino-aprendizagem enriquece-se na medida em que considera a integração cognitiva-afetiva-motora; ao conhecer essa integração, o professor amplia sua visão e tem melhores elementos para identificar suas necessidades e as do aluno; e na busca de respaldo teórico para compreender a integração afetivo-cognitivo-motora, a teoria de Wallon (2007) revelou-se uma das possibilidades para a compreensão da pessoa integral.

A teoria de Wallon (2007), a Psicogênese da Pessoa Completa, propõe o estudo integrado do ser humano e a recusa à seleção de um único aspecto do seu desenvolvimento para análise. O autor reconhece a afetividade, a motricidade e a inteligência como campos funcionais da atividade da pessoa, em permanente desenvolvimento com a dependência das condições concretas em que ocorre. Dentre as ideias desse teórico, está a da necessidade de educar a pessoa de forma completa, reconhecendo o desenvolvimento e as relações entre os domínios afetivo, cognitivo e motor. Considera que a construção da pessoa acontece em suas interações com o meio, em que cada domínio é desenvolvido e suas relações formam um todo que é a personalidade, insiste, pois, que o estudo da pessoa deve ser pelo seu todo e a partir daí verificando o desempenho de cada parte.

Wallon (2007) acredita na possibilidade de colaborações entre psicologia e educação, reconhece a escola como um contexto propício ao estudo do desenvolvimento da pessoa contextualizada e que, a partir dos conhecimentos construídos nesse campo, a psicologia favorece o aprimoramento da prática pedagógica. A teoria psicológica desse autor tem servido de contextualização para estudos e práticas da educação e, mais especificamente, como suporte para confrontos com experiências pedagógicas em que se perpetuam a predominância da razão, os objetivos relacionados exclusivamente ao desempenho cognitivo, a desconsideração da integração da pessoa e da sua relação dialética com o meio.

Segundo essa concepção teórica, o desenvolvimento humano acontece do nascimento até a morte e as funções desenvolvidas pelo organismo são constituídas por características próprias da identidade da espécie humana, favorecidas pela maturação orgânica e, acrescidas, no percurso histórico-social singular, pelo exercício funcional, que explora as novas possibilidades que a maturação e o meio colocam à disposição da pessoa. As transformações durante o desenvolvimento estão inscritas no organismo e são incitadas pelo meio. Dialeticamente, as transformações do meio dependem do desenvolvimento do organismo humano.

Wallon (2007) enfatiza a integração entre as várias funções do organismo, identificadas pelos domínios movimento, afetividade e cognição, que são partes de um todo e se relacionam de forma uníssona constituindo a pessoa. No curso do desenvolvimento e nas atividades cotidianas esses domínios funcionais exercitam-se conjuntamente com preponderância de um domínio em relação ao outro, a depender da maturação orgânica e das circunstâncias do meio. A prevalência das funções de um domínio delinea a direção de maior desenvolvimento da pessoa. Quando predomina o conhecimento, a direção do desenvolvimento “[...] está voltada para fora, para o outro, para a descoberta, para a investigação e a construção do mundo exterior” (AMARAL, 2004, p. 80).

Com a supervalorização do conhecimento no contexto educacional, há a focalização do domínio cognição nas práticas de formação docente, com os domínios afetividade e movimento sendo desconsiderados ou pouco realçados. Nessa direção, a profissão docente é pensada e construída com ideias e ações orientadas para a aquisição, elaboração e transmissão do conhecimento do meio. Desse modo, a formação do professor está voltada para o que está fora de si, com sua totalidade dinâmica e o conhecimento de si quase sempre esquecidos no processo de construção dessa formação.

A visão de totalidade dinâmica do professor traduz o entendimento de integração entre os domínios cognitivo, afetivo e motor da pessoa, e desta com o meio em que se relaciona. Tal visão remete à importância de acrescentar ao valor já estabelecido ao cognitivo, o papel da afetividade e do movimento no processo da vida psíquica, sua expressão e interferência no processo ensino-aprendizagem, assim como a compreensão de como as condições concretas de existência criam características específicas à pessoa participante desse processo (MAHONEY;ALMEIDA, 2007).

A complexidade do ser professor abrange a pessoa de forma integral e em sua dinamicidade. A pessoa, com a interação cognição, afeto e movimento, leva para sua experiência docente história que contém experiências vividas no meio escolar e em outras dimensões de sua vida. Suas ações refletem suas expectativas e seus projetos. Passado e futuro interagem delimitando presente existencial, dinâmico e mutável, em espaço específico, o do ensino.

Em face dessas exposições, o conhecimento da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora, na história de vida e na formação profissional, representa ao professor o conhecimento de si, o que influencia o seu desenvolvimento e interfere em sua experiência de ser professor. Como ressalva Limongelli (2004, p. 47), ser professor “[...] é algo que se

constrói, que se forma, que se desenvolve e, portanto, não é uma estrutura pronta, fechada e imutável dada *a priori* para determinados indivíduos”.

Com esse entendimento, e com base nas idéias de Nóvoa (1995) acerca da importância do desenvolvimento pessoal na formação dos professores, surgiu a mobilização para maior compreensão acerca do conhecimento de si na formação docente, que partiu do seguinte problema: de que maneira o conhecimento da constituição do professor como pessoa interfere no desenvolvimento da formação profissional? O problema motivou a realização desta pesquisa intitulada “A Constituição da Pessoa na Experiência de Ser Professor: os sentidos do conhecimento de si na formação docente”, que foi planejada e desenvolvida a partir do objetivo geral de investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional. Seus objetivos específicos foram: identificar de que forma os professores reconhecem-se como pessoa e como profissional; compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional; e analisar os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente.

Com base na perspectiva sócio-histórica, que fundamenta epistemologicamente e metodologicamente este trabalho, as condições atuais de produção dos entendimentos, das mobilizações na busca do conhecer e, mais especificamente, os questionamentos acerca do conhecimento de si por parte do professor, foram e continuam sendo produzidos durante a história desta pesquisadora, em constante interação com o contexto que participa. Narrou fragmentos de sua história após a graduação, que são apresentados em seguida e participam da justificativa deste estudo.

Desde 2003, após término da graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí/Faculdade de Ciências Médicas (UESPI/FACIME) e da especialização em Magistério Superior pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), esta pesquisadora realiza atividades docentes em instituições de ensino superior e, nesse contexto, observa a preponderância de práticas em que a pessoa humana é vista em suas partes constituintes, sem que seu processo de integração seja atentado. Tem vivenciado situações do processo ensino-aprendizagem em que as emoções e os sentimentos são reprimidos, ou o movimento é considerado inadequado e obstáculo a esse processo, ou, ainda, as vivências externas ao contexto educacional imediato são rejeitadas.

A partir da graduação em Psicologia e, posteriormente, com os cursos de especialização em Gestalt-terapia, pelo Instituto de Gestalt-terapia da Bahia (IGTBA) e de formação em Psicoterapia Breve na Abordagem Gestáltica, pelo Instituto de Gestalt-terapia

do Nordeste (IGTN), tem desenvolvido ideias, estudos e práticas na psicologia amparados nos pressupostos filosóficos e teóricos da Gestalt-terapia, que é abordagem sustentada na concepção do humanismo e na visão de homem como potência e transformação.

A proximidade ao humanismo filosófico trouxe às intenções desta pesquisadora a busca por conhecimentos em que a pessoa humana e seu desenvolvimento estejam no centro das atenções. Assim, desenvolveu três pesquisas envolvendo a pessoa no desenvolvimento de atividades como professor ou como psicólogo: uma realizada na graduação sob o título “Ansiedade: um psicodiagnóstico em gestalt-terapia” e as outras durante as especializações, intituladas “A Atitude de Professores em Relação à Adolescência e o Comportamento de Interação com o Aluno Adolescente: um contexto escolar de Teresina-PI” e “Pacientes Oncológicos em Tratamento Radioterápico e Grupo na Abordagem Gestáltica”.

No percurso de vida, de formação profissional e de atuação como psicóloga e como professora, esta pesquisadora vivenciou e vivencia o aprendizado, a partilha e o ensino do reconhecimento da pessoa como ser integral e histórico-social, em constante transformação mediante as relações vivenciadas, constituída de afetos, pensamentos e movimentos em integração. Contrariamente a essa concepção de pessoa, acompanha os avanços da educação e percebe que a perspectiva fragmentada e/ou a que desconsidera a construção histórica e social da pessoa é presente em situações educativas, especialmente, quando se refere à pessoa na experiência de ser professor.

Em 2007, com o ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vivenciou a possibilidade de estudar a constituição da pessoa na experiência de ser professor. Nesta pesquisa, a pessoa é considerada em sua construção histórica, com a integração cognitiva-afetiva-motora e em determinado contexto sócio-cultural. A experiência é entendida não no sentido de algo acumulativo que se vai ganhando ao longo da história, mas no sentido de vivência em determinado tempo-espço. Desse modo, a constituição da pessoa na experiência de ser professor não envolve, pois, quantificação, mas a qualidade do que é, com suas interações, em determinado contexto material e momento vivido pela pessoa.

Segundo a teoria de Wallon (2007), o organismo desenvolve-se a partir de suas funções potenciais, que se realizam na e pela pessoa, de acordo com as circunstâncias que encontra no meio. Ato motor, afetividade e conhecimento são domínios funcionais que se integram formando outro domínio, que é a pessoa. “Pessoa é o todo diante do qual cada um dos outros domínios deve ser visto, pois para Wallon cada parte deve ser considerada diante do todo do qual é parte constitutiva [...]” (PRANDINI, 2004, p. 30).

Para a vertente teórica citada acima, funções dos domínios ato motor, afetividade e conhecimento participam conjuntamente das atividades da pessoa, pressupondo que o estudo da pessoa, no contexto de suas atividades, realiza-se a partir da compreensão dela como indivíduo dinâmico e plástico (PRANDINI, 2004).

Conforme Prandini (2004, p. 36), “[...] entender o significado de integração funcional a partir da categorização das funções pelos diferentes domínios não é uma tarefa fácil em nossa cultura, que costuma pensar de maneira dicotômica [...]”. A autora reconhece que para entender essa integração é necessária a superação desta forma de pensar e a compreensão de que na atividade da pessoa, estão presentes todas as funções pertencentes aos três domínios:

[...] que a afetividade corresponde à energia que mobiliza a pessoa para o ato, enquanto ao conhecimento corresponde o poder estruturante que modela a ação a partir das condições disponíveis no momento, e que ambos têm como base as funções neurofisiológicas, portanto pertencentes ao domínio do ato motor.

O entendimento do ser humano em termos de causa e efeito ou em partes, não valida o ser humano como totalidade em movimento. O esquema explicativo refere-se ao homem como passado. A descrição de cada parte ou a da relação parte-todo faz permanecer a incompletude. Assim, o homem em sua existência cotidiana, em suas atividades, só pode ser compreendido a partir do discurso no presente do sentido de sua experiência imediata. Experiência que contém a pessoa como um todo no seu permanente movimento e relação dialética com o meio. Sentido como um discurso no presente experiencial. (AMATUZZI, 2001). Nessa perspectiva, investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional, somente é possível, mediante o acesso aos sentidos do conhecimento de si na construção da formação docente.

Esta pesquisa parte da compreensão proposta pela abordagem sócio-histórica, especialmente por Vigotski (2000), de que o acesso aos sentidos dá-se mediante a intersubjetividade, e que o conhecimento de si e seus sentidos estão em permanente construção durante a vida da pessoa. Essa compreensão é estendida ao professor em formação profissional.

Estudar determinada problemática como algo pronto, é diferente de estudá-la em seu processo de construção. No primeiro caso, tem-se produto acabado e mais ou menos estático, no segundo é constante o movimento e a mutação. Compreender o ser humano somente é possível com a aproximação ao processo de sua construção, resgatando o olhar para seu

presente experiencial, para seu movimento e seu sentido, mesmo reconhecendo que dessa forma não é possível captar sua atualização (AMATUZZI, 2001).

Neste estudo, o conhecimento de si é considerado processo em construção e a pesquisa colaborativa como possibilidade de criar situações de produção desse conhecimento e da formação do professor. Nessa perspectiva, professor e conhecimento estão em desenvolvimento a partir de relações mantidas entre colaboradores. Na pesquisa colaborativa, a inserção do pesquisador no cotidiano das pessoas favorece a colaboração, bem como questionamento reflexivo e crítico da realidade vivida. O colaborar, neste tipo de pesquisa, “[...] significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem claros seus processos mentais [...]” (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 34). Dessa forma, para as colaboradoras, a pesquisa é participativa, interventiva, e possibilita mudanças à construção da formação docente.

Neste estudo, a colaboração foi efetivada mediante formação de grupo com a presença desta pesquisadora, exercendo, também, papel de colaboradora, e a participação de nove (09) alunas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da UESPI, matriculadas na disciplina Prática de Ensino Fundamental e, portanto, vivenciando a experiência de ser professora na construção da formação docente. A organização do grupo colaborativo foi facilitada pelas relações já estabelecidas com as alunas, anteriormente, durante a disciplina Fundamentos da Educação Especial ministrada em 2007.

Ao analisar a prática da seleção de teorias, procedimentos e instrumentos para subsidiar as pesquisas da educação, Alves-Mazzotti (2006, p. 31-32) realça que, frequentemente, os pesquisadores recorrem aos conhecimentos gerados em outras áreas. Para a autora, essa prática:

[...] não constitui necessariamente um problema: essa ‘tradução’ de teorias para o campo da educação pode resultar em abordagens originais e de grande potencial heurístico, desde que não se assuma uma posição reducionista (psicologizante, socializante, ou outra), perdendo de vista a natureza mais ampla do fenômeno educacional.

A autora acrescenta que “[...] a utilização de conceitos ou constructos pertencentes a teorias diversas para dar conta da complexidade dos fenômenos observados em um estudo requer cautela [...]” e a necessidade de segurança de que as teorias utilizadas não apresentem contradições entre seus pressupostos e relações (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 32). Seguindo essas ideias, para este estudo foram integrados conceitos de autores como Vigotski (2000),

Leontiev (2004), Wallon (2007), Bakhtin (2003), Cooper (2008), Nóvoa (1995) e Magalhães (2004).

Vigotski (2000), Leontiev (2004) e Wallon (2007) propõem o estudo do ser humano e de seus fenômenos psicológicos com a superação da perspectiva mecanicista, que é pautada na ideia do funcionamento regular do mundo e que crê em relações de causa-efeito para a existência dos fenômenos. Essas teorias possibilitam a superação das visões dicotômicas de homem, ao compreendê-lo de forma integral e crítica. Encontra-se também, nessas teorias, a concordância de que o desenvolvimento do homem é dinâmico, acontece durante toda sua história e é potencializado por suas atividades.

Utilizamos a perspectiva teórica de Vigotski (2000) para subsidiar a ideia de produção dos sentidos do conhecimento de si. Para a leitura da apropriação histórica do conhecimento de si, tivemos como aportes os conceitos de apropriação, infância, adolescência e trabalho de Leontiev (2004). O construto teórico integração da pessoa de Wallon (2007) subsidiou a ideia de construção integral do professor, com suas dimensões afeto, cognição e movimento.

Durante este estudo, os conceitos auto-informe-confissão de Bakhtin (2003) e imagem profissional de Cooper (2008) deram suporte à construção dos retratos que as colaboradoras fizeram de si e à descoberta de como se reconhecem como pessoa e como profissional. Para Bakhtin (2003) auto-informe-confissão é a forma que o indivíduo fala de si mesmo. Imagem profissional, segundo Cooper (2008), é a aparência do profissional, o modo como ele se mostra. Para possibilitar o olhar sobre como as professoras se olham, ou seja, para revelar o autoconhecimento das professoras, utilizamos o conceito exotopia de Bakhtin (2003), que diz haver uma diferença entre a maneira que o indivíduo se vê e o que podemos ver dele.

Nóvoa (1995) ressalta as dimensões pessoais e profissionais do professor e reconhece necessidade de espaços de interação entre essas dimensões em que os professores possam se apropriar do seu processo de formação dando-lhe sentidos. Para o autor as dimensões pessoais representam a vida e a pessoa do professor, enquanto que as profissionais sinalizam a maneira de ser professor dessa pessoa. Nessa perspectiva, utilizamos os conceitos dimensões pessoais e profissionais do professor para o reconhecimento dessas dimensões das colaboradoras, mediante os sentidos da constituição histórica de si e da experiência de ser professor.

O conceito de colaboração de Magalhães (2004) subsidiou a ideia da partilha e reflexão crítica acerca dos sentidos do conhecimento de si, no desenvolvimento pessoal e na formação profissional, favorecendo a re-elaboração do conhecimento de si pelas colaboradoras. Mediante a colaboração, investigamos os sentidos do conhecimento de si, considerando o processo estudado em constante transformação, e os conhecimentos

construídos refletindo um tempo-espaço específico vivido pelas colaboradoras na construção da formação docente.

Esta investigação participa da construção sócio-histórica dos conhecimentos e estes são apropriados e transformados mediante sua materialização pela escrita. O relato deste estudo torna-se essencial para o desenvolvimento dos conhecimentos e dos sujeitos que o conhecem.

Além da introdução, esta dissertação é apresentada em quatro partes:

Na Parte I – O caminho da pesquisa - apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa, com a exposição das categorias teóricas utilizadas, da construção do grupo colaborativo, dos procedimentos metodológicos e do plano de análise;

Na Parte II – O professor como pessoa e como profissional – retratamos a forma como as colaboradoras reconhecem-se como pessoa e como profissional, antes de participarem do grupo colaborativo;

Na Parte III – Os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional – apresentamos a análise realizada do discurso das colaboradoras, objetivando compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional e analisar os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente;

Na Parte IV – Considerações finais – desenvolvemos uma reflexão geral acerca desta pesquisa, com uma síntese dos conhecimentos construídos e re-elaborados mediante a colaboração do grupo.

Explicitada a organização deste trabalho, passamos à parte I com a apresentação do caminho da pesquisa.

PARTE I: O CAMINHO DA PESQUISA

- Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar [...]? – Isso depende muito de para onde quer ir – respondeu o gato. – Para mim, acho que tanto faz... – disse a menina. – Nesse caso, qualquer caminho serve – afirmou o gato. (CARROLL, 2007, p. 73).

Assim como reflete o diálogo de Alice com o gato na obra “Alice no País das Maravilhas”, de Carroll (2007), estabelecendo o lugar a chegar, é possível a escolha do caminho a percorrer. Nesta pesquisa, mediante a elaboração dos objetivos, planejamos a metodologia para a construção e análise dos dados.

Nesse sentido, serão apresentados nesta parte os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, abordando o percurso de investigação e o plano de análise de dados que viabilizou as interpretações no estudo.

O referencial teórico, que deu sustentação ao caminho percorrido e relatado, foi organizado a partir das obras de Vigotski (2000), Leontiev (2004), Bakhtin (2003), Wallon (2007), Ibiapina (2008, 2006), Magalhães (2006, 2004), Fiorentini (2004), Desgagné (1997), Nóvoa (1995), Amatuzzi (2001), Maingueneau (2002), Orlandi (2006), Paulillo (1994), Cooper (2008), dentre outros.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O relato da pesquisa acadêmica reflete o modo de produção textual escolhido pelo pesquisador para apresentar o seu trabalho. Na parte destinada à explicitação desse modo de produção, geralmente denominada de metodologia, refizemos os caminhos percorridos e, antes de descrever a trajetória empreendida, partilhamos o estilo de escrita utilizado nesta dissertação.

O estilo de escrita que utilizamos no relato, foi o reflexivo, porque explicitamos as questões que orientaram a escrita e o próprio processo de pesquisa. Nesse estilo de pesquisa, o texto é considerado construção histórica e social, com sua escrita fazendo emergir os sentidos atribuídos ao conhecimento de si mesmo. Apresentamos no relato o caráter dialógico da

pesquisa, expressando a multiplicidade de vozes dos partícipes, inclusive contendo a voz da própria pesquisadora, “[...] que se posiciona e aceita a responsabilidade de abandonar a pretensão de onipotência interpretativa, pois tem consciência de que a interpretação que faz é apenas uma das possíveis compreensões.” (IBIAPINA, 2006, p. 13).

A narração reflexiva condiz com os pressupostos da abordagem sócio-histórica e favorece o acesso ao processo estudado: o conhecimento de si. Ao assumirmos esse estilo de escrita, que é legítimo, expressamos a multiplicidade de vozes que se manifestam sobre o fenômeno em estudo, bem como a nossa parcela de responsabilidade sobre as escolhas realizadas no percurso da pesquisa, a análise dos discursos construídos e o que foi escrito neste relatório acadêmico.

Como expressa o diálogo entre Alice e o gato, na obra “Alice no País das Maravilhas”, de Carroll (2007), a escolha do caminho envolve objetivar a que lugar se quer chegar. Investigamos as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional, representando o desafio de interpretar os sentidos do conhecimento de si, construídos a partir da partilha entre as colaboradoras.

Definido o lugar a chegar, estabelecemos o caminho a percorrer e a postura que teríamos durante o percurso. Escolhemos o método, conforme propõe Vigotski (2007, p. 69, grifo do autor):

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

O princípio norteador do nosso trabalho é de que a análise deva ser feita no processo de compreensão do objeto investigado. A análise psicológica de processos “[...] requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”. Em tal perspectiva, o desenvolvimento não é estrutura puramente psicológica, tampouco a simples soma de processos elementares, mas sim, forma qualitativamente nova que aparece durante o processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007, p. 63).

Estudar os processos psicológicos, sob o ponto de vista do seu desenvolvimento, requer explicação tanto das manifestações externas quanto dos processos psicológicos internos. Na perspectiva do desenvolvimento histórico dos processos psicológicos, o método possibilita que o presente seja visto à luz da história; que haja encontro entre o presente e o passado, entre o que é manifesto e o que existe, desde a origem do seu desenvolvimento.

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 2007, p. 68, grifo do autor).

Concernente a essa perspectiva, estudar o conhecimento de si e investigar as relações que se estabelecem entre esse conhecimento e o processo de formação como profissional, demonstra a possibilidade de apreensão das relações entre objetos particulares e o contexto global, no curso da sua história, reconhecendo que essa apreensão não representa produto fixo e pronto, mas o conhecimento de processo dinâmico e em movimento.

Utilizamos a abordagem sócio-histórica proposta por Vigotski que compreende o homem na sua dinamicidade social e histórica. Conforme Bock (2007, p. 17-18), essa abordagem concebe:

[...] o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as idéias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia.

Tal abordagem propõe a “[...] historicidade como característica fundamental de todas as coisas [...]” (GONÇALVES, 2007, p. 49). Adotamos o princípio da historicidade como norteador deste estudo. Iniciamos a investigação compreendendo a dinamicidade do fenômeno analisado, reconhecendo a constituição histórica e a continuidade do seu desenvolvimento durante o percurso investigativo. A utilização desse princípio implicou na inferência de que o sentido do conhecimento de si, encontrava-se em processo de desenvolvimento durante a análise empreendida.

Outro princípio a que nos amparamos para a realização deste estudo sustenta-se na visão de Vigotski (2000, p. 455) de que o diálogo é a forma de discurso em que é possível exprimir “[...] pensamentos, sensações e até reflexões profundas”. O diálogo mantido nas relações sociais promove o desenvolvimento dos processos psicológicos. A forma dialógica de discurso promove condições para apreender o sentido do conhecimento de si como forma singular e contínua de apropriação das construções sociais inacabadas.

Realizamos este estudo a partir da compreensão de que o sentido do conhecimento de si, somente é acessado por meio de processo que envolva tanto a intersubjetividade quanto a intrassubjetividade. Dessa forma, investigar relações dinâmico-causais do conhecimento de si, supõe o entendimento de que as relações são construídas social e historicamente e que, mediante essa interação, as subjetividades estão em dinamicidade e são constitutivas da

subjetividade social. Também subentendemos que o sentido, representando a singularidade de sua produção, representa também a construção e a interpretação do que é social.

A abordagem sócio-histórica formula que o sujeito só se realiza no coletivo e propõe “[...] que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intra-subjetivo” (GONÇALVES, 2007, p. 49).

Considerando a passagem da construção social do plano intersubjetivo para o intrassubjetivo, Vigotski (2000, p. 465) conceitua sentido, diferenciando-o de significado:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

O conceito de sentido sistematizado pela abordagem sócio-histórica subsidiou a investigação do conhecimento de si, tomando como referência o sentido dado a esse conhecimento em seu processo histórico de construção. Assim, para analisarmos o conhecimento de si, por parte das colaboradoras, inicialmente, identificamos de que forma se reconhecem como pessoa e como profissional antes da colaboração, levando em consideração o que fez sentido do processo de apropriação desse conhecimento, vivenciado em sua história de vida e na formação docente.

Nessa direção, Leontiev (2004, p. 180) afirma que o processo de apropriação dos conhecimentos resulta na assimilação, de forma original, “[...] pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas”. Essa apropriação acontece mediante relações particulares, específicas, entre o homem e o mundo que o cerca. A especificidade dessas relações é determinada tanto pelos objetos e fenômenos desse mundo, criados e transformados pela atividade humana, quanto pelas condições em que se instauram essas relações (LEONTIEV, 2004, p. 180).

Dentre os conhecimentos de que o homem apropria-se no decorrer de sua vida, estão os da experiência sócio-histórica. Essa apropriação imprime no individual, as construções sociais que são inacabadas, manifestando-se como problema a resolver, e são caracterizadas pela singularidade e pela experiência individual. Após a apropriação da experiência sócio-

histórica, e com as condições subjetivas necessárias, o indivíduo reproduz de forma particular o que conhece. (LEONTIEV, 2004).

Leontiev (2004, p. 183) considera que, desde a infância, acontece a apropriação dos conhecimentos e, no início, é mediatizada pelas ações do adulto:

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana.

Nesse sentido, o que é comunicado pelos outros, pelas ações realizadas ou pela palavra, “[...] é condição específica indispensável do processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos”. E, é na infância, que aparecem as primeiras comunicações que influenciam posteriormente a relação com o meio circundante (LEONTIEV, 2004, p. 182).

Para Leontiev (2004, p. 309), a passagem da criança para o estágio da adolescência “[...] está ligada à sua inserção nas formas de vida social que lhe são acessíveis (participação em certas manifestações sociais que não apresentam um caráter especialmente infantil, [...]). Ao mesmo tempo, muda também o lugar real que a criança ocupa na vida cotidiana dos adultos que a rodeiam, na vida em família” (LEONTIEV, 2004, p. 309).

Em relação às mudanças ocorridas ao fim do período da adolescência e com a inserção no trabalho, Leontiev (2004, p. 309) afirma:

À primeira vista e superficialmente, pode parecer que não ocorre, no fim do período da infância e da adolescência e com a passagem à vida profissional, qualquer mudança no lugar que ocupa o estudante no sistema das relações humanas. Mas não passa de uma aparência. [...] Tornando-se um trabalhador, ocupa agora um novo lugar, a sua vida adquire um conteúdo novo e isto significa que vê doravante o mundo sob uma nova luz.

Partindo desse princípio, identificamos de que forma os professores reconhecem-se como pessoa e como profissional, utilizando como aporte teórico, além da referência de Vigotski (2000) sobre sentido, a referência de Leontiev (2004) sobre apropriação. Consideramos a apropriação do conhecimento de si como histórica e social, com a infância, a adolescência e a inserção no trabalho, representando episódios históricos e relacionais importantes do processo de apropriação dos conhecimentos.

Leontiev (2004, p. 105, grifo do autor) fala, em relação à forma singular de apropriação do conhecimento de um acontecimento pelo sujeito, que quando, por uma razão

qualquer, este acontecimento lhe vem de súbito torna-se “[...] outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que tem dele, mas sob o aspecto do sentido que ele reveste para ele [...]”. Dessa forma, a infância, a adolescência e a inserção no trabalho foram episódios históricos de apropriação de si, evidenciados pelas colaboradoras por meio do diálogo e sob a forma de sentido.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 128), o homem não expressa nem determina imediatamente a si através do ato, por seu intermédio realiza significação concreta. No ato está ausente o auto-reflexo do indivíduo atuante no mundo, necessita só de objetivos e valores que o dirijam e assimilem. Isso implica que a determinidade (eu sou assim) não integra a motivação do ato e o reflexo incidente sobre o ato não diz sobre o autor (quem é ele, como é ele). Mas:

[...] se meu ato é guiado pelo imperativo como tal, avalia imediatamente seus objetos nas categorias do bem e do mal (excluindo por via puramente técnica a série cultural dos juízos de valor), ou seja, é um ato propriamente moral; neste caso, meu reflexo e meu informe sobre ele começam a determinar também a mim, abrangem a minha determinidade.

Assim, percebemos que o sentido dos episódios históricos e relacionais vivenciados pelas colaboradoras e expressos sob a forma dialógica do discurso, não diz a forma como estas se reconhecem como pessoa e como profissional, mas a partir de que se reconhecem. A forma como se reconhecem é dito, segundo Bakhtin (2003), por meio do auto-informe-confissão.

O auto-informe-confissão é forma de objetivação verbal da vida e do indivíduo, é o dizer de si mesmo. Essa forma constitui-se a partir da consciência moralmente atuante. Mas o indivíduo só diz aquilo que pode dizer de si mesmo, excluindo a possível consciência axiológica do outro. Para livrar-se da influência dessa posição axiológica do outro, o indivíduo julga-se e auto-humilha-se. O arrependimento ou a autocrítica torna-se “[...] um princípio organizador e enformador da vida interior, princípio da visão valorativa e da fixação de si mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 130).

Para identificarmos de que forma as colaboradoras reconhecem-se como pessoa e como profissional, consideramos, além do conceito de auto-informe-confissão, o conceito de exotopia, também de Bakhtin (2003), que diz: “[...] entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (AMORIM, 2007, p. 14).

Em relação à imagem profissional, para Cooper (2008, p. 3), essa imagem “[...] consiste na aparência profissional no que diz respeito ao vestuário, ao asseio, às boas maneiras e à etiqueta, ao comportamento pessoal e à eficácia na comunicação”. A autora diz que o comportamento pessoal envolve a capacidade de assumir responsabilidades, respeitar a diversidade, lidar com conflitos e mudanças, manter relacionamentos apropriados com os colegas de trabalho, práticas de ética profissional, guardar para si o que é confidencial, continuar a aprender e se desenvolver como profissional.

Por meio da compreensão de Nóvoa (1995) acerca da interação das dimensões pessoais e profissionais do professor e com a identificação da forma como as colaboradoras se reconhecem, passamos a compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional.

Para isso, utilizamos o conceito de colaboração proposto por Magalhães (2004). A autora ressalta que “O conceito de *colaboração* pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 75, grifo do autor).

Desgagné (1997) e Ibiapina (2008) também afirmam que as experiências dos professores são evidenciadas por meio da colaboração, da reflexão e da co-produção de conhecimentos. Nessa direção, compreendemos que na pesquisa colaborativa, o conhecimento de si e seus sentidos são desenvolvidos e informados.

Utilizamos para a compreensão dos sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional, dois princípios da pesquisa colaborativa: discurso e ações na interação informam o conhecimento de si (MAGALHÃES, 2006) e produção de sentidos com a colaboração de outras pessoas do grupo (FIORENTINI, 2004).

A partir dos sentidos do conhecimento de si desenvolvidos e informados pelas colaboradoras, analisamos os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente. Para essa análise consideramos o conceito de integração da pessoa da teoria de Wallon (2007). A integração da pessoa é característica predominante dessa teoria, que é proposta como condição de vida e sob duas perspectivas: a integração organismo-meio e a integração dos domínios funcionais movimento, afetividade e cognição.

Segundo Wallon (2007), as funções do domínio movimento preponderam nos primeiros meses de vida, enquanto as dos domínios afetividade e conhecimento preponderam

em alternância durante todo o desenvolvimento da pessoa, visando a formação do eu e o conhecimento do meio.

O movimento envolve interconexões de diferentes estruturas corporais com informações do meio e do organismo, originando diferentes funções desse domínio. Wallon (2007) reconhece que o movimento tanto ocorre no espaço físico externo como no espaço orgânico interno do corpo. Isso indica que o movimento não representa apenas deslocamento voluntário e observável do corpo ou de suas partes, mas seu funcionamento permanente.

A dimensão motora estabelece relação integrada com as dimensões cognitivas e afetivas: com a dimensão cognitiva predominantemente por meio da função cinética que produz os movimentos voluntários ou intencionais da pessoa e com a dimensão afetiva predominantemente por meio da função tônica, especialmente na constituição do tônus plástico, que produz a mímica corporal ou atitudes da pessoa (LIMONGELLI, 2004).

Na teoria de Wallon (2007), a afetividade é dimensão da pessoa que envolve os componentes de emoção, sentimento e paixão, e responde pelos estados de bem-estar e mal-estar nas relações da pessoa com o meio interno e externo. A emoção corresponde ao primeiro componente a se diferenciar e que assume o comando do desenvolvimento humano nos primeiros meses de vida. No decorrer do desenvolvimento do indivíduo, sentimento e paixão irão surgir.

A emoção é o componente orgânico, corporal, motor e plástico da afetividade. Está relacionada às primeiras manifestações afetivas da criança, ligadas tanto às funções vegetativas (viscerais) como às impressões proprioceptivas (musculares), que promovem as sensações de bem ou mal-estar. Ao nascer, a criança continua em relação simbiótica com o seu meio, particularmente com sua mãe, e precisa ser assistida em suas necessidades, transmitindo os estados de bem-estar e de desconforto ao meio humano, principalmente, por meio do choro. Assim, as manifestações inicialmente resultantes de estados fisiológicos vão passando para o plano da expressão, tornando-se sociais e responsáveis pela comunicação expressiva, feita de gestos, mímicas e atitudes, e ao longo do desenvolvimento, por novas formas de expressão (DÉR, 2004).

A dimensão cognitiva possibilita à pessoa adquirir conhecimento sobre si e sobre o mundo. A abordagem walloniana considera o desenvolvimento das funções cognitivas desde o nascimento. Até o surgimento da linguagem, por volta dos 2 anos, a criança intervém no mundo tendo como recurso a inteligência prática, com a atividade sensório-motora direta sobre as coisas e expressando as soluções para problemas concretos. O surgimento dos símbolos e signos registra a atividade da inteligência discursiva, que vai ampliar o

pensamento da criança até então limitado ao campo das impressões concretas e imediatas (AMARAL, 2004).

Nas atividades cotidianas exercidas pela pessoa, os três domínios funcionais estão presentes. A forma de integração entre os domínios funcionais do organismo e deste com o meio, é singular e dinâmica, chamada de configuração. A cada etapa do desenvolvimento e a cada momento da existência cotidiana, a configuração realça na pessoa, modo único de existir e de atuar na sua relação e adaptação ao meio.

A integração não é estado fixo a ser alcançado, mas condição dinâmica e plástica da constituição da pessoa em sua relação com o meio em que está inserida; não representa processo linear e harmônico, mas conflito entre condição anteriormente adaptada e a necessidade de aprendizagem de nova função. Esse processo dialético de integração garante à pessoa o desenvolvimento de funções novas e diferenciadas, com o surgimento de novas configurações que irão eliciar repercussões em seu meio.

O reconhecimento desse processo de integração como constituinte da pessoa e a percepção de que não há atividade exclusivamente cognoscente, favorecem ao professor o conhecimento de si, bem como atitudes e comportamentos congruentes com as necessidades e possibilidades individuais, suas e de seus alunos, o que muitas vezes não acontece. Nessa direção, com a tendência de desconsiderar a integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva, muitos comportamentos dos alunos são significados pelo professor como indevidos ou obstáculos a um satisfatório processo ensino-aprendizagem. É comum, por exemplo, o professor olhar o movimento do aluno em sala de aula como desatenção ou atividade em excesso.

Como afirma Prandini (2004, p. 37), é necessário:

[...] acolher a afetividade, sentimentos e emoções manifestos e latentes; reconhecer a necessidade de movimento e as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino-aprendizagem; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborar na construção do conhecimento, na aprendizagem.

A recorrência à prevalência do domínio do conhecimento na cultura, faz-nos inferir que também os professores têm seu desenvolvimento marcado em muitos momentos pela negligência quanto aos demais domínios constitutivos de sua pessoa, o do movimento e o da afetividade e, conseqüentemente, nas suas atividades cotidianas, essa configuração ocupa posição de destaque.

Os processos de integração da pessoa, funcional e organismo-meio, são constituintes de todos os indivíduos e, dessa forma, alunos e professores são considerados pessoas completas e devem ser reconhecidos seus processos de integração. Cabe ao professor estar atento às atividades dos alunos e as suas relações com o meio e com os grupos, as disposições motoras, os afetos, os conhecimentos, e, especialmente, a configuração de tudo isso no todo que é a pessoa. Essa análise ocorre tanto na perspectiva individual do professor como em grupo de professores, para favorecer reflexões e decisões que envolvam o meio escolar como um todo e cada pessoa em sua singularidade (ALMEIDA, 2004).

O grupo constitui-se em meio em que as relações interpessoais favorecem o conhecimento da constituição de cada pessoa e do seu processo de desenvolvimento. O formado por professores contribui com cada um de forma singular, com o grupo como um todo, assim como com os outros que participam do mesmo meio, especialmente os alunos. Como diz Amaral (2004, p. 92), nas experiências da pessoa em grupo, “[...] A percepção de si como ser único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo maior pode ajudá-la no investimento de um projeto pessoal de mudança de sua realidade”. Assim, mediante participação em grupo, a interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora da pessoa torna-se evidente, propiciando o desenvolvimento do conhecimento de si.

Desse modo, para estudar a constituição da pessoa na experiência de ser professor e ao definir para esse estudo os princípios da abordagem sócio-histórica, encontramos na pesquisa colaborativa “modalidade de investigação que garante a produção de conhecimentos mais próximos da prática docente [...]” (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 41).

1.1 A pesquisa colaborativa

Para a operacionalização deste estudo, utilizamos a pesquisa colaborativa como promotora de condições para a formação dos professores, para a mudança educacional e para a produção de conhecimento sobre determinado aspecto da educação (FIORENTINI, 2004).

Segundo Ibiapina (2008, p. 55), “Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional”. Por meio da pesquisa colaborativa foi possível compartilhar significados e negociar sentidos na construção da

formação docente e, dessa forma, investigar as relações que se estabeleceram entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional.

Nesta pesquisa, inserimos a ação colaborativa visando criar condições para desenvolvimento da atividade reflexiva crítica, de modo a satisfazer as necessidades de desenvolvimento da formação profissional do professor e, ao mesmo tempo, que atendesse às necessidades de avanço do conhecimento, no qual o pesquisador se inscreve (DESGAGNÉ, 1997). Os docentes foram convidados a colaborar com o processo de reflexão crítica partilhada sobre determinado(s) aspecto(s) da prática. Aqueles que tinham disponibilidade participaram voluntariamente da pesquisa como co-construtores da compreensão do fenômeno explorado.

Segundo Magalhães (2006, p. 75), a “[...] construção crítica do conhecimento [...]” está ligada ao contexto específico da prática docente, extrapolando-a em termos de reflexão e repercussão, alcançando a formação dos professores e a realidade da educação em que essa prática é realizada. Por meio da pesquisa colaborativa, há a construção crítica do conhecimento pelo professor, que se apresenta como processo ligado à realidade concreta da educação, influenciando e sendo influenciado por esta. Assim, a produção do sentido do conhecimento de si, por parte do professor, favorece também a formação, bem como mudanças na educação.

A colaboração entre os participantes é característica essencial da pesquisa colaborativa. Para Magalhães (2006, p. 75), o conceito de colaboração não envolve necessariamente simetria de conhecimentos ou semelhança de ideias e de valores entre os participantes da pesquisa. Também não implica que todos tenham a mesma agenda, mas que tenham “[...] as mesmas possibilidades de apresentarem e de negociarem os sentidos e valores que embasam a compreensão da realidade e das escolhas feitas [...]”.

A perspectiva de determinado projeto de pesquisa colaborativa supõe que os docentes não necessariamente participem de todas as tarefas formais da pesquisa, mas que sejam solicitados ao engajamento com o pesquisador em processo de reflexão crítica sobre determinado aspecto da prática (DESGAGNÉ, 1997). Como ressalta Desgagné (1997), “colaborar não significa que todos devem participar nas mesmas tarefas, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica [...]”.

A pesquisa colaborativa considera as experiências práticas dos professores, suas necessidades formativas, disponibilidades, possibilidades de reflexão crítica e de colaboração. Busca, com as experiências do pesquisador e dos colaboradores, a produção de conhecimentos sobre determinado aspecto de sua experiência pedagógica e, a partir da

colaboração, a formação de novas experiências. A pesquisa colaborativa promove o desenvolvimento científico, bem como a formação docente.

Ibiapina (2008, p. 19), ao caracterizar os papéis dos colaboradores na pesquisa colaborativa, parte da “[...] compreensão de que o professor é agente social criativo, interativo e produtor de teorias”. Dessa forma, os trabalhos organizados consideram os condicionantes sociais, políticos e históricos inerentes à realidade em que a investigação acontece, incluem a teorização e privilegiam as experiências dos professores.

Durante a pesquisa colaborativa, as experiências dos professores são evidenciadas a partir da colaboração, dos círculos de reflexão crítica e da coprodução de conhecimentos com o pesquisador. Os professores não são considerados sujeitos passivos e pesquisados. Eles estão em interação com o pesquisador, em processo de pesquisa e de formação, e são considerados sujeitos ativos que “[...] negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 19).

Como descreve Fiorentini (2004, p.61):

[...] todos os integrantes de um grupo colaborativo assumem um mínimo de protagonismo no grupo, não se reduzindo a meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas como sujeitos que não apenas aprendem, mas também produzem conhecimentos e ensinam os outros.

Existem vários princípios que orientam as pesquisas colaborativas: relevância do ponto de vista do docente e dupla função do pesquisador (DESGAGNÉ, 1997); apoio e respeito mútuo, reflexão compartilhada, produção de sentidos com a colaboração de outras pessoas do grupo (FIORENTINI, 2004); diálogo, processo autorreflexivo/reflexão crítica, discurso e ações na interação, informam o conhecimento de si, sentidos e significados são problematizados, transformados e reconstruídos (MAGALHÃES, 2006), dentre outros.

Para a realização deste estudo, escolhemos, dentre esses princípios, dois que serviram para guiar esta pesquisa colaborativa:

- Discurso e ações na interação informam o conhecimento de si. Esse princípio anuncia que no discurso, conhecimentos diversos “[...] misturam-se, de forma confusa, com visões sobre si [...]” e, nas ações na interação, “[...] emoções e crenças são reveladas [...]” (MAGALHÃES, 2006, p. 77);
- Produção de sentidos com a colaboração de outras pessoas do grupo. Esse princípio informa que os outros colaboram para que o professor enxergue e perceba nuances que, sozinho, talvez, não consiga ou demore mais tempo para perceber (FIORENTINI, 2004).

Esses princípios orientaram a compreensão do conhecimento de si e da produção dos sentidos mediante o discurso e a colaboração.

1.2 A construção do grupo colaborativo

Com o objetivo de investigarmos as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional, consideramos como critério de participação do grupo colaborativo: está em processo de formação de professores, em experiência docente, e com interesse e motivação “[...] a repensar a prática docente e a mudá-la” (IBIAPINA, 2008, p. 30).

Para a construção do grupo colaborativo, convidamos trinta (30) alunas do sétimo bloco do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que, no semestre seguinte, estariam matriculadas na disciplina Prática de Ensino Fundamental, e, portanto, experimentando, em sala de aula, a situação de ser professora. A escolha dessas alunas para efetivação do convite e posterior formação do grupo colaborativo, foi motivada pelas relações construídas entre nós desde 2007, em atividade de docência na disciplina Fundamentos da Educação Especial

O convite (Apêndice A) foi entregue às alunas pessoalmente no dia 26 de agosto de 2008, às 9 h, em uma sala de aula da UESPI, em que se encontravam aguardando início de uma atividade acadêmica. O convite foi lido para o grupo, momento em que foram esclarecidas algumas dúvidas iniciais e combinamos que as interessadas em aderir ao grupo de pesquisa, deveriam telefonar e manifestar preferência de dia, local e horário para a realização do primeiro encontro.

No dia 02 de setembro de 2008, recebemos o telefonema de uma (01) das alunas comunicando que, possivelmente, quinze (15) pessoas iriam aderir ao grupo de pesquisa e que, após iniciarem as aulas do segundo semestre de 2008, da UESPI, telefonaria novamente para acertar quando e onde seria o primeiro encontro. Conforme combinado, a aluna telefonou em 21 de outubro de 2008 e o encontro foi marcado para o próximo 1º de novembro.

1.2.1 Os encontros coletivos

Para o desenvolvimento de pesquisa colaborativa, pesquisadora e colaboradoras precisaram reunir-se para a negociação sobre os princípios da pesquisa colaborativa, o projeto da investigação, os instrumentos de construção e análise dos dados e a função de cada um no processo de desenvolvimento da pesquisa (IBIAPINA, 2008). Para atender às necessidades de reunião e negociação foram realizados quatro (04) encontros coletivos.

Com o objetivo de apresentar e negociar o projeto de pesquisa, bem como favorecer a adesão das interessadas em participar colaborativamente, realizamos um primeiro encontro coletivo no dia 1º de novembro de 2008, das 12:00 às 13:00, em uma sala de aula do *Campus Torquato Neto* da UESPI, com a presença de nove (09) alunas da disciplina Prática de Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Nessa perspectiva, Fiorentini (2004, p. 67) afirma que:

Para desenvolver colaborativamente pesquisas como essas, o grupo, inicialmente, discute e negocia conjuntamente a concepção do projeto de estudo, destacando o problema a ser investigado, o recorte teórico-metodológico, a delimitação do trabalho de campo e o processo de coleta de informações, o cronograma de execução e quais seriam as contribuições e responsabilidades de cada participante no desenvolvimento da pesquisa. Concluída essa etapa de planejamento, faz-se um levantamento dos voluntários que manifestam interesse e disponibilidade de tempo para desenvolver colaborativamente o projeto de pesquisa.

No primeiro encontro coletivo, discutimos e negociamos:

- a caracterização da pesquisa colaborativa a partir da leitura do texto Pesquisa Colaborativa: o que é? como se faz? (Apêndice B), construído pela pesquisadora-mediadora para utilização deste encontro;
- uma síntese do projeto desta pesquisa (Apêndice C), focalizando o problema, os objetivos e o delineamento teórico-metodológico;
- as possíveis atribuições da pesquisadora-mediadora e das colaboradoras, conforme especificado no Quadro 01, a seguir.

ATRIBUIÇÕES DA PESQUISADORA-MEDIADORA	ATRIBUIÇÕES DAS COLABORADORAS
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar os textos para os encontros coletivos; • Orientar e conduzir a construção dos dados da pesquisa e transcrevê-los; • Mediar as sessões reflexivas; • Filmar; • Organizar e selecionar as unidades temáticas de análise, temas e subtemas e submetê-las à aprovação do grupo; • Construir e discutir com o grupo o modelo de análise das enunciações; • Redigir os relatórios provisórios contendo as enunciações, submetendo-os à aprovação das colaboradoras envolvidas; • Divulgar os resultados do estudo individualmente ou em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se disponível para encontros com o grupo ou encontros extras com a pesquisadora-mediadora; • Responder ao questionário para informações iniciais; • Participar ativamente de todas as atividades propostas pela pesquisa; • Apresentar-se como voluntária para ficar responsável por atividades da pesquisa; • Ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas; • Colaborar com os pares nas ações reflexivas; • Divulgar os resultados do estudo em parceria com a pesquisadora-mediadora.

Quadro 01 – Atribuições da pesquisadora-mediadora e das colaboradoras

Fonte: Adaptado a partir de Ibiapina (2008, p. 39)

Ainda nesse primeiro encontro, apresentamos para negociação um plano especificando as atividades que seriam realizadas no decorrer da pesquisa, com suas respectivas descrições. Esse plano está representado no Quadro 02, com o acréscimo das datas em que as atividades foram posteriormente realizadas. Após essa apresentação e negociação foram identificadas as alunas interessadas em participar da pesquisa, momento em que solicitamos a assinatura do Termo de Esclarecimento e Livre Adesão (Apêndice D). Ficou acertado que, para atender às possíveis necessidades de formação ou da pesquisa, poderiam ocorrer sessões reflexivas sem a presença de todas as colaboradoras.

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATAS
Participação em encontro coletivo	Discussão dialogada e reflexão sobre projeto da pesquisa e o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos: História de Vida, Versão de Sentido e Sessões Reflexivas.	01.11.08 08.11.08 06.12.08 14.12.08
Desenvolvimento da História de Vida	Narração por escrito da história de vida, considerando as pessoas e as experiências que influenciaram o modo de ser.	08.11.08 à 14.12.08
Construção da Versão de Sentido após a leitura da História de Vida	Registro, por escrito e imediatamente após a leitura da história de vida, do que percebeu de importante, do que ficou na memória; do que fazia realmente sentido.	08.11.08 à 14.12.08
Construção da Versão de Sentido após uma atividade docente desenvolvida	Registro, por escrito e imediatamente após uma atividade docente desenvolvida, do que percebeu de importante, do que ficou na memória; do que fazia realmente sentido.	08.11.08 à 14.12.08
Participação em sessões reflexivas	Leitura das Versões de Sentido construídas e posterior desenvolvimento do diálogo e da reflexão no grupo.	17.01.09 24.01.09 07.02.09 16.02.09 18.04.09 16.05.09 04.07.09

Quadro 02 – Atividades durante a pesquisa com descrição e datas

Fonte: Caminho metodológico da pesquisa

Com o objetivo de favorecer momentos de reflexão crítica e de integração entre os participantes do grupo colaborativo, sugerimos que ao término de cada encontro coletivo e de cada sessão reflexiva, cantássemos uma música mediante escolha das participantes. Nesse primeiro encontro escolhemos a música “O Que é, O Que é?” de Gonzaginha (Anexo A).

O segundo encontro coletivo foi realizado no dia 08 de novembro de 2008, no mesmo local e horário do primeiro e com o objetivo de favorecer a construção dos dados da pesquisa.

Foram solicitadas às presentes que respondessem ao questionário (Apêndice E). Iniciamos, em seguida, discussão dialogada e reflexão sobre os objetivos e o desenvolvimento dos outros procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa: História de Vida, Versão de Sentido e Sessões Reflexivas. Após discussão e reflexão, as professoras foram orientadas à construção de suas Histórias de Vida e Versões de Sentido (Apêndice F).

Durante esse encontro e, por solicitação de algumas alunas, marcamos o próximo encontro coletivo, com o objetivo de avaliar o processo de construção dos dados da pesquisa e esclarecer possíveis dúvidas. Ficou acertado também que haveria um encontro coletivo em data próxima ao natal, para favorecer maior interação e partilha de experiências relacionadas a essa comemoração. Ao término desse encontro, cantamos a música “É Preciso Saber Viver” de Titãs (Anexo B), escolhida pelas alunas.

O terceiro encontro coletivo aconteceu no dia 06 de dezembro de 2008, no mesmo local e horário do primeiro e do segundo, com a presença das oito (08) alunas. Conforme negociação previamente realizada, esse encontro aconteceu objetivando avaliar o processo de construção dos dados da pesquisa e esclarecer possíveis dúvidas. Ao chegarmos ao local e horário marcados, fomos surpreendidas por uma (01) das alunas comunicando que todas estavam ansiosas por esse momento e que achava que seria um encontro com muita emoção, já que iriam partilhar como estavam vivenciando o processo de construção de suas Histórias de Vida e Versões de Sentido. Nesse momento, solicitamos que cada aluna escrevesse o que fosse pensando e sentindo, e que depois fizessem Versões de Sentido ao término desse encontro (Apêndice G).

A maioria das alunas havia concluído o processo de construção de suas Histórias de Vida e das Versões de Sentido. Ao relatarem como vivenciaram essa construção, as alunas manifestaram o reconhecimento da importância dessa atividade para o autoconhecimento:

[...] possibilita olhar mais detalhadamente para gente, ver que pode mudar e ser melhor, se olhar e ver aquilo que quer e pode mudar.

[...] perceber que as coisas são do jeito que são por alguma coisa que aconteceu em sua vida.

[...] geralmente não tenho tempo para parar e saber quem eu sou, porque eu sou assim.

[...] a partir dessa atividade eu assumi que sou assim. Abriu minha mente.

Durante esse encontro, as alunas demonstraram emoção, interesse e disponibilidade em partilhar e escutar, confiança no grupo e satisfação em participar da pesquisa. Uma delas relacionou o momento de partilha no grupo com a experiência docente: “[...] o momento de

hoje foi bom para mostrar que vivemos presos e que se não abirmos a caixinha de segredos como vamos compreender nossos alunos?” (TÂNIA).

Antes de encerrarmos esse encontro, as alunas entregaram as Histórias de Vida e as Versões de Sentido construídas, negociamos o dia, local e horário do encontro coletivo natalino e, para finalizar, cantamos a música “Mais Uma Vez” de Renato Russo (Anexo C), conforme sugestão da aluna J.B.

No dia 14 de dezembro de 2008, juntamente com três (03) alunas, houve um encontro coletivo natalino que aconteceu em um restaurante às 18:30 horas. Ao iniciarmos esse encontro, respondemos à pergunta: “Qual o sentido desse encontro para você?”. Depois conduzimos uma dinâmica de grupo com o objetivo de favorecer a partilha de experiências e a integração. Após essa dinâmica, respondemos novamente à pergunta anterior (Apêndice H). Após essas atividades cantamos a música “Serei Teu Amigo” de Walmir Alencar (Anexo D), mediante escolha da aluna Drielle.

Encerramos esse encontro, confirmando a primeira sessão reflexiva para o dia 17 de janeiro de 2008, às 12:00 em uma sala de aula do *Campus* Torquato Neto da UESPI.

1.2.2 As colaboradoras da pesquisa

Aderiram ao grupo de pesquisa nove (09) alunas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI, matriculadas na disciplina Prática de Ensino Fundamental. Todas as alunas estavam na formação docente e na experiência docente. A partir das respostas ao questionário, foi possível construir o perfil das colaboradoras desta pesquisa.

As idades das colaboradoras variam entre vinte e um (21) e quarenta (40) anos. Em relação à história acadêmica, uma das colaboradoras ingressou no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em 2002 e as demais em 2005. Uma estava frequentando também outro curso superior (Psicologia) e todas já haviam participado ou estavam participando de outro(s) curso(s) relacionado(s) ao ensino como, por exemplo, o de Tendências Educacionais.

As colaboradoras estavam há um mês em atividade docente, por meio de disciplina curricular, em escola pública municipal de Teresina-PI. Todas já haviam ensinado ou estavam ensinando também em outra instituição.

Em relação ao tempo de experiência docente, houve uma variação entre três meses e dez anos, sendo que quatro (04) colaboradoras ensinavam há menos de um ano, três (03)

colaboradoras ensinavam há mais de um ano e menos que dois anos, uma (01) colaboradora ensinava há dois anos e três meses e uma (01) colaboradora ensinava há dez anos.

Ao serem questionadas acerca do motivo que as levaram a participar desta pesquisa, seis (06) colaboradoras responderam que foi o interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de Si”, duas (02) responderam que foi o interesse pelo tema “Conhecimento de Si” e uma (01) respondeu que foi o interesse por pesquisa.

Todas elas escolheram o modo como se identificariam em suas colaborações: três (03) preferiram ser identificadas com seu próprio nome (Drielle, Mônica e Tânia), duas (02) com denominação escolhida pela pesquisadora (Margarida e Íris) e quatro (04) com as iniciais de seus nomes (A.C., G.M.B., J.B. e P.B.O.). Desse modo, as identificações das colaboradoras foram negociadas e, como tal, utilizadas neste relatório.

Em pesquisas colaborativas, o pesquisador é mediador da reflexão crítica no grupo, assumindo também o papel de colaborador na construção dos conhecimentos e na formação dos professores. Durante as sessões reflexivas, a pesquisadora alternou atribuições com as colaboradoras na re-elaboração do conhecimento de si ao provocar conflitos e negociações, ao favorecer a mobilização de reflexão crítica, e ao confrontar e clarificar.

Quanto à escolha na forma de identificação da pesquisadora e das colaboradoras envolvidas no processo de investigação, bem como, idade, tempo de experiência docente e motivação para participação na pesquisa, estão expressos no Quadro 03 para melhor caracterização.

Identificação	Escolha do modo de identificação: justificativa	Idade	Tempo de experiência docente	Motivação para participação na pesquisa
Drielle	Com o nome: “Para dar maior credibilidade a pesquisa”	23 anos	1 ano e 1 mês	Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de si”
Mônica	Com o nome: “A identificação com o nome torna mais autêntico”	26 anos	2 anos e 3 meses	Interesse pelo tema “Conhecimento de si”
Tânia	Com o nome: “Sintome mais autêntica nesse momento”	40 anos	10 anos	Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de si”
Margarida	Com palavra escolhida pela pesquisadora: “porque acho interessante outro nome”	25 anos	1 ano e 6 meses	Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de si”
Íris	Com palavra escolhida pela pesquisadora: “para preservar dados bastante pessoais”	21 anos	3 meses	Interesse pelo tema “Conhecimento de si”
A.C.	Com as iniciais do nome: “sem argumentos”	29 anos	7 meses	Interesse por pesquisas
G.M.B.	Com as iniciais do nome: “Acredito que me deixará mais a vontade”	26 anos	1 ano e 9 meses	Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de si”
J.B.	Com as iniciais do nome: “eu quero me identificar de forma sucinta”	25 anos	3 meses	Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de si”
P.B.O.	Com as iniciais do nome: “é mais simples e bonito”	24 anos	9 meses	Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de si”
Maria Andréia (pesquisadora)	Com o nome seguido do termo pesquisadora: “representa meu duplo papel nesta pesquisa, de pesquisadora e colaboradora”	38 anos	5 anos	Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de si”

Quadro 03 - Identificação das participantes, tempo de vida e de experiência docente, motivação para esta pesquisa

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes

1.3 Procedimentos metodológicos

De acordo com os objetivos deste estudo e com os princípios da abordagem sócio-histórica e de pesquisas colaborativas escolhidos para orientá-lo, estabelecemos os procedimentos metodológicos que serviram para sua operacionalização: Questionário, História de Vida, Versão de Sentido e Sessões Reflexivas.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa estão apresentados no Quadro 04, com a especificação dos seus objetivos e, em sequência, são caracterizados teoricamente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBJETIVOS
Questionário	Obter informações iniciais sobre o perfil dos colaboradores e direcionar o modo de sua identificação no relatório.
História de Vida	Acessar a constituição histórica de si.
Versão de Sentido (construída após a leitura da História de Vida)	Expressar o sentido do conhecimento da constituição histórica de si.
Versão de Sentido (construída após atividade docente desenvolvida)	Expressar o sentido da experiência de ser professor.
Sessão Reflexiva	Construir sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação docente.
Versão de Sentido (construída após cada sessão reflexiva)	Expressar o sentido do vivido em cada sessão reflexiva e favorecer a re-elaboração do conhecimento de si.

Quadro 04 - Procedimentos metodológicos da pesquisa e seus objetivos

Fonte: Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

1.3.1 Questionário

O questionário é um instrumento metodológico de pesquisa que consiste “[...] num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente, e dispostas em itens”. Deve também conter cabeçalho explicativo em que se informa aos que irão respondê-lo: os objetivos da pesquisa, a importância da colaboração, o resguardo do sigilo, as instituições ou pessoas responsáveis pela pesquisa, as instruções sobre o preenchimento do questionário, dentre outros. (SILVA; SILVEIRA, 2007, p. 159).

Para obter informações iniciais sobre o perfil das participantes e direcionar o modo de sua identificação no relatório desta pesquisa, construímos um questionário contendo cinco (05) perguntas do tipo semiabertas sobre: dados pessoais, escolaridade, dados profissionais, motivação para participar deste estudo, e preferência quanto a forma de ser identificada no relatório desta pesquisa (Apêndice E).

Todas as participantes dessa pesquisa responderam ao questionário no dia 1º de novembro de 2008, durante primeiro encontro coletivo. A partir dessas respostas estabelecemos o perfil da pesquisadora e das colaboradoras e o modo como seriam identificadas neste relatório.

1.3.2 História de Vida

Em educação, alguns autores têm reconhecido o aspecto pessoal do professor integrado ao profissional e utilizado sistematicamente a História de Vida na investigação e formação de professores, como Holly (1995), Huberman (1995), Moita (1995), Nóvoa (1995), entre outros.

Holly (1995, p. 82) ao falar do modo de ensinar de cada professor, identifica alguns fatores influentes em sua singularidade e põe em evidência a influência da história de vida:

[...] fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

Nesse sentido, a História de Vida é utilizada em pesquisas educacionais com professores a partir da compreensão da importância de olhar a vida e a pessoa do professor. Esses estudos colocam os professores no centro das problemáticas da investigação e convergem com a ideia de Nóvoa (1995, p. 15) sobre as dimensões pessoais e profissionais do professor: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

A História de Vida é procedimento metodológico de pesquisa que:

[...] permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 1995, p. 116).

Segundo Nóvoa (1995), os estudos centrados nas histórias de vida dos professores focalizam objetivos diferentes e dimensões distintas do professor. Os objetivos são de investigação, de formação ou de investigação-formação. Quanto às dimensões, os estudos abrangem a pessoa do professor, as práticas dos professores e a profissão de professor.

Nesse intuito, é possível identificar, dentre os tipos de estudos na perspectiva das histórias de vida dos professores, as investigações com objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados à investigação-formação e à pessoa do professor. Nessas investigações, “[...] os profissionais são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de ‘objectos’ e de ‘sujeitos’ da investigação”, em uma lógica de co-produção (NÓVOA, 1995, p. 22, grifo do autor).

Neste aspecto, a História de Vida tem sido utilizada como procedimento de investigação e formação em pesquisas colaborativas, em que os professores narram “[...] momentos de sua existência vividos por meio do tempo [...]” e ao pesquisador é somada a responsabilidade de facilitar aos demais o acesso ao vivido, a construção de sentidos e o diálogo (IBIAPINA, 2008, p. 85).

Nóvoa (1995, p. 26, grifo do autor) sugere que “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a «sua» vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a «sua» profissão*”.

A História de Vida foi utilizada como instrumento que permitiu o compartilhamento da constituição histórica de si, por parte das colaboradoras. Compreendendo essa constituição

como contínua, inclusive durante a trajetória deste estudo e, portanto, reconhecendo esse procedimento como favorecedor de investigação e formação.

Ao compartilhar as histórias de vida, as colaboradoras foram orientadas a:

- lembrar e narrarem momentos da sua história de vida, considerando as pessoas e as experiências que influenciaram o seu modo de ser.

A temporalidade é inerente à História de Vida e esta recorre à subjetividade como fonte principal que a subsidia e alimenta na construção das narrativas. Assim, a história produzida não é cópia fiel do passado, já que inclui esquecimentos e omissões, assim como novas possibilidades de construções. Com essa ideia, por meio da História de Vida, não buscamos que as colaboradoras relatassem sua constituição histórica, tal como aconteceu, mas que narrassem o modo como aconteceu essa constituição no passado, segundo seu olhar no presente.

O conhecimento de si está imerso na historicidade do sujeito e dela emerge, ao lembrarem e narrarem sua constituição histórica, por meio da História de Vida, as colaboradoras reconheceram, em seu passado, além de pessoas e de experiências que influenciaram o seu modo de ser, outros aspectos que constituem a sua pessoa (como pensamentos, sentimentos, ações etc).

Abordar o conhecimento de si no presente envolve o reconhecimento da constituição desse conhecimento na história de vida. O acesso dessa constituição histórica possibilita a atualização desse conhecimento de si. Consequentemente, o passado e o presente, ao se integrarem, possibilitam o devir, o desenvolvimento de si.

Existem vários pressupostos que guiam o desenvolvimento da História de Vida em pesquisas. Escolhemos, para direcionar o uso da História de Vida, nesta investigação, dois pressupostos, dentre os utilizados por Moita (1995, p. 117):

- “O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida”;
- “[...] Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único”.

Cada colaboradora narrou a História de Vida e, após sua leitura, construiu a Versão de Sentido, procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa e que narramos a seguir. Três colaboradoras entregaram as Histórias de Vida mesmo sabendo que esses relatos não fariam parte dos dados analisados, uma vez que serviriam para favorecer a construção das Versões de Sentido. Essas três Histórias de Vida foram transcritas (Apêndice I).

1.3.3 Versão de Sentido

A Versão de Sentido é relato usado como instrumento prático, tanto na formação como na pesquisa, para favorecer a partilha a respeito do processo vivido por determinada pessoa. É utilizada no acompanhamento reflexivo de atividades educativas de docentes e de trabalhos com grupos, como refere AmatuZZi (2001), ou seja, a Versão de Sentido é:

[...] um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou falado imediatamente após o ocorrido, e como uma palavra primeira. Consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado (AMATUZZI, 2001, p. 74).

A Versão de Sentido é relato do vivido e, é desenvolvida logo após determinada situação, a partir da expressão verbal do que marcou, do que chamou a atenção, do que foi significativo, do que fez sentido. Sendo dispensada assim, a escrita extensiva e pormenorizada dos fatos ocorridos, como comumente é exigida em relatórios de atividades. Levamos em consideração a percepção singular de cada pessoa, em cada experiência e seu modo particular de se expressar.

Para a construção de Versões de Sentido, solicitamos a cada colaboradora que registrasse, por escrito, imediatamente após a leitura da sua História de Vida anteriormente narrada, imediatamente após uma atividade docente desenvolvida e imediatamente após a participação em sessão reflexiva: “[...] algo que nos desse uma visão de conjunto do que acabou de acontecer ali [...]”, como a vivenciou, o que percebeu de importante, o que ficou em sua memória; o que fazia realmente sentido. O relato deveria acontecer antes do envolvimento em uma nova atividade (AMATUZZI, 2001, p. 75).

Foram construídas pelas colaboradoras Versões de Sentido, após a leitura da História de Vida anteriormente narrada, depois da atividade docente desenvolvida e, enfim, após participação em cada sessão reflexiva, com o objetivo de expressar o sentido do conhecimento da constituição histórica de si, expressar o sentido da experiência de ser professor e expressar o sentido do vivido em cada sessão reflexiva, respectivamente.

Uma Versão de Sentido é relação do presente com o vivido no passado. Por meio do relato, há a tomada de consciência e a manifestação em determinada situação atual do que foi vivido. Dessa forma, a Versão de Sentido construída após participação em cada sessão reflexiva, favoreceu a re-elaboração do conhecimento de si por parte das colaboradoras.

A Versão de Sentido transmite, primeiro, a vivência do autor, segundo, ela transmite o sentido da relação vivenciada pela pessoa (AMATUZZI, 2001). No caso das Versões de Sentido construídas após a leitura da história de vida e após atividade docente, houve o relato do sentido, no presente, dos episódios da história de vida que marcaram a pessoa e da experiência de ser professora, respectivamente. Esse relato é versão do sentido da relação da pessoa no presente com o seu passado, “[...] ela será uma versão do sentido da relação, ou seja, a versão desta pessoa” (AMATUZZI, 2001, p. 86).

Após serem transcritas, as Versões de Sentido foram levadas para serem lidas nas sessões reflexivas pelo grupo. Teve início os comentários e os sentidos foram problematizados, transformados e reconstruídos. A ideia de transformação do sentido dado ao passado, mediante narração no presente, é defendida por Huberman (1995, p. 58):

[...] uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais ‘construtivista’ da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.

De acordo com Magalhães (2006, p. 82), na pesquisa colaborativa “[...] os participantes têm a possibilidade de interpretar o que está sendo dito, externar esses sentidos e colocá-los em negociação”.

Uma Versão de Sentido, ao ser lida, comumente elicia comentários livres de dois tipos: do autor e por parte dos outros membros do grupo. No que diz respeito ao autor, AmatuZZi (2001, p. 76) diz: “Era como um registro condensado do vivido, e que permitia à pessoa não apenas lembrar-se do ocorrido, mas também falar disso de forma viva, atual, como pela primeira vez, explicitando detalhes do vivido”. Os outros membros do grupo fazem comentários sobre o que ouvem a partir da leitura da Versão de Sentido pelo autor, realçando a reação que ela provocou. AmatuZZi (2001) sugere que a partir desses comentários, seja realizado o acompanhamento reflexivo da experiência.

A seguir, apresentamos as sessões reflexivas como espaços de concretização das ações colaborativas, reflexivas e críticas propostas neste estudo.

1.3.4 Sessão reflexiva

A sessão reflexiva é espaço utilizado “[...] com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática” (IBIAPINA, 2008, p. 97). Em pesquisas colaborativas, como as de Estefogo (2001), Magalhães (2004, 2006), Medeiros (2007), entre outros autores, a sessão reflexiva é utilizada para mediar a reflexão crítica de professores.

A sessão que é denominada de reflexiva é considerada também como crítica porque se constitui como organização discursiva propiciadora de contextos para a “[...] formação de um educador reflexivo, informado em uma prática crítica” (MAGALHÃES, 2004, p. 82).

Magalhães (2006, p. 72) refere-se à reflexão crítica, conceituando-a como “[...] processo de subjetivação, de tornar-se participante consciente e sujeito na construção, compreensão e transformação da ação”.

Ibiapina (2008, p. 69) considera o processo de reflexão, resultado da interação com o outro:

[...] o homem, a partir das relações mantidas com seus semelhantes, vai se constituindo como um ser pensante. É por meio da interação com o outro que ele desenvolve a capacidade de refletir e, conseqüentemente, aprende a ter consciência de si mesmo. O processo dialógico, vivenciado com o outro, faz a mediação entre o mundo objetivo e o subjetivo, fazendo-o apreender a realidade objetiva e transformá-la.

Na reflexividade, não nos limitamos às situações ocorridas com os professores durante o caminho investigativo, mas expandimos, temporalmente, mediante as partilhas que ocorreram nas sessões reflexivas, das Versões de Sentido construídas após a leitura de sua história de vida e após o desenvolvimento de atividade docente, em que o passado compartilhado foi refletido. Não restringimos a reflexividade crítica ao espaço das sessões reflexivas, expandimos também para a análise dos dados e a narração dos resultados.

Segundo Ibiapina (2008, p. 97), as sessões reflexivas são “[...] ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção de reflexividade [...]”, e podem promover “[...] a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente”. Neste estudo, as sessões reflexivas contribuíram para construir sentidos do conhecimento de si.

Realizamos sete (07) sessões reflexivas, com duração de, em média, uma hora e trinta minutos cada. Todas as sessões aconteceram em salas de aula da UESPI. Em cada sessão reflexiva, uma colaboradora leu a sua Versão de Sentido (construída imediatamente após a leitura de sua História de Vida ou imediatamente após o desenvolvimento de atividade docente) e a partir dessa leitura, demos início ao diálogo e à reflexão crítica no grupo. Após essas ações, cada participante fez uma Versão de Sentido sobre o que ocorreu durante a sessão reflexiva. Antes do encerramento de cada sessão, o grupo escolheu e cantou uma música cuja letra tivesse alguma relação com o refletido na sessão.

Conforme negociação durante primeiro encontro coletivo, as sessões reflexivas aconteceram em datas e horários previamente acordados pelo grupo, mesmo existindo ausências, o que justifica a variação no número de colaboradoras que participaram de cada sessão reflexiva.

A primeira sessão reflexiva aconteceu no dia 17 de janeiro de 2009 (sábado), teve início às 12 horas, com a presença das nove (09) colaboradoras. Iniciamos o encontro pontuando os procedimentos já desenvolvidos nesta pesquisa (questionário, história de vida, versões de sentido e encontros coletivos), reafirmando o objetivo das sessões reflexivas e como estavam planejadas para acontecer. Então, a colaboradora Tânia manifestou interesse em realizar a narração da sua Versão de Sentido construída após a leitura de sua História de Vida. Mediante essa narração, Tânia e outras colaboradoras compartilharam suas vivências relacionadas à infância, à família e aos relacionamentos. A discussão foi mediada pela pesquisadora. Houve emoção e choro nesse encontro. A reflexão centrou-se nas experiências de “aceitação de si e do outro”. Construímos as Versões de Sentido (Apêndice J) e cantamos a música “Você Tem um Valor” de Armando Filho (Anexo E), sugerida pela colaboradora J.B.

No dia 24 de janeiro de 2009 (sábado), às 12 horas, as nove (09) colaboradoras participaram da segunda sessão reflexiva. A colaboradora J.B. compartilhou com o grupo a Versão de Sentido construída após a leitura de sua História de Vida. A partir dessa leitura, iniciamos o diálogo. A temática central foi a “expressão dos sentimentos”. Após a discussão, construímos Versões de Sentido (Apêndice K) e cantamos a música “Conquistando o Impossível” de Jamile (Anexo F), a partir da sugestão da colaboradora J.B.

Com a participação de seis (06) colaboradoras, ocorreu a terceira sessão reflexiva no dia 07 de fevereiro de 2009 (sábado), com início às 12h30min. Nessa sessão, a colaboradora A. C. leu sua Versão de Sentido construída após desenvolvimento de atividade docente. O diálogo centrou-se em duas temáticas principais: “afetividade na relação professor-aluno” e “o conhecimento de si e do aluno influenciando a prática docente”. Construímos Versões de

Sentido (Apêndice L) e cantamos, por sugestão da colaboradora Mônica, a música “País Tropical” de Jorge Bem Jor (Anexo G). Mônica ressaltou que a escolha dessa música foi devido a sua relação com o momento que estávamos vivenciando: fevereiro, calor e proximidade do carnaval.

A quarta sessão reflexiva ocorreu no dia 16 de fevereiro de 2009 (segunda-feira), iniciou início às 17h30min, com a presença de duas (02) colaboradoras. Devido a ausência da maioria das colaboradoras e, por negociação das presentes, desenvolvemos a sessão, discutindo sobre como cada uma estava vivenciando esta pesquisa, e não a partir da leitura de Versão de Sentido, como nas demais sessões reflexivas. As colaboradoras expressaram como a participação nesta pesquisa influenciou em sua vida. Escrevemos Versões de Sentido após esse encontro (Apêndice M).

Em 18 de abril de 2009 (sábado), às 10 horas, iniciamos a quinta sessão reflexiva, com duração de 2 horas e a presença de três (03) colaboradoras. Elas expressaram sobre suas vivências mediante a construção da história de vida, Versões de Sentido e a colaboração. Relataram as mudanças vivenciadas em relação ao conhecimento de si. Versamos os sentidos dessa sessão reflexiva (Apêndice N).

A sexta sessão reflexiva ocorreu em 16 de maio de 2009 (sábado) com a participação de oito (08) colaboradoras. Nesse encontro, realizamos a leitura do relatório desta pesquisa entregue para o exame de qualificação. Em Versões de Sentido, as colaboradoras manifestaram satisfação com o desenvolvimento da pesquisa e expressaram mudanças no conhecimento de si (Apêndice O).

Com a presença de sete (07) colaboradoras, aconteceu a sétima e última sessão reflexiva, em 04 de julho de 2009 (sábado). Refletimos sobre o percurso da pesquisa, suas contribuições para o conhecimento de si e para o desenvolvimento pessoal e da formação docente. As colaboradoras construíram Versões de Sentido relatando o reconhecimento de mudanças em si e manifestando satisfação em participar desta pesquisa (Apêndice P). Cantamos a música “Como uma onda” de Lulu Santos (Anexo H).

Durante as sessões reflexivas as colaboradoras focalizaram sua atenção em aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e à formação docente, em sua história e na das demais e re-elaboraram o conhecimento de si, no desenvolvimento pessoal e na construção da profissão docente.

Seguindo o que recomenda Ibiapina (2008), as sessões reflexivas assim se caracterizaram:

- serviram de espaços de negociação, de coconstrução de conhecimentos e de reflexão crítica;

- foram guiadas por princípios da pesquisa colaborativa;
- aconteceram através do diálogo;
- foram filmadas e, posteriormente, os discursos foram transcritos, possibilitando a análise.

Para favorecer o autoconhecimento, durante as sessões reflexivas, os instrumentos psicológicos da clarificação e da confrontação foram utilizados, conforme propõe Cordioli (1998):

- A clarificação é intervenção em que, após ouvir a pessoa, o mediador apresenta aspectos relatados da vida da pessoa de forma mais clara. Essa intervenção objetiva aumentar o conhecimento sobre sentimentos, cognições e suas relações com atitudes e aspectos da realidade externa;
- A confrontação é intervenção em que o mediador aponta as congruências e incongruências entre o que a pessoa diz que pensa, que sente e que se comporta em situações do dia a dia. Essa intervenção aumenta o conhecimento da integração existente entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora.

Nesta pesquisa, a escolha dos procedimentos metodológicos questionário, História de Vida, Versão de Sentido e sessão reflexiva foi apoiada nos princípios da pesquisa colaborativa. Com esses procedimentos, os dados e os sentidos foram produzidos pelas colaboradoras. A figura 01 ilustra a sistematização na utilização desses procedimentos metodológicos.

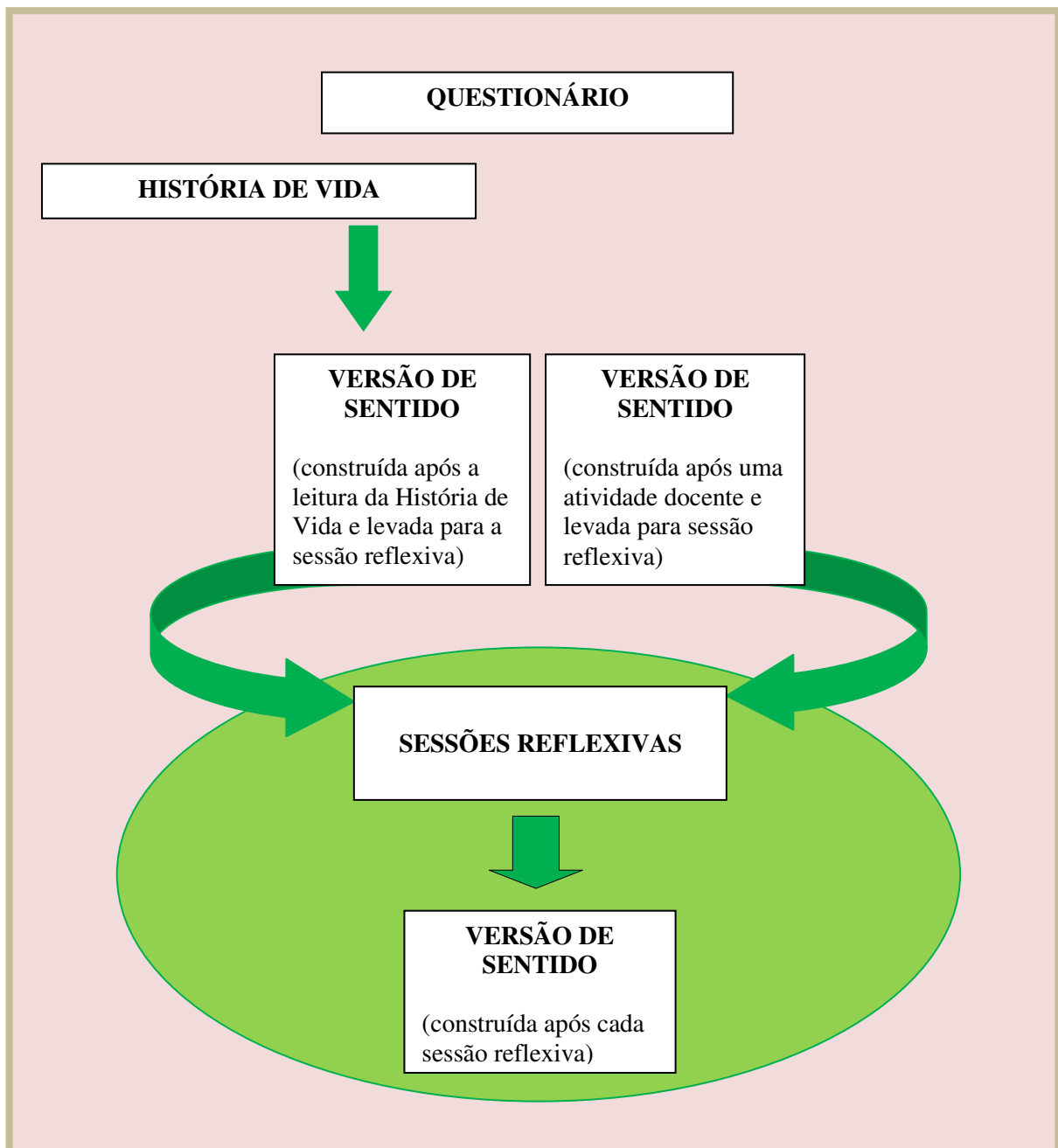


Figura 01 - Procedimentos metodológicos da pesquisa com ordem de utilização
 Fonte: Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados na operacionalização desta pesquisa, passamos à narração do plano de análise.

1.4 O plano de análise

Esta seção descreve como foi organizada a análise dos dados. Apresentamos, inicialmente, reflexões relacionadas ao contexto da análise, considerando as concepções de linguagem, diálogo e discurso. A partir dessa contextualização, passamos a narrar o percurso de análise do conhecimento de si e dos seus sentidos, com a perspectiva de análise do discurso da vertente crítica e o texto analisado constituído da diversidade de vozes, escritas e fala das colaboradoras. Para essa análise, o texto foi decomposto em unidades temáticas, temas e subtemas e interpretados mediante conceitos dos teóricos Vigotski (2000), Leontiev (2004), Paulillo (1994), Bakhtin (2003), Cooper (2008), Magalhães (2004) e Wallon (2007).

1.4.1 O contexto da análise

Consideramos, na contextualização da análise dos dados desta pesquisa, a linguagem como espaço do conhecimento de si, o diálogo como produtor dos sentidos e do discurso na construção de si.

A concepção de linguagem, que orientou este trabalho, é a da visão sócio-histórica. Sendo assim, a linguagem é encarada como lugar de interação, ultrapassando a concepção que a considera apenas como instrumento de comunicação ou de representação do mundo e do pensamento. Tem como funções a assimilação da experiência geral da humanidade e a responsabilidade pela produção do conhecimento (LIMA, 2006).

O processo interativo da linguagem contribui para o conhecimento de si, objeto deste estudo. Uma multiplicidade de conhecimentos construídos e acumulados na experiência humana participa da construção do conhecimento de si, interagindo com a singularidade do sujeito em seu processo de se conhecer. Dessa forma, no conhecimento de si, há a apropriação de múltiplos conhecimentos e a construção de outros.

Partindo da visão sócio-histórica, a linguagem é produção histórico-cultural que favorece mediações, para a transmissão e a apropriação do conhecimento. Assim, “[...] não somente fixamos os resultados do nosso conhecimento, mas também podemos conhecer o que há de novo nos objetos, nos fenômenos e nos processos da realidade” (LIMA, 2006, p. 45).

Deduz-se que o conhecimento de si não se desenvolve isoladamente e em um tempo determinado. É durante todo o percurso de vida do sujeito, em suas relações sociais e junto a tantos outros conhecimentos, que o conhecimento de si se constrói.

Nesta análise, as ideias de Leontiev (2004) a respeito do conhecimento de si foram usadas como resultado da apropriação e transformação das experiências sócio-históricas das pessoas, acrescidas da sua vivência. Essa apropriação acontece durante sua história de vida e a partir das relações que estabelece com os outros.

De acordo com a visão de Leontiev (2004) a linguagem favorece o conhecimento de si, que é continuamente apropriado, construído e transmitido pelo sujeito durante sua experiência sócio-histórica.

No presente estudo, a linguagem é entendida como instrumento mediador das relações dialógicas. Essa relação com o outro acontece em contexto social e histórico, o que faz com que a linguagem constitua-se marcada pela história e pelos processos interacionais anteriores vividos pelas pessoas. É no encontro com o outro, e por meio do discurso, que o homem atribui sentido/significado, propiciando sua própria construção. Na verdade, é como enfatiza Lima (2006, p. 33):

Eis aí, portanto, a essência de nossa concepção de linguagem: o dinamismo do trabalho lingüístico, em que ela, a linguagem, se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo, graças aos processos interacionais de que individualmente participamos e que resultam na construção dos efeitos de sentidos *aqui* e *agora*, usando como material a língua que resultou dos trabalhos anteriores.

É mediante a relação com o outro, que a linguagem ganha sentido no contexto específico de atuação do sujeito. A linguagem constituída pelos processos históricos e de interações sociais anteriores, na relação com o outro, no aqui e agora do discurso, ganha novo sentido/significado e, enquanto tal, propicia o desenvolvimento dos indivíduos.

Com base nessa compreensão de linguagem, o sentido atribuído pelo sujeito, ao conhecimento de si, foi resultado do diálogo estabelecido com outros sujeitos. Nesse processo, a construção dos sentidos aconteceu concomitantemente ao desenvolvimento de si.

Lima (2006) ressalta que o diálogo não se desenvolve apenas face a face. Existe dialogização interna da palavra. O significado de determinado texto existe a partir do momento em que o leitor, mesmo explícito, atribua-lhe sentido, transformando-o em enunciação discursiva.

Pautadas nessa ideia, consideramos o discurso constituído do diálogo, formado pelas enunciações manifestadas pelas colaboradoras nas Versões de Sentido e nas sessões reflexivas. As Versões de Sentido, construídas na ausência de outras pessoas, carregam a dialogização.

Maingueneau (2002) identifica alguns princípios que caracterizam o discurso, como: organização comunicativa submetida a regras vigentes em um grupo social, orientado em função da perspectiva assumida pelo locutor e de seu desenvolvimento no tempo, forma de ação, interativo, contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas, e considerado no bojo do interdiscurso.

Desses princípios do discurso, utilizamos dois como os que mantêm relação com o discurso das colaboradoras nesta pesquisa: o discurso é interativo e é assumido por determinado sujeito. Assim considerado, o autor em referência diz que o discurso é essencialmente interativo e que a conversação é apenas uma das formas de manifestação da interatividade essencial do discurso:

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma *interatividade* constitutiva (fala-se também de *dialogismo*), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso (MAINGUENEAU, 2002, p. 54, grifo do autor).

Ao falar da responsabilidade do sujeito do discurso, Maingueneau (2002, p. 55, grifo do autor) afirma que o sujeito coloca-se como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e “[...] indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu co-enunciador”. O autor refere-se à responsabilidade assumida no discurso.

No discurso das colaboradoras, evidenciamos a interatividade e a responsabilidade dos sujeitos caracterizados como constituintes do diálogo inerentes às Versões de Sentido e às reflexões no grupo colaborativo, e reconhecemos a singularidade de cada colaboradora que constrói os enunciados.

Orlandi (2006, p. 15) explica que discurso é efeito de sentidos entre locutores e, é produzido por sujeitos, que se relacionam em determinadas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas. Portanto, ao tratar da situação de produção do discurso, afirma:

A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

Na produção do discurso, o que é dito por determinado sujeito tem relação com a história de outros dizeres já expressos, com o lugar social de onde se fala e com os sentidos que estão sendo construídos. Sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo: o sujeito inscrito na formação discursiva constitui-se ao se dizer e o seu dizer tem o sentido da sua inscrição nessa formação discursiva. Não há essência do sentido e, sim, sua construção pelos sujeitos, no conjunto das formações discursivas (ORLANDI, 2006).

Ontologicamente, o sujeito constitui-se em meio histórico-social, que transmite conhecimentos sobre a humanidade e que é o contexto de sua própria constituição. Enquanto se constitui, participando de formações discursivas, o sujeito constrói sentidos.

Desse modo, o discurso produzido pelas colaboradoras relaciona-se com sua história atual e seu contexto singular, em determinado tempo e espaço, que marcam a produção, relaciona-se também com a história e o contexto mais amplo de sua vida e da humanidade. Com a produção do discurso, as colaboradoras constroem-se enquanto constroem sentidos. O discurso analisado possibilitou-nos identificar o conhecimento de si e seus sentidos.

1.4.2 A análise do conhecimento de si e seus sentidos

A orientação para a análise dos dados desta pesquisa foi sustentada na análise do discurso, na vertente crítica. A análise crítica caracteriza-se por sua recusa à neutralidade da investigação e do investigador; define seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais, tratando a linguagem como prática social e ideológica; e tem como ponto primordial de interesse o texto (VIEIRA, 2002).

Nessa perspectiva de análise a não-neutralidade das colaboradoras é reconhecida nos momentos de construção do discurso, bem como a impossibilidade de neutralidade da escrita da dissertação e do processo de investigação. A análise do discurso não representou demonstração fiel do discurso das colaboradoras, nem forma única de leitura, mas sim, forma singular de interação entre a subjetividade e esse discurso, nesse contexto específico de investigação e com as influências do contexto sócio-histórico mais amplo do qual participamos.

Segundo Vieira (2002, p. 157), a análise do discurso na vertente crítica propõe que a prática discursiva, que é alicerçada na prática social, seja utilizada para identificar a atuação

dos processos sociais no discurso. Encontra-se na prática discursiva a reprodução da sociedade, das identidades sociais, das relações sociais, dos sistemas de conhecimento e de crenças. Dentre as perspectivas da análise do discurso crítica, encontra-se a defesa da alteração das práticas discursivas como forma de eliciar mudanças na prática social:

O discurso quer falado quer escrito pode provocar mudanças sociais. Ao estudá-lo criticamente, haverá modificações das práticas discursivas e, com ela, mudança na prática social. O discurso resultante deverá ser vigoroso, fortalecedor e emancipatório. Enfim, deverá dar voz aos sujeitos envolvidos no processo [...]

A análise do discurso das colaboradoras evidenciou o conhecimento de si e seus sentidos antes e após as reflexões colaborativas, o que favoreceu a observação da alteração das práticas discursivas e a inferência de alteração na prática social relacionada a esse conhecimento e seus sentidos. Desse modo, a análise de discurso instituiu-se como:

[...] uma escuta particular que tem como característica ouvir no que é dito o que é dito ali ou em outro lugar, o que não é dito e o que deve ser ouvido por sua ausência necessária. Isto resulta no que chamamos compreensão em análise de discurso que é o movimento pelo qual apreendemos o processo de produção dos sentidos e dos sujeitos (ORLANDI, 2006, p. 28).

Na vertente crítica da análise do discurso, o sujeito “[...] não é apenas um agente do processo, mas um sujeito que é construído e que constrói os processos discursivos com base em seu caráter de ator ideológico.” (ORLANDI, 2006, p. 148). Desta maneira, há o reconhecimento da dimensão ideológica na constituição do sujeito e na construção do discurso.

Os estudos da análise do discurso crítica “[...] têm por objeto explicitar o encoberto no discurso que, por alguma razão, não é imediatamente percebido. [...] deseja dar visibilidade àquilo que antes era invisível e considerado natural.” (VIEIRA, 2002, p. 153). Esse autor acrescenta que o sujeito, ao produzir os enunciados, deixa marcas de sua presença ao longo do discurso e que em sua análise “[...] vai-se revelando ao longo da cadeia discursiva, permitindo a sua identificação, apesar de sua dispersão ao longo do discurso.” (VIEIRA, 2002, p. 147).

Baseando-nos nessa perspectiva, na análise do discurso das colaboradoras, identificamos o conhecimento de si e seus sentidos, não só a partir do que foi dito por todas elas, mas também do contexto imediato ao da produção desse discurso, e considerando, também, o que não foi dito, a experiência sócio-histórica, suas relações com outros sujeitos e com outros sentidos.

Na análise do discurso, a palavra incorpora os conteúdos intelectuais e afetivos de quem a fala e passa a ter diferença em seu significado. Nesse sentido, existe a construção do sentido com a absorção do significado em contexto mais amplo. Considerando esse aspecto, Vigotski (2000, p.466) afirma:

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Na análise do discurso, o texto é a unidade de análise e é apreendido “[...] como um todo, como constituindo uma totalidade coerente [...]”, produzido por um só locutor ou atribuído a vários locutores. A heterogeneidade é característica do texto que se manifesta por meio da diversidade de vozes, da associação de signos lingüísticos e signos icônicos (fotos, desenhos etc.) e da diversificação das técnicas de gravação e de reprodução da imagem e do som (MAINGUENEAU, 2002).

O texto analisado foi produzido por vários locutores, formado da diversidade de vozes, escritas e falas, tanto da pesquisadora quanto das colaboradoras, transcritas para favorecer a análise do discurso. As vozes constituíram-se do diálogo construído a partir das Versões de Sentido e das sessões reflexivas.

O discurso analisado a partir da escrita das Versões de Sentido pelas colaboradoras foi considerado como discurso desenvolvido ao máximo e que expressa o que para estas fez sentido. Em relação ao discurso escrito, Vigotski (2000, p. 452) fala:

[...] é um discurso feito na ausência de interlocutor. Por isso é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a decomposição sintática atinge o apogeu. Ali, graças à divisão dos interlocutores, raramente são possíveis a compreensão a meias palavras e os juízos predicativos. Na linguagem escrita, os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos.

Vale ressaltar, a diversidade das escritas das Versões de Sentido em relação à quantidade de palavras. Acerca disso, ressaltamos a fala de Vigotski (2000, p. 462): “[...] quando a consciência tem um único sentido, o papel das estimulações verbais se reduz ao mínimo (a iniciais de palavras) e a compreensão transcorre sem erro”.

Vigotski (2000, p. 457) afirma também que “[...] o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmo e depois escrevemos

[...]”. Dessa forma, pudemos inferir que o escrito pelas colaboradoras, não importando a quantidade de palavras utilizadas para isso, é resultado do momento de acentuada reflexão.

Em relação ao discurso falado, o diálogo pressupõe “[...] a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala. [...] aquela compreensão a meias palavras, aquela comunicação através de insinuações [...]” Existe, pois, uma tendência da linguagem falada para a abreviação. (VIGOTSKI, 2000, p. 454).

Quanto ao aspecto entonacional da fala, Vigotski (2000, p. 455) diz que é possível “[...] exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida”.

Na análise do discurso realizada, a partir das falas nas sessões reflexivas, consideramos o dito em muitas palavras ou em uma apenas, e o que não foi dito, mas que foi percebido pela entonação da fala. Considerando essas especificidades acerca da linguagem, o discurso escrito e falado nas Versões de Sentido e nas sessões reflexivas formou o texto desta pesquisa, considerado como todo e submetido a análise, para estudar o conhecimento de si e os sentidos dados a esse conhecimento.

No método de análise de pesquisa, na visão sócio-histórica, há o desmembramento da “[...] unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que [...] contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise.” (VIGOTSKI, 2000, p. 397).

Nessa perspectiva, com o propósito de decompor o texto em unidades, para favorecer a análise dos dados, a partir dos objetivos desta pesquisa, definimos três unidades temáticas que permitiram o acesso ao discurso:

- O professor como pessoa e como profissional;
- Os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional;
- Os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente.

No quadro 05 apresentamos os objetivos específicos, com as respectivas unidades temáticas de análise e os procedimentos metodológicos que deram sustentação aos textos analisados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	UNIDADES TEMÁTICAS DE ANÁLISE	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS QUE DERAM SUSTENTAÇÃO AOS TEXTOS ANALISADOS
Identificar de que forma os professores se reconhecem como pessoa e como profissional	O professor como pessoa e como profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Versão de Sentido (construída após a leitura da História de Vida) • Versão de Sentido (construída após uma atividade docente desenvolvida)
Compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional	Os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões reflexivas • Versões de Sentido (construídas após participação em sessão reflexiva)
Analisar os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente	Os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões reflexivas • Versões de Sentido (construídas após participação em sessão reflexiva)

Quadro 05- Objetivos específicos da pesquisa, unidades temáticas de análise e procedimentos metodológicos que deram sustentação aos textos analisados

Fonte: Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Para Vigotski (2000, p. 9), a unidade de análise é generalização e “[...] reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas”. Assim, as unidades temáticas de análise, desta pesquisa, comunicam a realidade de modo generalizado, ou seja, refletem categorias teóricas relacionadas ao conhecimento de si.

A unidade de análise, enquanto generalização comunica a especificidade, o que ocorre enquanto vivência individual. Em relação a isso, Vigotski (2000, p. 13) diz que “[...] a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando”. Com base nessa afirmativa, continuamos a sistematização da análise, identificando, no texto, a partir da generalização das unidades temáticas de análise, relações entre essas unidades e vivências das colaboradoras, o que nos favoreceu a definição dos temas, identificados com frases representativas dessas relações.

Na análise do discurso, identificamos enunciados que refletiam especificidades das experiências das colaboradoras, constituindo, dessa forma, os subtemas de análise, que manifestam as vivências das colaboradoras, o que foram por elas compreendidas e comunicadas em relação ao conhecimento de si.

Utilizamos para a análise a partir dos subtemas a idéia do discurso de enunciação da subjetividade, que se estrutura com “[...] fatos de natureza subjetiva: as experiências vividas pelo sujeito e suas sensações, sentimentos e pensamentos relativamente a essa mesma vivência” (PAULILLO, 1994, p. 93).

Segundo Paulillo (1994), na estrutura enunciativa do discurso de enunciação da subjetividade, existem três tipos de enunciados:

- Enunciados narrativos – que expressam as experiências vividas pelo sujeito;
- Enunciados declarativos – que expressam sentimentos, pensamentos, desejos presentemente experimentados pelo sujeito;
- Enunciados de comentários – que funcionam como comentários realizados pelo sujeito em relação aos enunciados narrativos e aos enunciados declarativos.

Os enunciados narrativos e declarativos funcionam como espaço de sustentação das autorrepresentações do eu. Em se tratando dos enunciados de comentários, estes atravessam os enunciados narrativos e declarativos e se constituem por avaliação cognitiva em que o sujeito julga, avalia o dito. Assim, os enunciados de comentários representam o não-dito comentado, manifestando, portanto, o sujeito enquanto ser da linguagem, pontuando o seu caráter de construções representativas (PAULILLO, 1994).

Nessa análise, consideramos os enunciados narrativos como expressão do conhecimento de si, por parte das colaboradoras; e os enunciados declarativos como os sentidos desse conhecimento. Já os enunciados de comentários foram reconhecidos como participantes do conhecimento de si e dos seus sentidos, que sugerem a apropriação da experiência sócio-histórica, durante a constituição histórica dessas colaboradoras e que sinalizam a presença da ideologia no discurso.

Conforme a ideia de Orlandi (2006), a unidade da análise de discurso é o texto e este tem relação com outros textos e com suas condições de produção. A partir de cada tema e subtema, reiniciamos o processo de análise do discurso, realizando a triangulação dos textos da pesquisa.

A triangulação implica “[...] que os dados sejam recolhidos a partir de pontos de vistas diferentes e implica realizar comparações múltiplas de um fenômeno único - e em vários

momentos -, utilizando perspectivas diversas e múltiplos procedimentos.” (GONZAGA, 2006, p.86).

Na análise desta pesquisa, utilizamos a triangulação em duas direções:

- Os textos foram produzidos a partir de procedimentos metodológicos diversos: transcrições dos discursos escritos das Versões de Sentido construídas, após leitura da História de Vida, das Versões de Sentido construídas, após desenvolvimento de atividade docente e das Versões de Sentido construídas, após as sessões reflexivas; e transcrições dos discursos falados das Sessões reflexivas;
- Os textos produzidos foram analisados mediante relações entre si e com outros textos que deram sustentação teórica a esta pesquisa.

Com o propósito de identificar de que forma o professor reconhece-se como pessoa e como profissional e considerando-o como um ser unitário, fundamentamos a análise a partir da ideia de que o conhecimento de si se constrói nas relações que a pessoa estabelece com os outros que lhe são significativos e com a história social que o permeia ao longo de sua história de vida, inclusive em sua vivência de ser professor. Dessa forma, as colaboradoras versaram os sentidos da sua história de vida e de uma atividade docente. Analisamos esses sentidos mediante o conceito de sentido de Vigotski (2000).

Essas duas Versões de Sentido ao serem analisadas em conjunto, revelaram episódios históricos e relacionais que marcaram o percurso da apropriação do conhecimento de si pelas colaboradoras, assim como revelaram pensamentos e sentimentos vivenciados a partir do reconhecimento desses episódios de apropriação. Dessa forma, identificamos a partir de quais episódios as colaboradoras reconhecem-se como pessoa e como profissional, assim, como o sentido dado no presente a esses episódios do passado. Para essa análise, utilizamos os conceitos de enunciados narrativos e enunciados declarativos de Paulillo (1994) e os conceitos de apropriação, infância, adolescência e trabalho de Leontiev (2004).

Primeiramente, o procedimento analítico consistiu em dividir cada texto (constituído das duas Versões de Sentido de cada colaboradora) em partes, com cada parte contendo um episódio histórico e relacional no discurso. Posteriormente, verificamos o que havia de comum entre as partes de cada texto com as dos outros textos analisados, identificando os episódios mais evidenciados nos discursos das colaboradoras. Ao identificar esses episódios, definimos os subtemas da pesquisa.

Esses subtemas expressam, pois, sentidos das colaboradoras de episódios históricos e relacionais vivenciados por estas no processo de apropriação do conhecimento de si, e foram nomeados como: O sentido da infância: relações com familiares, professora, amigos e

brincadeiras; O sentido da adolescência: relações com amigos, primeiro namorado e dificuldades e O sentido do início da prática docente: relações com alunos, outras professoras e a experiência docente.

Ao compreender a Versão de Sentido, como versão da pessoa que a produz, consideramos que a Versão de Sentido, construída após a leitura da história de vida, revela como essa pessoa se reconhece hoje, a partir do conhecimento do seu passado. Em se tratando da Versão de Sentido construída após o desenvolvimento de atividade docente, consideramos esse relato como manifestação da vivência de ser professora e revelando, também, como a pessoa reconhece-se a partir dessa situação.

Segundo Bakhtin (2003, p. 136), a leitura do auto-informe-confissão é realizada a partir do acréscimo da posição axiológica de distância em relação ao sujeito que diz e inserindo uma série de elementos transgredientes:

[...] damos importância de acabamento ao final e a outros elementos (pois estamos temporariamente de fora), lançamos o fundo (percebemos tudo na determinidade da época e da situação histórica, se isso é do nosso conhecimento, e, por último, simplesmente percebemos sobre o fundo daquilo que conhecemos melhor), colocamos no espaço abrangente elementos particulares da realização, etc.

Para captar de que forma cada colaboradora reconhece-se, demos continuidade à análise do discurso e identificamos a imagem refletida de cada colaboradora, o que conseguimos ver do retrato que faz de si, conjugando essa leitura com os conceitos de auto-informe-confissão e exotopia de Bakhtin (2003), assim como com o conceito imagem profissional de Cooper (2008).

Por meio das sessões reflexivas, as Versões de Sentido de cada colaboradora foram compartilhadas com o grupo, houve a reflexão crítica e a construção de outra Versão de sentido após colaboração. Com o objetivo de compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional, analisamos o discurso das colaboradoras a partir dos conceitos de diálogo e alteridade de Bakhtin (2003) e do conceito de colaboração de Magalhães (2004). Essa análise possibilitou apreensão da relação eu-outro no conhecimento de si por parte das colaboradoras, que representamos nos subtemas da pesquisa: O outro na constituição de si: participação e conflito e Colaboração: conflito eu-outro na re-elaboração do conhecimento de si.

Objetivando analisar os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente, demos continuidade à análise do

discurso das colaboradoras por meio dos conceitos de pessoa, afetividade, ato motor e conhecimento de Wallon (2007) e dos conceitos de sentido e historicidade de Vigotski (2000). Assim, identificamos os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motor, bem como do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional do professor. Esses sentidos estão apresentados nesta pesquisa a partir dos subtemas Repressão e expressão das emoções: significações de dureza e fraqueza; Conhecer o outro: mudanças afetivas, motoras e cognitivas em si; e Conhecimento de si: sentidos de mudança, continuidade, bem-estar e segurança.

Compreendendo que o papel de colaboradora da pesquisadora relaciona-se à função de mediação dos conflitos e negociações durante as sessões reflexivas, e que na colaboração há a construção do conhecimento, os sentidos construídos pela pesquisadora após sua participação no grupo colaborativo foram analisados e apresentados no subtema Conhecimento de si: sentidos de mudança, continuidade, bem-estar e segurança.

O quadro 06 apresenta as unidades temáticas de análise utilizadas para o acesso ao discurso nesta pesquisa, com respectivos temas, subtemas e categorias analíticas.

UNIDADES TEMÁTICAS DE ANÁLISE	TEMAS	SUBTEMAS	CATEGORIAS ANALÍTICAS
O professor como pessoa e como profissional	Versando sobre si	- As versões das colaboradoras: do sentido da sua história de vida e do sentido de uma atividade docente.	Sentido (VIGOTSKI, 2000)
	A apropriação do conhecimento de si	- Episódios da infância das colaboradoras; - Episódios da adolescência das colaboradoras; - Episódios do início da prática docente das colaboradoras.	Apropriação, infância, adolescência e trabalho (LEONTIEV, 2004); Enunciados narrativos e enunciados declarativos (PAULILLO, 1994).
	O reconhecimento de si	- Retratos de si feitos pelas colaboradoras.	Auto-informe-confissão e Exotopia (BAKHTIN, 2003); Imagem profissional (COOPER, 2008).
Os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional	Relação eu-outro no conhecimento de si	- O outro na constituição de si: participação e conflito - Colaboração: conflito eu-outro na re-elaboração do conhecimento de si	Diálogo e alteridade (BAKHTIN, 2003); Colaboração (MAGALHÃES, 2004)
Os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente	O conhecimento de si como pessoa e na experiência de ser professor	- Repressão e expressão das emoções: significações de dureza e fraqueza - Conhecer o outro: mudanças afetivas, motoras e cognitivas em si - Conhecimento de si: sentidos de mudança, continuidade, bem-estar e segurança	Pessoa, afetividade, ato motor e conhecimento (WALLON, 2007); Sentido e Historicidade (VIGOTSKI, 2000)

Quadro 06 – Unidades temáticas de análise, temas, subtemas e categorias analíticas

Fonte: Pressupostos teóricos de Nóvoa (1995), Vigotski (2000), Leontiev (2004), Paulillo (1994), Bakhtin (2003), Cooper (2008), Magalhães (2004), Wallon (2007).

Registramos as seções de análise do discurso nesta dissertação, nas duas partes que seguem: a parte II, identificada pela unidade temática O professor como pessoa e como profissional, e a parte III, identificada pela relação existente entre as outras unidades temáticas de análise desta pesquisa Os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação docente.

PARTE II: O PROFESSOR COMO PESSOA E COMO PROFISSIONAL

O homem não é para ser visto através, mas para ser percebido ainda mais completamente em sua revelação, em seu esconder-se e na relação dessas duas partes de si (BUBER, 1957, p. 227 apud HYCNER; JACOBS, 1997, p. 36)

Diante da compreensão de que o professor é a pessoa e, parte importante da pessoa é o professor, Nóvoa (1995, p. 25) fala da necessidade de “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” Assim, nesta pesquisa, consideramos que o professor é pessoa, com a constituição de si acontecendo durante sua história de vida, e, é profissional, mediante desenvolvimento de atividade docente.

Nessa perspectiva, compreendemos a pesquisa colaborativa como espaço de formação docente e tendo como objeto de estudo o conhecimento de si, consideramos imprescindível identificar a forma como as colaboradoras reconhecem-se como pessoa e como profissional, antes de participarem da negociação, da coconstrução dos conhecimentos e da reflexão crítica no grupo colaborativo.

Para favorecer essa identificação, as colaboradoras narraram sua história de vida e, posteriormente, construíram Versão de Sentido expressando o sentido do conhecimento da constituição histórica de si. Construíram também Versão de Sentido após o desenvolvimento de atividade docente, expressando o sentido da experiência de ser professora. Após transcrição das duas Versões de Sentido de cada colaboradora, realizamos o processo analítico do discurso mediante a triangulação desses textos entre si e com referenciais de Vigotski (2000), Leontiev (2004), Paulillo (1994), Bakhtin (2003) e Cooper (2008).

Nesta parte da dissertação, apresentamos três temas que consideramos representativos da forma como as colaboradoras reconhecem-se como pessoa e como profissional antes da colaboração do grupo: Versando sobre si, A apropriação do conhecimento de si e O reconhecimento de si. A partir de cada tema, identificamos subtemas mediante o discurso das colaboradoras.

2.1 Versando sobre si

Ao versar acerca do sentido do conhecimento, da constituição histórica de si e de uma atividade docente desenvolvida, cada colaboradora versou o sentido do que vivenciou, ou seja, versou sobre si.

O relato escrito do sentido de uma experiência envolve a expressão singular de conteúdos cognitivos e afetivos do presente, relacionados às vivências do passado. Em se tratando das Versões de Sentido construídas pelas colaboradoras, após a leitura da história de vida o seu ponto de partida, foi um relato do sentido do conhecimento da constituição histórica de si, ou seja, um relato do que fez sentido ou foi percebido como importante, a partir da leitura da sua história narrada, considerando as pessoas e as experiências que influenciaram o seu modo de ser. Quanto às Versões de Sentido construídas, após uma atividade docente desenvolvida, o ponto de partida foi um relato do sentido dessa atividade.

Apresentamos, a seguir, as versões sobre si, construídas pelas colaboradoras por meio dos relatos do sentido do conhecimento de sua história de vida e do sentido de uma atividade docente.

2.1.1 As versões de Drielle

Drielle versou acerca dos sentidos de sua história de vida e de sua atividade docente. Narrou momentos da infância, da adolescência, do primeiro vestibular e de quando começou o Curso de Pedagogia, em que focalizou sua experiência na educação infantil e no ensino fundamental.

Versão de sua história de vida

Confesso que senti um pouco de resistência em ler o que eu havia escrito sobre minha própria história de vida. Em cada momento da minha história, senti uma reação diferente, na infância senti nostalgia, durante a adolescência, raiva, medo, angústia... Com tudo, os sentimentos se misturaram, mas os que se sobressaíram o da angústia e o da vontade de voltar ao passado e mudar muita coisa.

Versão de uma atividade docente

Desde criança, uma das minhas brincadeiras favoritas era brincar de ser professora, mas ao longo da minha vida escolar, essa vontade nunca tinha se atenuado tanto que quando fiz meu primeiro vestibular, fiz para área de saúde. Um ano depois, meu interesse pela educação pareceu ter se reavivado, mas minha vontade não era só ficar presa dentro de uma sala de aula, por isso escolhi o curso de Pedagogia, que me daria outros campos de atuação além da sala de aula. Quando comecei o curso não gostava por causa do contexto histórico da pedagogia, mas quando fui para as aulas de prática, especialmente na educação infantil (que foi minha 1ª prática) me realizei, mas quando fui para o ensino fundamental, não gostei de jeito nenhum, na verdade até me assustei, quando fui desenvolver uma atividade de matemática, a turma estava totalmente dispersa, os alunos eram altamente mal comportados e agressivos, aquilo me angustiou muito, tanto que eu não senti vontade nenhuma de controlar aquela turma e naquele momento eu descobri que não quero trabalhar com ensino fundamental.

2.1.2 As versões de Mônica

As versões de Mônica expressaram principalmente os momentos da infância, da adolescência, da aprovação no vestibular, dos primeiros anos de vida acadêmica e da sua prática docente.

Versão de sua história de vida

Ao escrever minha história de vida vários sentimentos me povoaram. Quando recordava-me de alguns momentos da minha infância senti felicidade porque sentia pureza e espontaneidade nos meus gestos e atitudes, mas vi que sempre fui uma criança bobinha que às vezes apanhava dos amiguinhos. Ao relatar minha adolescência senti uma certa inquietação, pois eu tinha muitos sonhos e umas vontades bem radicais, queria parece-me expressar uma certa revolta por conta da educação na minha casa ser muito tradicional, devo confessar que foi um tanto esquisito lembrar-me daqueles momentos porque nada que planejei naquele determinado período da minha vida acontece nos dias de hoje. Um dos momentos que mais me senti bem, foi lembrar-me depois dos meus 16 anos, pois foi o tempo que entrei na igreja e vivenciei muitas experiências profundas principalmente referindo-me ao âmbito espiritual, mas em contrapartida, fiquei emocionada e chorando muito porque via o quanto me decepcionei com as pessoas e algumas delas talvez se decepcionaram comigo, é uma confusão de sentimentos que se passam nessas lembranças que é bastante complicado explicar. Essa fase em que começamos a conhecer as pessoas e a partir de então conhecemos nossas atitudes diante delas. Fiquei muito feliz quando escrevia na minha história de vida a minha aprovação no vestibular foi emocionante lembrar-me desse momento. Ao escrever sobre os primeiros anos da minha vida acadêmica senti uma inquietação pois percebi que minha

vida mudou bastante, e a minha pessoa, o meu eu também mudou, entendi certas coisas da vida que jamais imaginei que existissem e muitas dessas coisas aprendi com o meu grupo de amizades que me inseri e que hoje sei que esse grupo não me permite mais viver sem ele. Ao lembrar-me e escrever-me sobre os últimos meses da minha vida chorei bastante porque tenho passado por situações extremamente delicadas principalmente uma perda que jamais imaginei minha vida sem essa pessoa (ex-namorado), é estranho mais conforto-me com a idéias que um dia irei vencer tudo.

Versão de uma atividade docente

Ao ler o relato da minha prática docente, confesso que senti uma satisfação e ao mesmo tempo uma tristeza, pois acredito muitas vezes que tenho muita boa vontade de fazer acontecer uma educação de resultados todavia, muitos entraves são colocados à frente, o próprio contexto sócio-cultural dos alunos, os professores tradicionais, dentre tantos outros e isso me deixa desmotivada e muitas vezes desacreditada de que posso fazer algo diferente. Foram esses os sentimentos que tive ao ler meu relato na prática docente da última aula que ministrei para 27 alunos de 2ª. série.

2.1.3 As versões de Tânia

Tânia versou de sua história de vida, principalmente sobre a infância. E da atividade docente versou suas percepções e sentimentos relacionados a sua prática.

Versão de sua história de vida

Percebi após a leitura da História de Vida que a falta do meu pai e presenciar a luta de minha mãe para proporcionar a educação para os 5 filhos menores, levou-nos a lutar sempre diante de coisas difíceis. Acompanhei o trabalho de minha mãe, fonte de boa parte do nosso sustento. Admirei muito o seu trabalho e procurei lutar da mesma forma por meus 2 filhos. Vejo uma grande semelhança entre minha vida e a vida da minha mãe. Percebo que os grandes valores que tenho na minha vida foram sempre frutos daquela infância tão estimada e saudosa.

Versão de uma atividade docente

Percebi que até a hora que a aula estava apenas em papel, ou seja, planejada, tudo era perfeito e maravilhoso. Depois que a aula foi realizada ficou apenas a decepção de não ter conseguido atingir objetivos propostos. O pior é que não consigo visualizar uma maneira de reverter o total fracasso da atividade realizada. É uma sensação de tristeza. Tristeza por eles por ver a tristeza de não conseguirem absorver, e por mim por não conseguir resultados positivos.

2.1.4 As versões de Margarida

Margarida, ao versar sobre sua história de vida, limitou-se a expressar como vivenciou a experiência de narração dessa história. Em relação à versão de uma atividade docente, enfocou momentos de sua relação com os alunos e outra professora.

Versão de sua história de vida

Quando pensei em lembrar da minha vida, me deu um medo, uma angústia, que até demorei para fazer este relato. Com o passar dos dias, que fui fazendo, eu senti alívio ao poder escrever e vê que não era tão ruim assim para mim. Ao lembrar de acontecimentos, praticamente voltei ao tempo, como se estivesse acontecido de novo e me deu novamente aquela angústia, que me fez chorar, mas fui em frente. Não foi apenas choro, mas às vezes ficava feliz ao lembrar de algumas coisas boas e momentos alegres. Angústia, alegria, tristeza, comodismo, vergonha, enfim, vários acontecimentos pedem sentimentos diferentes. E é incrível, o quanto a gente viaja ao voltar no tempo, coisas que gostaria que voltasse a acontecer e fatos que não gostaria de ter lembrado. Não consegui lembrar de muitos fatos e me senti chateada comigo mesma. Mas muitos fatos importantes foram lembrados e analisados por mim. Às vezes, algo que ocorreu e me deixou, por exemplo, triste na época, hoje quando lembrei me fez sentir a mesma coisa, isto é, apesar de tanto tempo, o sentimento continua igual. Mas ao todo, essas lembranças foi um mix de sentimentos que se envolvem em ao outro e fez a construção da minha história de vida.

Versão de uma atividade docente

Ao entrar na sala de aula, por já ter um tempo dando aula lá, vem o costume, mas bateu a insegurança por causa do assunto (fração matemática e por a professora observando tudo). Com isso, queria muito ir embora, não tava com muita vontade de dar aula neste dia. Mas tive que ficar até o final. Também levei os alunos para sua primeira aula na sala de computação porque a professora da sala pediu. Fiquei bem contente por vê a felicidade deles e a vontade de aprender algo novo. Mas pensando bem, essa aula teve saldo positivo, porque percebi o interesse dos alunos pela aula, tanto a de matemática como a aula de computação.

2.1.5 As versões de Íris

As versões da história de vida e de uma atividade docente de Íris expressam seus pensamentos, sensações e sentimentos vivenciados a partir da experiência de narrar sua história de vida e a partir de sua prática docente.

Versão de sua história de vida

É bastante difícil descrever-se e principalmente a história de sua vida, e eu ao produzir minha história de vida percebi que sempre vejo os problemas e tento focar as possíveis causas dos mesmos. As sensações que tive ao fazer foram as mais variadas possíveis houve momentos que senti vontade de chorar, outros em que ri de algumas constatações minhas. Percebi que alguns dos meus comportamentos atuais são reflexo direto de experiências passadas e que estas mesmas experiências me direcionam de alguma forma na minha vida e na minha prática como educadora. Enfim foi uma experiência bastante enriquecedora de autoconhecimento.

Versão de uma atividade docente

Acompanhar o crescimento dos alunos é uma experiência muito significativa, pois faz a gente repensar a cada momento nossa prática como educador, e perceber que sempre devemos estar atentos as particularidades de cada aluno e que se às vezes um não está atento é por muitas vezes fatores extra-sala de aula e que se um momentos como esse cada professor tivesse a sensibilidade de acompanhar de perto esses problemas individuais de cada educando com certeza evitaria problemas futuros com esse aluno. O sentimento de ensinar algo a alguém é indescritível a palavras, pois é uma sensação tão boa que faz o professor se sentir um pouco pai e mãe daquele que está sendo ensinado, as sensações provocadas pelo ato de ensinar são as mais instigantes possíveis, pois o qual mais me chamou atenção nessa aula foram os olhares de alguns alunos com sede de aprender, mesmo crianças de ensino infantil, querendo terminar logo certa atividade, com o intuito de fazer uma próxima. Mais também existem alunos que não ligaram a mínima para aula, mesmo eu de toda forma tentando chamar atenção dos alunos em geral, e que isso se deve a particularidades deles fora da sala que está influenciando o comportamento dos mesmos em sala, percebi também que para eles aula deve ser algo estimulante, que proporcione a vontade de aprender e saber.

2.1.6 As versões de A.C.

A.C. versou sua história de vida realçando, principalmente, sua aprovação no vestibular e sua relação com o primeiro namorado. Ao relatar sobre uma atividade docente narrou uma de suas experiências em sala de aula com os alunos, em que o comportamento destes foi ressaltado.

Versão de sua história de vida

Tive que buscar força de dentro de mim como uma mola que dá um salto para a vida. Foi difícil, pensei até que não suportaria e que iria mais uma vez desistir, mas lembrei de uma frase de uma música que diz: é preciso

acreditar, confiar e nunca desistir, maior que o querer é lutar e vencer, na esperança de um novo viver... Ah, isto me ajudou bastante na letra e sonoridade da música. Consegui passar no vestibular, me esforcei, foi duro mas consegui. Com relação ao C. foi difícil, aceitar que perdi, mas com o coração em pedaço, juntei os caquinhos para sobreviver, e esquecer momentos que jamais voltarão. Foi preciso passar por isso, mas hoje posso dizer que a oportunidade bate a porta e deve-se abrir agarrando-a como uma esperança e que mesmo por momentos for decepcionada, o melhor remédio é se dá uma nova chance para si e deixar que as boas lembranças do primeiro amor se torne apenas boas recordações.

Versão de uma atividade docente

Hoje, a aula foi sobre religião precisamente sobre um texto de reflexão sobre o Natal. Todos acompanharam essa leitura, mas o que me chamou a atenção foi antes de iniciar quando falei sobre a saída deles de uma aula para outra. Eu estava no pátio quando de repente o 3º ano saiu da sala como se fossem uns desesperados enquanto os das outras salas saíam devagar. Aquilo me incomodou bastante ao passo que tive que falar quando entrei, eles estavam muito agitados, quando comecei a comentar sobre tal comportamento disse que estava envergonhada, expressei o que estava sentindo e que aquilo não poderia se repetir. Aquele comportamento deveria mudar e realmente eu pude ter a satisfação no meu ego de ver que quando tocou o sinal do recreio eu vi um outro comportamento totalmente diferente saíam comportados que a outra professora ficou olhando aquela atitude. Durante a aula a mesma coisa já estavam mais calmos, participando da minha aula que eu tinha acabado de começar. Apesar de uns encherem o saco e minha paciência, o que eu achei gratificante foi a leitura daquele texto onde eu parava na leitura para que eles continuassem as palavras, eles prosseguiram direitinho. Nossa vivi momentos raros de se ver naquela sala que antes de dar aula um comportamento intrigante barulho por cima e eu estava um pouco com receio de como eu ia me sentir no comando daquela aula, como eles iam reagir e eu também. O final para mim dela foi satisfeito é estranho eu mesmo dizer isso mais por incrível que pareça gostei dessa aula e da forma de como obedeciam sem ter aquela de repreensão, mas de uma troca de conhecimento. As minhas sensações desta aula foi realmente agradáveis, porque eu vi os dois comportamentos antes quando eu chegava para observar ao término da aula eu saía, chateada com a zuada, dor de cabeça que não me agüentava. Mas nesse dia hoje foi totalmente diferente estou escrevendo com uma sensação leve, descontraída de uma missão cumprida e de uma lição de comportamento que tenho a certeza que eles aprenderam direitinho e como foi legal ver, comprovar isso hoje.

2.1.7 As versões de G.M.B.

Ao versar sua história de vida G.M.B. narrou sua infância, sua adolescência, a aprovação no vestibular, a experiência com o primeiro namorado e com os amigos. Relatou uma atividade docente, ressaltando a presença dos alunos.

Versão de sua história de vida

Ao ler o início da minha história de vida me senti muito feliz, porque as lembranças da minha infância foram boas, a figura paterna foi muito importante, pois naquela época ele sempre estava presente nos momentos que considerava importante: dia das crianças e Natal, datas em que ganhava presentes. Gostaria que atualmente fosse parecido, não, para ganhar presentes, mas ter toda a família reunida até à meia noite para podermos comemorar o Natal. Sinto vontade de voltar aquela época, porque tinha os passeios em família, todos nós (minha mãe, meus irmãos, minha tia) saíamos para nos divertirmos, havia o prazer e a satisfação. Me recordo da minha infância por causa das brincadeiras, pois brinquei bastante, era uma criança que me diverti e aproveitei cada momento dessa etapa. Quanto a minha adolescência sinto que deveria ter tido mais amigos, ter me relacionado mais com as pessoas. A vontade que me dá é de correr mais riscos, me aventurar, de me divertir bastante, sem me sentir pressionado, sem ter hora pra voltar, afinal sem dar satisfação. Lembro-me de quando passei no vestibular depois de tanto sofrimento, agora sinto-me aliviada por saber que eu fui capaz, tenho a sensação de bem estar, de auto-confiança. Ainda me recordo do meu 1º. Namorado aquele que marcou a minha vida. Por ter despertado em mim confiança, a auto-estima, de me ver com os outros olhos. Mais ainda assim tenho raiva de mim por sentir cheia de complexos. Através do meu grupo de jovens, acreditei na força de Deus é que a sua presença guia os meus passos. E a partir dessa experiência, descobri que as atitudes das pessoas que passaram em minha vida são perdoáveis. Numa das partes da minha história de vida me senti extremamente feliz, pois descobri que amar e que amar me deixam realizada como um ser, capaz de fazer coisas para agradar o outro, de satisfazer quem amo. Mais também sinto egoísta por não saber compreender, por só pensar em mim e principalmente de esperar que as pessoas sejam como eu quero que elas sejam. Vejo que ainda falta de humildade com meus amigos em compartilhar as coisas. Isso me deixa angustiada por ainda não ter conseguido ser mais humilde, menos egoísta. Quando vejo que já passei por muitas etapas que não achava que ia alcançar sinto uma satisfação. Mais também fico extremamente angustiada e ansiosa porque quero ser feliz e realizar todos os meus sonhos e desejos.

Versão de uma atividade docente

Após a atividade desenvolvida em sala de aula, percebi o quanto devo melhorar como profissional, pois me angustio quando vejo meus alunos desanimados, desmotivados. Reconheço que tenho que ser mais dinâmica nas minhas aulas até que algumas vezes sou como, por exemplo, hoje levei textos motivacionais para que eles se sentissem mais animados, fiz comentário do mesmo enfim, mais só isso não é o suficiente. Acho muito difícil fazer com que meus alunos se tornem mais participativos nas aulas, eles são calados, entendo, porque eles vêm do trabalho: cansados e com sono. Até eu mesma fico desanimada sonolenta, hoje, por exemplo, estava com muito sono, mais quando inicio aula esqueço o sono, pois tenho a preocupação de fazê-los aprender. A aula de hoje foi boa, apesar de ter ido poucos alunos, esse participaram das atividades. O que me deixou pensativa foi o que fazer com uma aluna que não assisti à aula, não tem interesse e nem bom rendimento. Hoje chamei durante a aula sua atenção, para que ela se interessasse, mais foi em vão. Pensei até que havia sido rede, mais não, essa aluna tem que cair na real. Às vezes acredito que deveria utilizar outras

estratégias com essa aluna, mais requer um trabalho com atividades diferenciadas e individualizadas, portanto requer tempo e também força de vontade por parte da aluna. Fico triste porque ainda não consegui fazer com que ela pudesse perceber que a educação é um passo para o crescimento e estabilidade do ser humano.

2.1.8 As versões de J.B.

J.B. narrou na versão de sua história de vida momentos da sua infância e na versão de uma prática docente uma atividade realizada em sala de aula com os alunos.

Versão de sua história de vida

Há, eu gosto do lugar onde moro, amo minha família, sou grata a Deus pela minha família. Ele é tudo pra nós. Lembro de minha professora da 4ª série. Ela disse que eu ia longe se tivesse oportunidade. Eu tenho certeza que ela não errou (Dona Mariquinha). Eu chorei muito por vários motivos, ficava inibida, com medo, chateada as vezes com o que ouvia e via, mas nunca parei. Existe uma FORÇA/PODER em meu coração. Quando escrevo tudo isso me dá vontade de chorar e choro, sorri e faço isso, saudade e ao mesmo tempo repulsa. Há coisas que eu não gosto de me lembrar pra mim é doloroso. Mas tudo passa. Como criança a gente sempre dá um jeito de brincar e eu fazia isso. Gostaria de ter brincado mais, no entanto sempre tinha responsabilidade a cumprir. Não culpo meus pais (mãe), mais a necessidade que tínhamos e que de certa forma ainda enfrentamos. Eu acho muito engraçado quando lembro que meus cabelos pegavam fogo com o fogo da lamparina e quando minha mãe me botava num jacá e meu irmão no outro pra mim era uma atividade lúdica. Não gosto quando me lembro que nunca aprendi matemática, física e química. Procuro não lembrar de coisas ruins que passei apesar de sempre uma vez ou outra eu lembrar. Procuro olhar pra frente e ir em frente. Quando escrevo isso também sinto que há momentos que meu coração se “endurece”. Vejo isso como um auto-controle, não soltar ou não se encher de emoções, a ponto de me descontrolar. Boas coisas vão acontecer pela frente e as lutas eu vou vencer, aliás eu já venci Naquele que me fortalece.

Versão de uma atividade docente

A aula aconteceu em um dia do mês de novembro de 2008. Esta aula foi realizada em 2 horas. Como fazer (elaborar) a capa de um livro? Os alunos responderam bem e nós elaboramos, cada um a sua capa para um livro com produção de poesia que já vínhamos trabalhando, fruto de um Projeto Pedagógico que eu e uma colega elaboramos. Deu tudo certo e eu fiquei bem (com alunos do 4º ano). Nesta aula eu fiquei bem porque eu consegui expor o assunto e eles compreenderam e realizaram sem muita dificuldade. Elaboraram e ilustraram a capa. Noutros momentos às vezes me sinto mal quando não consigo ter domínio de classe. Isso é a minha maior dificuldade. Mas é bom quando a turma se dá bem com o professor e somos nós (eu)

quem devemos procurar isso. Várias vezes eu me sinto angustiada em sala de aula por Ns motivos.

2.1.9 As versões de P.B.O.

P.B.O. versou de sua história de vida, especificamente, sua infância e de uma atividade docente narrou sua experiência durante uma aula.

Versão de sua história de vida

Ao escrever minha história de vida resgatei algumas lembranças que estavam esquecidas ou até mesmo guardadas. Lembrei de quando eu era criança, percebi que algumas pessoas que foram muito importantes na minha infância hoje eu as deixei um pouco de lado. Tenho consciência que estou sendo egoísta e que tenho que mudar as minhas ações perante essas pessoas. Quando escrevi sobre meu relacionamento com minha prima, me senti super mal, triste, pois eu queria que fossemos amigas. No fundo, acho que tenho um pouco de inveja dela. Não é pelas coisas materiais que ela tem, eu não sei explicar que tipo de inveja é essa. Eu acho que é isso que me bloqueia no meu convívio com ela. Até que ela sente ciúmes de mim. Quando começo a conversar com o pai e principalmente a mãe dela, ela sempre trata de chamar a atenção da mãe dela. Com isso percebi tem algo bloqueando o nosso relacionamento. Ao finalizar a história de vida, escrevendo sobre algumas conturbações que vem acontecendo comigo, percebi que a causa da maioria delas sou eu e vi que posso virar esse jogo e dar a volta por cima e vencer.

Versão de uma atividade docente

Não fui à escola ontem e não dei satisfação hoje quando cheguei à escola. Imaginei que quando eu chagasse lá fossem comentar ou ficar com a “cara” ruim pra mim. Não sei se é porque não dei a mínima para o que estavam pensando ou nem percebi que estavam chateadas devido a minha falta. Fizemos a acolhida, entramos na sala e começamos a aula. Hoje a aula foi calma, não teve muitas brigas entre as crianças, eu não fiquei estressada, não reclamei muito. Confesso que meu pensamento estava fora da sala de aula, claro que não deixei ninguém perceber. Eu estava e estou pensando em alguém que nem se quer pensa ou pensou em mim. Sei que estou perdendo tempo e deixando de lado meu profissionalismo e levando os acontecimentos pessoais para o trabalho. Enfim, eu estava tão concentrada no pensamento, claro que sempre prestando atenção nas crianças, que nem percebi o tempo passar, quando fui olhar o relógio já era hora de ir embora. Só para ressaltar, eu não fico sozinha na sala de aula. Eu sou auxiliar. Imagina eu nessa situação sozinha com 23 crianças e um pensamento inútil? Inútil porque sei que não tem retorno esse meu pensar.

Mediante a análise do discurso destes textos identificamos o modo como as colaboradoras apropriaram-se do conhecimento de si: os episódios e as relações significativas em seu percurso de vida e na sua experiência de ser professor, que descrevemos a seguir.

2.2 A apropriação do conhecimento de si

Durante sua história de vida, o indivíduo apropria-se dos conhecimentos adquiridos, acumulados e desenvolvidos durante o desenvolvimento filogenético e que ininterruptamente são transmitidos de gerações em gerações. Esses conhecimentos são necessariamente fixados durante o desenvolvimento ontogênico (LEONTIEV, 2004). Para esse autor, no decorrer de sua história de vida:

[...] o homem não está sozinho em face do problema da conscientização do seu meio circundante, da sua vida e de si mesmo. A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente (LEONTIEV, 2004, p. 138).

A partir da leitura acerca do conceito de apropriação de Leontiev (2004), ao analisarmos os textos das transcrições das Versões de Sentido das colaboradoras, identificamos episódios históricos e relacionais da sua história de vida e da sua experiência de ser professora que consideramos participantes do seu processo de apropriação do conhecimento de si. Dessa forma, na análise do discurso, consideramos os enunciados com episódios históricos e relacionais, na história de vida e na experiência de ser professora, como expressando o sentido dado pelas colaboradoras a estes episódios.

Narramos a seguir a análise do discurso das colaboradoras realizada a partir dos subtemas de análise: O sentido da infância: relações com familiares, professora, amigos e brincadeiras; O sentido da adolescência: relações com amigos, primeiro namorado e dificuldades e O sentido do início da prática docente: relações com alunos, outras professoras e a experiência docente.

2.2.1 O sentido da infância: relações com familiares, professora, amigos e brincadeiras

Desde criança, o homem tem necessidade de conhecer os objetos e os fenômenos e o faz, mediante uma atividade prática ou cognitiva. Em relação a um saber objetivo, existindo sob a forma verbal, ao satisfazer a necessidade de conhecimento, “o homem pode fazer de um conceito o seu conceito, isto é, apropriar-se da sua significação” (LEONTIEV, 2004, p. 180).

Mediante a análise do discurso, a partir das transcrições das Versões de Sentido, identificamos a infância como episódio histórico e relacional marcante na história de vida da maioria das colaboradoras.

A infância aparece nesses discursos por meio de enunciados narrativos e declarativos, em que as colaboradoras narram sua experiência, nessa fase, juntamente, com a declaração de pensamentos e sentimentos vivenciados, no momento.

Na maioria dos enunciados narrativos, envolvendo a infância, existe a presença das relações vivenciadas, ou com outras crianças ou com adultos. Em relação aos adultos da família, foram relatadas pelas colaboradoras, relações com os pais e a tia:

Acompanhei o trabalho de minha mãe, fonte de boa parte do nosso sustento (TÂNIA).

[...] naquela época ele [o pai] sempre estava presente nos momentos que considerava importante [...], todos nós (minha mãe, meus irmãos, minha tia) saíamos para nos divertirmos [...] (G.M.B.).

Ainda em relação às relações vivenciadas com adultos, J.B. narrou sua relação com uma professora na infância: “[...] Lembro de minha professora da 4ª série. Ela disse que eu ia longe se tivesse oportunidade”.

Em se tratando das relações com outras crianças na infância, identificamos nos enunciados narrativos relações das colaboradoras com os amigos e com o irmão: “[...] sempre fui uma criança bobinha que às vezes apanhava dos amiguinhos” (MÔNICA); e “[...] minha mãe me botava num jacá e meu irmão no outro pra mim era uma atividade lúdica” (J.B.).

Na maioria das narrações relacionadas às experiências das colaboradoras na infância, além das relações com outras pessoas, estão presentes também relações com as brincadeiras:

[...] uma das minhas brincadeiras favoritas era brincar de ser professora, [...] (DRIELLE).

Me recordo da minha infância por causa das brincadeiras, pois brinquei bastante, era uma criança que me diverti e aproveitei cada momento dessa etapa (G.M.B.).

Como criança a gente sempre dá um jeito de brincar e eu fazia isso. [...] minha mãe me botava num jacá e meu irmão no outro pra mim era uma atividade lúdica (J.B).

Com base nas idéias de Leontiev (2004), a apropriação dos conhecimentos acontece durante o percurso de vida e, a partir das relações que o sujeito estabelece com o meio circundante. Essa apropriação é influenciada tanto pelos objetos ou fenômenos que o sujeito relaciona-se como pelas condições em que se instaura essa relação.

A partir da análise do discurso das colaboradoras, a infância aparece como condição em que ocorrem relações consideradas como constitutivas do conhecimento. As relações narradas pelas colaboradoras, como participantes da sua infância, foram com os pais, a tia, a professora, os amigos, o irmão e com as brincadeiras. Nesse sentido, entendemos que, a partir dessas relações, durante a infância, as colaboradoras apropriaram-se de conhecimentos e, mais especificamente, do conhecimento de si.

No discurso de Tânia, verificamos enunciados declarativos, expressando de forma clara que a mesma também reconhece a infância como condição de apropriação de conhecimentos, em seu percurso de vida e sua relação com a mãe, como participante dessa apropriação:

Admirei muito o seu trabalho e procurei lutar da mesma forma por meus 2 filhos. Vejo uma grande *semelhança entre minha vida e a vida da minha mãe*. Percebo que os grandes valores que tenho na minha vida foram sempre *frutos daquela infância* tão estimada e saudosa (grifo nosso).

O reconhecimento da relação com a brincadeira como participante da apropriação de conhecimentos, foi demonstrado por Drielle que diz: “Desde criança, uma das minhas brincadeiras favoritas era brincar de ser professora”. Entendemos que o brincar de ser professora, participou da apropriação de conhecimentos imbuídos no seu modo de agora ser professora.

Em relação aos enunciados declarativos envolvendo a infância, identificamos os sentimentos de felicidade, estima, saudade, repulsa e dor como vivenciados pelas colaboradoras ao relembrar sua história de vida:

Quando recordava-me de alguns momentos da minha infância *senti felicidade* porque sentia pureza e espontaneidade nos meus gestos e atitudes, [...] (MÔNICA, grifo nosso).

Percebo que os grandes valores que tenho na minha vida foram sempre frutos daquela infância tão *estimada e saudosa* (TÂNIA, grifo nosso).

Em cada momento da minha história, senti uma reação diferente, na infância *senti nostalgia*, [...] (DRIELLE, grifo nosso).

Ao ler o início da minha história de vida *me senti muito feliz*, porque as lembranças da minha infância foram boas, [...] (G.M.B., grifo nosso).

Quando escrevo tudo isso me dá [...] *saudade* e ao mesmo tempo *repulsa*. Há coisas que eu não gosto de me lembrar pra mim é *doloroso*. (J.B., grifo nosso).

Foram citados pelas colaboradoras e identificados por meio de enunciados declarativos, pensamentos relacionados ao reconhecimento da apropriação de atitudes, valores e brincadeiras durante a infância e presentes em seu modo de ser atual:

[...] vi que *sempre fui uma criança bobinha* que às vezes apanhava dos amiguinhos (MÔNICA, grifo nosso).

Percebo que os grandes valores que tenho na minha vida foram sempre frutos daquela infância [...] (TÂNIA, grifo nosso).

Desde criança, uma das minhas brincadeiras favoritas era brincar de ser professora, [...] (DRIELLE, grifo nosso).

Identificamos também, enunciados em que as colaboradoras declararam o que pensam do seu modo de ser atual relacionado à infância:

[...] percebi que algumas pessoas que foram muito importantes na minha infância hoje eu as deixei um pouco de lado. Tenho consciência que *estou sendo egoísta* e que *tenho que mudar* as minhas ações perante essas pessoas (P.B.O., grifo nosso).

[...] Lembro de minha professora da 4ª série. Ela disse que eu ia longe se tivesse oportunidade. *Eu tenho certeza que ela não errou* [...] (J.B., grifo nosso).

A partir dessas reflexões, identificamos que as colaboradoras reconhecem-se a partir da infância e das relações que foram estabelecidas com pais, tia, professora, amigos, irmão e com as brincadeiras. Leontiev (2004, p. 332) afirma que “As relações com o mundo circundante em que entre a criança são, por natureza, relações sociais. Pois é a sociedade que constitui a condição real e primeira da vida da criança, lhe determina o conteúdo e a motivação”.

Em relação às brincadeiras, Leontiev (2004, p. 313) contribui com a compreensão de que nas relações das crianças: a “[...] criança participa com prazer e interesse na vida do grupo, seus jogos e ocupações são plenos de sentido para ela [...]”.

O reconhecimento das relações que foram estabelecidas na infância, juntamente com os sentimentos e pensamentos apropriados a partir desse reconhecimento, sinalizam os sentidos da infância, para as colaboradoras.

Essas reflexões sobre a infância, como episódio de relações com pessoas e com brincadeiras no processo de apropriação do conhecimento de si, serviram de base para outras reflexões, que passamos a narrar relacionadas à adolescência, também condição de apropriação de conhecimentos, identificada a partir da análise do discurso das Versões de Sentido das colaboradoras.

2.2.2 O sentido da adolescência: relações com amigos, primeiro namorado e dificuldades

No discurso das colaboradoras, manifesto nas Versões de Sentido, a adolescência foi citada como episódio de sua história de vida, com a narração da aprovação no vestibular sempre presente.

Mônica narra o início da vida acadêmica no curso de pedagogia e enfatiza novas relações estabelecidas, o grupo de amizades:

Ao escrever sobre os primeiros anos da minha vida acadêmica, senti uma inquietação pois percebi que minha vida mudou bastante, [...] entendi certas coisas da vida que jamais imaginei que existissem e muitas dessas coisas aprendi com o meu grupo de amizades que me inseri [...] (grifo nosso).

As relações com outros amigos, que não são do curso de pedagogia, e com o primeiro namorado também estão presentes nos enunciados das colaboradoras acerca da adolescência:

[...] entrei na igreja e vivenciei muitas experiências profundas principalmente referindo-me ao âmbito espiritual, mas em contrapartida, [...] me decepcionei com pessoas e algumas delas talvez se decepcionaram comigo [...] (MÔNICA).

Através do meu grupo de jovens, acreditei na força de Deus [...] (G.M.B).

Ainda me recordo do meu 1º namorado aquele que marcou a minha vida. (G.M.B).

Com relação ao C. foi difícil, aceitar que perdi, mas com o coração em pedaço, juntei os caquinhos para sobreviver [...] (A.C.).

Além das relações com as pessoas na adolescência, os enunciados narrativos das colaboradoras mostraram suas relações com dificuldades enfrentadas nesse período. G.M.B., por exemplo, ao narrar seu período da adolescência, expressa dificuldades relacionadas à autoestima: “[...] por sentir cheia de complexos”.

A decepção com as pessoas também foi dificuldade evidenciada em enunciados narrativos das colaboradoras:

[...] descobri que as atitudes das pessoas que passaram em minha vida são perdoáveis (G.M.B).

[...] por momentos for decepcionada, o melhor remédio é se dá uma nova chance [...] (A.C).

[...] o quanto me decepcionei com as pessoas [...] (MÔNICA).

Além de dificuldades relacionadas à autoestima e às decepções com as pessoas, nos enunciados narrativos da adolescência das colaboradoras, identificamos dificuldades vivenciadas até a aprovação no vestibular: “Lembro-me de quando passei no vestibular depois de tanto sofrimento [...] (G.M.B.)” e “Consegui passar no vestibular, me esforcei, foi duro mas consegui.” (A.C.).

No discurso das colaboradoras, a adolescência é focalizada também em enunciados declarativos, em que há a expressão de sentimentos e pensamentos vivenciados, no presente, relacionados à experiência nesse período.

Mônica, ao relatar em enunciado declarativo suas vivências em relação ao período da sua adolescência, demonstra dificuldade em nomeá-las, situação que a mesma reconhece como sendo “uma confusão de sentimentos”:

Ao relatar minha adolescência *senti uma certa inquietação* pois eu tinha muitos sonhos e umas vontades bem radicais, [...] devo confessar que *foi um tanto esquisito* lembrar-me daqueles momentos porque nada que planejei naquele determinado período da minha vida acontece nos dias de hoje. [...] Um dos momentos que mais *me senti bem*, foi lembrar-me depois dos meus 16 anos, pois foi o tempo que entre na igreja [...], mas em contrapartida, *fiquei emocionada e chorando* muito porque via o quanto me decepcionei com as pessoas [...], é uma *confusão de sentimentos* que se passam nessas lembranças que é bastante complicado explicar (grifo nosso).

Em outros enunciados declarativos do discurso das colaboradoras, identificamos, em relação à adolescência, as sensações atuais de alívio e bem-estar, assim, como os sentimentos de autoconfiança, raiva, medo e angústia:

[...] passei no vestibular depois de tanto sofrimento, agora *sinto-me aliviada* por saber que eu fui capaz, *tenho a sensação de bem-estar, de autoconfiança*. [...] ainda assim *tenho raiva de mim* por sentir cheia de complexos (G.M.B, grifo nosso).

Em cada momento da minha história, senti uma reação diferente, [...] durante a adolescência, *raiva, medo, angústia*...(DRIELLE, grifo nosso).

G.M.B. expressa, através de um enunciado declarativo, um pensamento atual seu, em relação a sua adolescência: “[...] deveria ter tido mais amigos, ter me relacionado mais com as pessoas”.

Os enunciados mostram a adolescência das colaboradoras marcada por relações diferentes das estabelecidas no período da infância. Identificamos relações com amigos no Curso de Pedagogia e, em outros contextos, com o primeiro namorado.

Diferentemente dos enunciados da infância, nos da adolescência, as colaboradoras não narraram suas relações com pessoas da família. Mônica fala da educação da sua casa, mas não especifica as relações vivenciadas: “[...] queria parece-me expressar uma certa revolta por conta da educação na minha casa ser muito tradicional [...]”.

Também de forma diferente da infância é a expressão, a partir dos enunciados declarativos, das vivências das colaboradoras no presente relacionadas à adolescência. Este período é ressaltado como eliciando sensações e sentimentos de difícil compreensão.

Percebemos que as colaboradoras além de se reconhecerem a partir da infância e das relações estabelecidas nesse período, reconhecem-se também a partir da adolescência e das relações estabelecidas com amigos (do Curso de Pedagogia e outros), com o primeiro namorado e com dificuldades relativas à autoestima, às decepções com pessoas e ao período que antecede o vestibular.

Consideramos, pois, que o reconhecimento das relações com os amigos, com o primeiro namorado e com as dificuldades da adolescência, junto com as sensações, sentimentos e pensamentos que foram apropriados a partir desse reconhecimento, indicam os sentidos da adolescência para as colaboradoras.

2.2.3 O sentido do início da prática docente: relações com alunos, outras professoras e a experiência docente

Os enunciados das colaboradoras demonstram mudanças significativas em suas relações, após os primeiros anos do Curso de Pedagogia e, mais especificamente, com o início da prática docente.

A partir da análise do discurso das colaboradoras, observamos que o início da prática docente é considerado como episódio histórico e relacional, em que houve modificação das suas relações, mediante a interação com os alunos e outras professoras na situação de trabalho. Essas relações aparecem no discurso, a partir do relato de sua prática docente:

Hoje a aula foi calma, não teve muitas brigas entre as crianças, eu não fiquei estressada, não reclamei muito. [...] Só para ressaltar, eu não fico sozinha na sala de aula. Eu sou auxiliar. Imagina eu nessa situação sozinha com 23 crianças e um pensamento inútil? (P.B.O.).

[...] quando fui desenvolver uma atividade de matemática, a turma estava totalmente dispersa, os alunos eram altamente mal comportados e agressivos, aquilo me angustiou muito, tanto que eu não senti vontade nenhuma de controlar aquela turma [...] (DRIELLE).

Mais também existem alunos que não ligaram a mínima para aula, mesmo eu de toda forma tentando chamar atenção dos alunos em geral, [...] (ÍRIS).

Acho muito difícil fazer com que meus alunos se tornem mais participativos nas aulas, eles são calados, [...] (G.M.B.).

Ao entrar na sala de aula, por já ter um tempo dando aula lá, vem o costume, mas bateu a insegurança por causa do assunto (fração matemática e por a professora observando tudo). [...] Fiquei bem contente por vê a felicidade deles e a vontade de aprender algo novo (MARGARIDA).

[...] eu pude ter a satisfação no meu ego de ver que quando tocou o sinal do recreio eu vi um outro comportamento totalmente diferente saiam comportados que a outra professora ficou olhando aquela atitude. [...] Apesar de uns encherem o saco e minha paciência, o que eu achei gratificante foi a leitura daquele texto onde eu parava na leitura para que eles continuassem as palavras, eles prosseguiram direitinho (A.C.).

Mas é bom quando a turma se dá bem com o professor e somos nós (eu) quem devemos procurar isso (J.B.).

Diferentemente das demais colaboradoras que narraram suas relações com outras professoras em sua situação de trabalho, J.B. traz em seu discurso, sua relação com uma

professora durante sua infância: “Lembro de minha professora da 4ª série. Ela disse que eu ia longe se tivesse oportunidade. Eu tenho certeza que ela não errou (Dona Mariquinha)”.

O discurso das colaboradoras aponta para as dificuldades vivenciadas na experiência docente. São citadas como influentes a essas dificuldades, situações relacionadas aos comportamentos dos alunos, como, por exemplo, brigas, dispersão, agressividade, desânimo, desmotivação e agitação:

Hoje a aula foi calma, não teve muitas brigas entre as crianças, eu não fiquei estressada, não reclamei muito (P.B.O.).

[...] quando fui desenvolver uma atividade de matemática, a turma estava totalmente dispersa, os alunos eram altamente mal comportados e agressivos, [...] (DRIELLE).

Mais também existem alunos que não ligaram a mínima para aula, mesmo eu de toda forma tentando chamar atenção dos alunos em geral, [...] (ÍRIS).

Após a atividade desenvolvida em sala de aula, percebi o quanto devo melhorar como profissional, pois me angustio quando vejo meus alunos desanimados, desmotivados (G.M.B.).

Aquilo me incomodou bastante ao passo que tive que falar quando entrei, eles estavam muito agitados, [...] (A.C.).

Mônica cita o contexto sócio-cultural dos alunos e os professores tradicionais como influentes nas suas dificuldades na experiência docente:

[...] pois acredito muitas vezes que tenho muita boa vontade de fazer acontecer uma educação de resultados todavia, muitos entraves são colocados à frente, o próprio contexto sócio-cultural dos alunos, os professores tradicionais, dentre tantos outros [...] (MÔNICA).

Acho muito difícil fazer com que meus alunos se tornem mais participativos nas aulas, eles são calados, entendo, porque eles vêm do trabalho: cansados e com sono (G.M.B.).

Após a análise desse discurso, observamos que essas dificuldades na experiência docente vivenciadas pelas colaboradoras, são acompanhadas de sensações e sentimentos diversos, como tristeza, desmotivação, descrença, angústia e insegurança:

É uma sensação de tristeza. Tristeza por eles por ver a tristeza de não conseguirem absorver, e por mim por não conseguir resultados positivos (TÂNIA).

[...] muitos entraves são colocados à frente, o próprio contexto sócio-cultural dos alunos, os professores tradicionais, dentre tantos outros e isso me deixa

desmotivada e muitas vezes desacreditada de que posso fazer algo diferente (MÔNICA).

[...] a turma estava totalmente dispersa, os alunos eram altamente mal comportados e agressivos, aquilo me angustiou muito, tanto que eu não senti vontade nenhuma de controlar aquela turma [...] (DRIELLE).

Ao entrar na sala de aula, por já ter um tempo dando aula lá, vem o costume, mas bateu a insegurança por causa do assunto (fração matemática e por a professora observando tudo). Com isso, queria muito ir embora, não tava com muita vontade de dar aula neste dia. Mas tive que ficar até o final. (MARGARIDA).

Nossa vivi momentos raros de se ver naquela sala que antes de dar aula um comportamento intrigante barulho por cima e eu estava um pouco com receio de como eu ia me sentir no comando daquela aula, [...] (A.C.).

O discurso de Tânia demonstra dificuldades em uma experiência docente, não identificando seus influentes, porém reconhece a sua atividade como um fracasso e seus sentimentos de decepção e de tristeza:

Percebi que até a hora que a aula estava apenas em papel, ou seja, planejada, tudo era perfeito e maravilhoso. Depois que a aula foi realizada ficou apenas a decepção de não ter conseguido atingir objetivos propostos. O pior é que não consigo visualizar uma maneira de reverter o total fracasso da atividade realizada. É uma sensação de tristeza. Tristeza por eles por ver a tristeza de não conseguirem absorver, e por mim por não conseguir resultados positivos.

Em relação as suas dificuldades na experiência docente, G.M.B. além de narrar influentes relacionados aos alunos e aos professores tradicionais, aponta também os relacionados a si: “Até eu mesma fico desanimada sonolenta, [...]. Às vezes acredito que deveria utilizar outras estratégias com essa aluna [...]”.

De forma diversa às demais colaboradoras, J.B. ao narrar suas dificuldades na experiência docente, reconhece apenas influente relacionado a si, acompanhado do sentimento de mal-estar: “Noutros momentos às vezes me sinto mal quando não consigo ter domínio de classe. Isso é a minha maior dificuldade”.

Além das dificuldades, identificamos, no discurso das colaboradoras, satisfação na experiência docente:

O final para mim dela foi satisfeito é estranho eu mesmo dizer isso mais por incrível que pareça gostei dessa aula e da forma de como obedeciam sem ter aquela de repreensão, mas de uma troca de conhecimento. As minhas sensações desta aula foi realmente agradáveis [...] (A.C.).

Nesta aula eu fiquei bem porque eu consegui expor o assunto e eles compreenderam e realizaram sem muita dificuldade (J.B).

O sentimento de ensinar algo a alguém é indescritível a palavras, pois é uma sensação tão boa que faz o professor se sentir um pouco pai e mãe daquele que está sendo ensinado, as sensações provocadas pelo ato de ensinar são as mais instigantes possíveis, pois o qual mais me chamou atenção nessa aula foram os olhares de alguns alunos com sede de aprender, mesmo crianças de ensino infantil, querendo terminar logo certa atividade, com o intuito de fazer uma próxima (ÍRIS).

Fiquei bem contente por vê a felicidade deles e a vontade de aprender algo novo. Mas pensando bem, essa aula teve saldo positivo, porque percebi o interesse dos alunos pela aula, tanto a de matemática como a aula de computação (MARGAIDA).

Encontramos no discurso de J.B. evidência de mudanças em relação às vivências na experiência docente, com episódios de dificuldades e outros de satisfação:

Nesta aula eu fiquei bem porque eu consegui expor o assunto e eles compreenderam e realizaram sem muita dificuldade. Elaboraram e ilustraram a capa. Noutros momentos às vezes me sinto mal quando não consigo ter domínio de classe. Isso é a minha maior dificuldade.

A prática docente é identificada no discurso das colaboradoras também em enunciados declarativos em que expressam pensamentos e sentimentos atuais em relação a essa situação.

Em seu discurso, Íris declara seu pensamento sobre a atenção às particularidades de cada aluno como influente para uma prática docente satisfatória:

Acompanhar o crescimento dos alunos é uma experiência muito significativa, pois faz a gente repensar a cada momento nossa prática como educador, e perceber que sempre devemos estar atentos as particularidades de cada aluno e que se às vezes um não está atento é por muitas vezes fatores extra-sala de aula e que se em momentos como esse cada professor tivesse a sensibilidade de acompanhar de perto esses problemas individuais de cada educando com certeza evitaria problemas futuros com esse aluno.

Ao declarar sobre sua prática docente, P.B.O. menciona seu pensamento acerca da interação entre sua dimensão pessoal com a profissional como uma dificuldade para a prática docente satisfatória: “Sei que estou perdendo tempo e deixando de lado meu profissionalismo e levando os acontecimentos pessoais para o trabalho”.

G.M.B. após narrar sobre prática docente, declara o pensamento de que precisa melhorar como profissional: “Após a atividade desenvolvida em sala de aula, percebi o quanto devo melhorar como profissional, [...]. Reconheço que tenho que ser mais dinâmica nas minhas aulas [...]”.

Diferente dos demais enunciados declarativos, o de A.C. expressa pensamentos e sentimentos satisfatórios em relação a sua prática docente: “[...] estou escrevendo com uma sensação leve, descontraída de uma missão cumprida e de uma lição de comportamento que tenho a certeza que eles aprenderam direitinho e como foi legal ver, comprovar isso hoje”.

No discurso de Mônica, identificamos enunciados declarativos que expressam sentimentos ambivalentes em relação a sua prática docente: “Ao ler o relato da minha prática docente, confesso que senti uma satisfação e, ao mesmo tempo, uma tristeza, pois acredito muitas vezes que tenho muita boa vontade de fazer acontecer uma educação de resultados todavia, muitos entraves são colocados à frente, [...]”

Os enunciados do discurso das colaboradoras mostram que o início da prática docente é um episódio histórico e relacional, significativo em suas vidas. Mostram, ainda, que as colaboradoras reconhecem-se a partir desse episódio e das relações estabelecidas com os alunos, com outras professoras e com a sua experiência docente.

Em se tratando das relações com a experiência docente, identificamos no discurso das colaboradoras vivências com dificuldades (relacionadas aos comportamentos dos alunos, o contexto sócio-cultural dos alunos, os professores tradicionais ou relacionadas a si) e outras satisfatórias.

Dessa forma, compreendemos que os sentidos do início da prática docente para as colaboradoras são formados pelo reconhecimento das suas relações com os alunos, com outras professoras e com sua experiência docente somado com os pensamentos e sentimentos vivenciados no presente a partir desse reconhecimento.

2.3 O reconhecimento de si

A forma como o professor reconhece-se como pessoa e como profissional é a imagem pessoal e profissional que este tem de si, é a autoimagem, como reconhece suas potencialidades, dificuldades, ideias, sentimentos, atitudes, entre outras qualidades. Esses reconhecimentos são “[...] sempre instantâneos, fotografias, RX de si mesmo, um retrato momentâneo que cada ser humano faz sobre si, como nunca está totalmente pronto, deve ser (re)construído continuamente, depende da auto-aceitação e da aceitação pelos demais” (MOSQUERA, 2006, p. 5).

Nos enunciados declarativos das versões de sentido das colaboradoras, estão expressões do modo como estas se veem. Essas expressões não informam fidedignamente como cada colaboradora se vê. Porém, informam aquilo que cada colaboradora pode dizer do modo como se vê.

Baseada nos escritos de Bakhtin, Amorim (2007, p. 14) ressalva que no trabalho da pesquisa e da atividade crítica: “[...] o olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”.

Apresentamos o retrato de cada colaboradora desta pesquisa construído antes de participar do grupo colaborativo, com informações de como esta diz se reconhecer e do que entendemos do modo como diz se vê. Compreendemos que o retrato não revela a dinamicidade e a totalidade do conhecimento de si, por parte de cada colaboradora, e, sim, perfil que serve para sua identificação.

2.3.1 O retrato de Drielle

Drielle escolheu apresentar-se com seu próprio nome, justificando que assim dá maior credibilidade à pesquisa. Relatou que tem 23 anos, é do sexo feminino, ingressou no curso de pedagogia em 2005 e está com 01 ano e 01 mês de tempo de ensino. Disse que escolheu participar desse estudo pelo interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de Si”.

Em suas Versões de Sentido citou a adolescência, o primeiro vestibular, o início do Curso de Pedagogia, suas experiências na educação infantil e no ensino fundamental e suas relações com os alunos. Manifestou que se reconhece como pessoa e como profissional a partir desses episódios históricos e relacionais.

Ao versar sobre sua história, Drielle confessou a sua vontade de voltar ao passado e mudar muita coisa: “Confesso que senti um pouco de resistência em ler o que eu havia escrito sobre minha própria história de vida. [...] os sentimentos se misturaram, mas os que se sobressaíram foram o da angústia e o da vontade de voltar ao passado para mudar muita coisa”. Demonstra reconhecer a responsabilidade pelos atos de sua vida e sente arrependimento em relação a alguns desses atos.

Drielle está em estágio curricular e, portanto, vivenciando a experiência de ser professora. Ao relatar um episódio seu no ensino fundamental, expressa suas dificuldades em controlar a turma e as angústias vivenciadas. Esse relato evidencia uma autocrítica da colaboradora, evidenciada com a declaração: “[...] eu descobri que não quero trabalhar com ensino fundamental”.

A demonstração de Drielle do reconhecimento da responsabilidade que tem pelos atos de sua vida e o relato da descoberta de que não quer trabalhar com o ensino fundamental, sinalizam que o retrato que faz de si, no momento, é de uma pessoa que está ciente de que é responsável pelas suas escolhas e que, profissionalmente, está escolhendo não trabalhar como professora do ensino fundamental.

2.3.2 O retrato de Mônica

Mônica apresentou-se com seu próprio nome. Essa forma de apresentação foi escolhida pela própria colaboradora, justificando que a identificação com o nome, torna mais autêntico. Mônica disse que tem 26 anos, é do sexo feminino, seu ingresso no Curso de Pedagogia foi em 2005 e ensina há 2 anos e 3 meses. Afirmou que seu interesse em participar dessa pesquisa, deveu-se ao tema “Conhecimento de Si”.

A infância, a adolescência, a aprovação no vestibular, os primeiros anos de vida acadêmica e a sua prática docente foram os episódios históricos e relacionais focalizados por Mônica nas suas Versões de Sentido, demonstrando que, a partir desses episódios, reconhece-se como pessoa e como profissional.

A colaboradora reconhece em si vários sentimentos, planos que não estão sendo realizados, que não vive sem seu grupo de amigadas, que tem passado por situações extremamente delicadas, especialmente por uma perda, e a ideia de que um dia irá vencer tudo. Em relação ao profissional, reconhece que tem boa vontade, mas alguns entraves têm contribuído para que fique desmotivada e desacreditada de que pode fazer algo diferente.

O retrato que Mônica faz de si no momento, é de uma pessoa lidando com dificuldades, afirmando a importância do seu grupo de amigadas e a confiança na vitória em relação às dificuldades pessoais. Quanto à sua autoimagem profissional revela boa vontade associada às vivências da desmotivação e da descrença, ressaltando que a responsabilidade

pelas suas dificuldades profissionais não está em si, e sim no contexto sócio-cultural e nas outras pessoas.

2.3.3 O retrato de Tânia

Tânia, justificando que se sentia mais autêntica no momento, preferiu apresentar-se com seu próprio nome. Disse ser do sexo feminino, ter 40 anos, ingressado no Curso de Pedagogia em 2002 e que seu tempo de ensino é de 10 anos. Relata que o motivo que a levou a participar dessa pesquisa, foi o interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de Si”.

Ao versar sobre a leitura de sua história de vida e sobre uma atividade docente, ressaltou lembranças, percepções e sentimentos, principalmente, relacionados à sua infância e à sua prática docente, o que sinaliza que Tânia reconhece-se como pessoa e como profissional, a partir desses episódios.

Reconhece em si a luta diante de coisas difíceis, a semelhança com a mãe e que tem grandes valores. A imagem profissional de si, mostra sua reação de impotência e de tristeza diante do fracasso percebido de uma atividade realizada com os alunos.

Ao fazer o retrato de si, Tânia revela-se uma pessoa que sempre lutou semelhante a sua mãe. A imagem profissional reflete que, na atividade docente, já vivenciou o fracasso e, a partir de uma autocrítica, manifesta a sua responsabilidade por não ter conseguido atingir os objetivos planejados para essa atividade.

2.3.4 O retrato de Margarida

Margarida foi o nome escolhido por mim, para identificar essa colaboradora, que preferiu ser identificada dessa forma por achar interessante outro nome sem ser o seu. Revelou ter 25 anos, ser do sexo feminino, que ingressou em 2005 no Curso de Pedagogia e está há 1 ano e 6 meses na experiência do ensino.

A versão de sentido da leitura de sua história de vida referiu os sentimentos de Margarida durante esse relato. Enquanto que, de uma atividade docente, revelou suas relações

com os alunos e com outra professora. É a partir desses episódios que Margarida reconhece-se como pessoa e como profissional.

Margarida reconhece em si que, ao relembrar os acontecimentos do seu passado, vivencia vários sentimentos, a lembrança e a avaliação de alguns fatos de sua vida, a vontade que acontecesse novamente alguns desses fatos e de esquecer tantos outros, o aborrecimento de não lembrar muitos acontecimentos que vivenciou. Descobriu que, mesmo com o passar do tempo, a lembrança faz ressurgir o sentimento experimentado no passado.

Ao revelar sua imagem profissional, Margarida sinaliza que o seu tempo de ensino favoreceu o costume, mas sinaliza também que vivencia a insegurança e a pouca vontade de ministrar uma aula sobre fração matemática e diante da observação de uma professora. Mostra que colabora com outra professora e sente alegria ao ver a felicidade dos alunos e a sua vontade de aprender. Demonstra que avalia uma aula como positiva, quando percebe o interesse dos alunos.

O retrato que Margarida faz de si revela uma pessoa que vivencia sentimentos diversos ao relembrar o seu passado. A imagem profissional refletida envolve a colaboração com outra professora e a responsabilidade pelo seu trabalho com os alunos, a partir da prática de intenções e ações que reflitam positivamente na dimensão afetiva e no processo de aprender dos alunos.

2.3.5 O retrato de Íris

Essa colaboradora apresentou-se com o nome de Íris, escolhido por mim e, justificou que preferiu dessa maneira para preservar dados bastante pessoais. Disse que tem 21 anos, é do sexo feminino, iniciou o Curso de Pedagogia em 2005 e faz 03 meses que está ensinando. Afirmou que o interesse pelo tema “Conhecimento de Si” a motivou a participar dessa pesquisa.

Íris reconhece-se como pessoa e como profissional, a partir de sensações, sentimentos e pensamentos vivenciados no ato de narrar sua história de vida e de desenvolver uma atividade docente, expressando-os em suas versões de sentido.

Confessa que é difícil descrever-se. A imagem de si reflete que sempre vê os problemas e tenta focar as possíveis causas dos mesmos, que compreende alguns de seus comportamentos atuais como reflexo direto de experiências passadas e que estas experiências

direcionam a sua vida pessoal e profissional. Reflete a leitura de sua história de vida como uma experiência de autoconhecimento.

A imagem profissional de si revela que tem atenção às pessoas em sua individualidade e acredita que é necessário o respeito às diferenças. Mostra que sabe da sua responsabilidade em estimular o aluno para o processo de aprender e o saber.

Íris, ao fazer um retrato de si, realça a influência de sua história de vida na manifestação de seus problemas e no direcionamento atual de sua vida. Manifesta dois aspectos constitutivos da imagem profissional que faz de si: o respeito à diversidade e o assumir suas responsabilidades.

2.3.6 O retrato de A.C.

A.C. são as iniciais do nome dessa colaboradora que escolheu identificar-se assim e, disse não ter argumentos que justifiquem sua preferência por essa forma de identificação. Revela que sua idade é 29 anos, é do sexo feminino, seu ingresso no Curso de Pedagogia foi no ano de 2005 e ensina há 7 meses.

Ao versar o sentido da leitura de sua história de vida, A.C. escreveu sobre suas experiências a partir do primeiro namorado e a aprovação no vestibular. Quanto à versão de sentido após a atividade docente que realizou, focalizou o comportamento dos alunos e sua atitude diante da situação.

A imagem que reconhece de si, é de uma pessoa que ao vivenciar dificuldades, mobiliza força interna conseguindo superá-las. De sua imagem profissional, revela sua atuação diante de comportamentos dos alunos que considera ser inadequados e sua satisfação ao conseguir modificá-los.

O retrato que A.C. faz de si, é de alguém que diante de problemas e obstáculos, busca meios de superá-los e que reconhece a importância desses enfrentamentos, mesmo quando existem perdas. Realça diferentes comportamentos dos alunos citando modificações de suas reações diante destes, ora chateando-se e ora descontraído-se:

[...] vi os dois comportamentos antes quando eu chegava para observar ao término da aula eu saía, chateada com a zuada, dor de cabeça que não me agüentava. Mas nesse dia hoje foi totalmente diferente estou escrevendo com

uma sensação leve, descontraída de uma missão cumprida e de uma lição de comportamento que tenho a certeza que eles aprenderam direitinho e como foi legal ver, comprovar isso hoje.

Seu retrato mostra a influência da prática docente na sua dimensão pessoal, o que é possível ser observado a partir do seu relato de chateação, de dor de cabeça e de sensação leve.

2.3.7 O retrato de G.M.B.

Essa colaboradora escolheu identificar-se com as iniciais do seu nome, G.M.B., afirmando acreditar que assim lhe deixaria mais à vontade para apresentar suas colaborações. Diz que tem 26 anos, é do sexo feminino, desde 2005 cursa Pedagogia, há 1 ano e nove meses está na atividade docente e que foi motivada a participar dessa pesquisa pelo interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de Si”.

Em suas versões de sentido, narrou sua infância como boa, ressaltando sua família e as brincadeiras. Da adolescência, relatou suas amizades, seu primeiro namorado e a aprovação no vestibular. Ao versar sobre uma atividade docente, expôs sua percepção sobre as dificuldades da sua prática e sobre as atitudes dos alunos.

O retrato que faz de si, é de uma pessoa que teve uma infância satisfatória, principalmente, pelas relações familiares e as brincadeiras. Mostra sua adolescência com amigos, vestibular, primeiro namorado e demonstrando que gostaria de ter vivenciado essa fase de sua vida de uma forma diferente, relacionando-se com mais pessoas, correndo mais riscos e sem se sentir cheia de complexos. A imagem que faz de si, como profissional, é da vivência da angústia e das estratégias utilizadas diante do desânimo e da desmotivação dos alunos.

O retrato de G.M.B. mostra uma pessoa que, ao refletir sobre sua história, reconhece as dificuldades em seus relacionamentos interpessoais e as possibilidades de superá-las: sendo mais humilde, compreendendo e aceitando mais as pessoas. Revela em sua imagem profissional que reconhece sua influência no comportamento dos alunos e a intenção que tem de melhorar como professora para possibilitar aos mesmos mais motivações em sala de aula e aprendam mais. Mostra-se assumindo suas responsabilidades nas suas relações com as pessoas, e, em especial, com seus alunos.

2.3.8 O retrato de J.B.

J.B. são iniciais do nome dessa colaboradora que justifica a escolha nessa pesquisa por querer identificar-se de forma sucinta. Relata que tem 25 anos, é do sexo feminino, cursa Pedagogia desde 2005 e ensina há três meses. Interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de Si” foram os motivos elencados para justificar sua participação nesse estudo.

Em sua Versão de Sentido, relatou suas vivências diante das necessidades, das dificuldades, da responsabilidade e de coisas ruins de sua infância. Versou sobre uma atividade docente desenvolvida que conseguiu desenvolver conforme planejada.

A imagem que faz de si é de uma pessoa que sempre viveu com dificuldades, mas que encontrava nas brincadeiras possíveis a satisfação e vê com sua fé que boas coisas irão acontecer em sua vida. Traça sua imagem profissional em sala de aula desenvolvendo uma atividade conforme o planejamento e com a participação dos alunos, mas realçando que há momentos de angústia, principalmente, quando não consegue o domínio de classe.

J.B. mostra, a partir de seu retrato, ser uma pessoa que vivencia continuamente sofrimentos associados a sua condição sócio-familiar e que tem superado as dificuldades com autocontrole. Manifesta que tem conseguido superar também as dificuldades no âmbito profissional.

2.3.9 O retrato de P.B.O.

P.B.O. é a forma como essa colaboradora preferiu ser identificada nessa pesquisa, justificando que assim “é mais simples e bonito”. Informa que tem 24 anos, é do sexo feminino, ingressou no Curso de Pedagogia em 2005, ensina há 9 meses e que tem interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de Si”, o que a motivou a participar dessa investigação.

Ao versar sobre sua história de vida P.B.O. fala de suas atitudes de em relação a algumas pessoas, reconhecendo a necessidade de mudá-las. Na Versão de Sentido de uma atividade docente, relata seu comportamento como auxiliar em uma aula em que sua atenção estava dividida entre os alunos e o pensamento em uma pessoa que não estava ali.

P.B.O. faz uma imagem de si, como uma pessoa que tem consciência de suas atitudes de afastamento, ou de bloqueio no relacionamento com algumas pessoas e de que é responsável por manter ou mudar essas atitudes. Faz uma imagem profissional de si, ressaltando a interação entre as suas dimensões pessoais e profissionais.

A partir de seu retrato P.B.O. mostra ser uma pessoa que vivencia dificuldades em suas relações interpessoais e que tem consciência e intenção em melhorá-las. Demonstra em sua imagem profissional, que essas dificuldades nas relações interpessoais, influem sua prática docente.

A seguir, será apresentada a parte III deste relatório, identificada por Os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação docente.

PARTE III: OS SENTIDOS DO CONHECIMENTO DE SI NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E NA FORMAÇÃO DOCENTE

[...] minha própria palavra sobre mim mesmo não pode ser essencialmente a última palavra, a que me conclui; para mim, minha palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência [...] (BAKHTIN, 2003, p. 131).

Na concepção de Wallon (2007) o desenvolvimento humano é um processo em aberto e disponível ao tempo e às modificações do meio, em que limites e possibilidades são continuamente regulados por predisposições genéticas e condições ambientais. Existe uma relação recíproca e complementar entre fatores orgânicos e socioculturais. Tendo a maturação orgânica necessária, a pessoa em interação com o meio e na relação com o outro vive acolhimentos e conflitos que fazem parte da sua construção. Essa perspectiva teórica tem a integração organismo-meio como característica preponderante da constituição da pessoa e do seu desenvolvimento.

Durante seu percurso histórico, a pessoa relaciona-se com vários meios que irão favorecer seu desenvolvimento e sua integração dinâmica e dialética. A integração entre os domínios movimento, afetividade e conhecimento do organismo e, destes com o meio, estão em constante transformação e são responsáveis pela constituição da pessoa e do meio que faz parte (WALLON, 2007).

Nesse sentido, o processo de integração da pessoa com o meio é constituinte de todos os indivíduos e participa de sua construção. O meio com as relações interpessoais contribuem para a constituição de cada pessoa e seu desenvolvimento. Dessas ideias pode-se pensar o professor: a pessoa com afeto, cognição e movimento, no meio e em relação com grupos e com cada indivíduo particular, transformando e sendo transformado. Assim, o professor é reconhecido em sua construção social e histórica no desenvolvimento pessoal e na formação docente.

Segundo Almeida (2004), o professor deve estar atento às suas atividades: as relações com o meio e com os grupos, as disposições motoras, os afetos, os conhecimentos e, especialmente, a configuração de tudo isso no todo que é a pessoa. Essa análise deve ocorrer na perspectiva individual e em grupo, para favorecer reflexões e decisões que envolvam o

meio escolar como um todo e cada pessoa em sua singularidade. Logo, o conhecimento de si torna-se fator relevante na formação profissional do professor.

Nesta pesquisa, as Versões de Sentido de cada colaboradora, construídas após a leitura da sua história de vida e após a realização de uma atividade docente, foram partilhadas e refletidas criticamente com o grupo colaborativo durante as sessões reflexivas, propiciando a construção dos sentidos do conhecimento de si e da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente. Após cada sessão reflexiva, as colaboradoras construíram Versão de Sentido revelando os sentidos do vivido e favorecendo a re-elaboração do conhecimento de si. Consideramos a colaboração um meio favorecedor ao conhecimento de si e à construção dos seus sentidos.

Os textos produzidos a partir das transcrições das Versões de Sentido das colaboradoras, construídas após as sessões reflexivas, foram analisados em seu discurso escrito mediante relações entre si, com os textos produzidos a partir da transcrição das falas nas sessões reflexivas e com os conceitos diálogo e alteridade de Bakhtin (2003) e colaboração de Magalhães (2004). Após essa análise, compreendemos os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional das colaboradoras.

Em um segundo momento, objetivando analisar os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente, analisamos esses mesmos textos a partir das suas relações e com os conceitos pessoa, afetividade, ato motor e conhecimento de Wallon (2007) e sentido e historicidade de Vigotski (2000).

Desses dois momentos de análise do discurso foram definimos dois temas que expressam relações entre essa unidade temática e as vivências das colaboradoras: Relação eu-outro no conhecimento de si e O conhecimento de si como pessoa e na experiência de ser professor. Esses temas e respectivos subtemas são apresentados a seguir.

3.1 Relação eu-outro no conhecimento de si

Na concepção de Wallon (2007), meio é parte constitutiva da pessoa, com a existência da relação meio-pessoa interdependente e em transformações mútuas. O autor fala que a pessoa relaciona-se com vários meios e, enquanto exerce funções, são criados meios

funcionais, caracterizados pelos interesses, obrigações e hábitos, como por exemplo o meio familiar, meio escolar, meio profissional e o meio estudantil.

No decorrer do desenvolvimento, as pessoas participam de vários meios e o meio contém o grupo, espaço das relações interpessoais. O que caracteriza o grupo é a reunião de pessoas com suas relações, seus objetivos, o desempenho de papéis, suas concordâncias e discordâncias. Cada grupo possui movimento e cultura próprios. E cada pessoa ao participar de cada grupo vivencia o conflito eu-outro, a construção dialética indiferenciação-individuação (WALLON, 2007).

No grupo acontece a construção do individual e do coletivo, das identidades, da consciência de si e do outro. É no grupo que acontece a vivência de papéis e o desenvolvimento de comportamentos esperados pelo social e em respostas às demandas do meio e de cada indivíduo. No processo indivíduo-grupo fazem parte concordâncias e discordâncias entre o eu e o outro, assim cada indivíduo constitui-se enquanto pessoa e favorece a constituição dos outros (GULASSA, 2004).

O grupo colaborativo desta pesquisa tem dinâmica própria e pessoas com semelhanças e diferenciações entre si. Essas pessoas estão em relação interpessoal, com interesses e algumas atribuições em comum, mas cada uma apresenta constituição singular. Todas coincidem a intenção em participar desta pesquisa, mas diferem quanto à motivação para isso, a história de vida e a participação na dinâmica grupal. Nesse contexto, o conflito eu-outro está presente e participa do processo contínuo de constituição do grupo e da cada pessoa.

Almeida (2004, p. 130) ressalva que “[...] olhar o individual é olhar o indivíduo na relação com os outros, no grupo do qual faz parte, num contexto determinado.” A relação eu-outro é constituinte da pessoa e, na experiência de grupo, as relações estabelecidas são conflituosas por fomentarem a indiferenciação, pela internalização do outro com sua dinâmica e cultura e, ao mesmo tempo, por favorecerem a individualização, com a externalização ao outro de sua configuração própria.

Neste contexto, o grupo colaborativo é espaço de relação eu-outro com a constituição de cada pessoa mediante o conflito vivenciado nessa relação, em que acontece a individualização e o autoconhecimento mediante o reconhecimento do outro participante de si. Na relação eu-outro estabelecida na colaboração, cada pessoa desenvolve o conhecimento de si mediante o olhar para o outro, em que desenvolve olhar diferenciado de si.

Assim, o processo de reconhecimento do outro, implica em reconstituição e transformação do conhecimento de si. Molon (1999, p. 136) fala da relação eu-outro no autoconhecimento:

É necessário o reconhecimento do outro como eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro como eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas, mas nesta conversão, que não é mera reprodução mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento como autoconhecimento e o conhecimento do outro como diferente de mim.

Evidenciamos, através da análise do discurso das colaboradoras, a presença do outro na constituição de si, bem como a influência da colaboração no reconhecimento do outro e no desenvolvimento do conhecimento de si. Essas sessões de análise estão identificadas nesta dissertação pelos subtemas O outro na constituição de si: participação e conflito e Colaboração: conflito eu-outro na re-elaboração do conhecimento de si, apresentadas a seguir.

3.1.1 O outro na constituição de si: participação e conflito

O sujeito adquire singularidade na relação com o outro. Sua constituição acontece pela interação e reconhecimento dos outros sujeitos diferentes de si. Ao se relacionar e mediante o diálogo, o sujeito identifica as diferenças do outro e, dessa forma, conhece as particularidades de si. Os processos de constituição de si e de autoconhecimento acontecem durante toda a história de vida, em que o outro participa das diversas situações vivenciadas pelo sujeito.

Bakhtin (2003, p. 140, grifo do autor) fala da alteridade para designação do outro possível e compreende sua participação na constituição da pessoa:

[...] é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e freqüentemente dirige os nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso *eu-para-si*; é o outro na consciência, com quem a vida exterior pode ser suficientemente móvel [...]

A descrição de uma vida, ou a autobiografia, segundo Bakhtin (2003), coloca o autor da narração no papel daquele outro possível que dirige a visão de si mesmo. Ao narrar sobre sua vida, o autor da autobiografia está em indissolúvel unidade axiológica com a coletividade dos outros, não entrando em conflito com a posição axiológica do outro, mas compreendendo

essa posição em sua vida. Nas versões de sentido, as colaboradoras expressaram essa unidade axiológica com os outros, que é presente em sua história de vida.

A análise do discurso das colaboradoras, nas versões de sentido, construídas após leitura das histórias de vida e, que foram compartilhadas no grupo, revelou a presença dos outros na constituição de si. Em relação à presença do outro na memória do passado, Bakhtin (2003, p. 140) diz que “Em nossas lembranças habituais do nosso passado, o frequentemente ativo é esse outro, em cujos tons axiológicos recordamos a nós mesmos [...]”.

Durante a primeira sessão reflexiva, Tânia compartilhou com as demais colaboradoras sua Versão de Sentido, em que seu pai e sua mãe estavam presentes, realçando a influência das atitudes da mãe em seus atos:

Acompanhei o trabalho de minha mãe, fonte de boa parte do nosso sustento. Admirei muito o seu trabalho e procurei lutar da mesma forma por meus 2 filhos. Vejo uma grande semelhança entre minha vida e a vida da minha mãe. Percebo que os grandes valores que tenho na minha vida foram sempre frutos daquela infância tão estimada e saudosa.

Tânia declara que seus valores são frutos de sua infância e os relaciona à sua mãe na Versão de Sentido. Sobre os valores desse outro como participantes da constituição de si, o autor fala:

O fato de que o outro não foi *inventado* por mim para uso interesseiro mas é uma força axiológica que eu realmente sancionei e determina minha vida (como a força axiológica da mãe que me determina na infância) confere-lhe *autoridade* e o torna autor interiormente compreensível de minha vida; não sou eu munido dos recursos do outro mas o próprio outro que tem valor em mim, é o homem em mim.

Bakhtin (2003) afirma que quando o mundo dos outros goza de autoridade axiológica para a pessoa, esta é assimilada por esse mundo. Porém, complementa dizendo que isso acontece apenas em momentos precisos em que o mundo dos outros tem autoridade. Durante a reflexão com o grupo na sessão reflexiva, Tânia revela que há situações em que os valores de sua mãe são autoridade, fazem-se presentes e regem sua vida, e os reconhece em sua pessoa. Mas revela que nem sempre sua vida é guiada por esses valores identificados em sua mãe:

Eu sou muito parecida com ela nesse tipo de coisa, de esforço, de trabalhar, de batalhar. Eu sou muito parecida. Mas eu penso que hoje apesar de eu ser a pessoa mais problemática da vida dela, que não seguiu o caminho que ela gostaria que eu seguisse, eu penso que eu sou a única pessoa que ficaria com

ela pro resto da vida, nessa velhice dela, apesar de eu ser assim. Qualquer coisa que para ela seja boa e que eu faça, ela sempre valoriza muito. Por exemplo, quando eu passei no vestibular, a primeira vez, ela ficou muito feliz. Ela tem alguns pontos de felicidade comigo, se eu fizer uma coisa boa. Se eu vou para a igreja, outro dia eu resolvi ir à igreja, ela ficou muito feliz comigo. Agora outras coisas da minha vida ela não suporta.

Esse relato de Tânia mostra-nos a mudança da força da autoridade da posição axiológica de sua mãe em sua vida, com situações em que há o enfraquecimento dessa autoridade. Sobre essa mudança de autoridade do outro sobre a pessoa, Bakhtin (2003, p. 142) diz que, “[...] só a familiarização axiológica estreita e orgânica com o mundo dos outros torna produtiva a auto-objetivação biográfica da vida e a reveste de autoridade, fortalece e torna não fortuita em mim a posição do outro, possível autor da minha vida [...]”.

O poder do ser axiológico da alteridade como constituinte de si, teorizado por Bakhtin (2003), ficou evidenciado no discurso de Tânia e participou da nossa intervenção clarificadora durante a sessão reflexiva:

Você escreveu sua história de vida, o que foi significativa de sua história de vida. Depois fez uma versão de sentido dessa história de vida. E o que sobrou dessa vida toda, de significativo, e para falar neste momento, foi isso. É como se, da tua vida toda, nesse momento, o que tu enxergas como mais significativo pra ti, seja a tua infância, a relação com a tua mãe e os valores que trouxe pra ti [...] (MARIA ANDRÉIA-PESQUISADORA).

Após essa intervenção de clarificação, questionamos como Tânia reconhecia-se como pessoa. Em sua resposta é possível verificar, na sua constituição e no conhecimento de si, a presença de outro diferente de sua mãe e que também dirige sua vida: a pessoa com quem está se relacionando no momento.

Como eu me reconheço como pessoa. [...] Eu penso que sou uma pessoa muito disposta. A coisa que eu mais vejo em mim é a disposição. Eu sou uma pessoa que eu não me preocupo com o amanhã. Eu sou uma pessoa que estou sempre com o pé no hoje. Isso às vezes passa para eles como se eu fosse uma pessoa irresponsável. Eu não sou de perder a cabeça com muita coisa. E tem um ponto hoje na minha vida que é o que, às vezes, me atrapalha ser como eu sou. Que é a pessoa com quem eu me relaciono. Porque essa pessoa não gosta de mim do jeito que eu sou. Eu passo muitas horas vivendo essa situação, e nessas horas eu não me sinto a Tânia que eu sou. Eu sou a Tânia determinada, disposta, que gosta muito de viver. Eu gosto muito de viver, de conversar com as pessoas, eu gosto muito de sair, eu gosto muito de ler, eu gosto de conviver com pessoas idosas, eu gosto muito de trabalhar com criança. Eu sou assim. Mas eu, Tânia, perto da pessoa que eu me relaciono hoje, eu não consigo ser assim. Porque ele não gosta de me ver assim, alegre, sorrindo o tempo todo, ele não gosta de me

ver assim. Eu me sinto assim uma pessoa, que se eu pudesse dizer como é que eu me sinto, eu me sinto uma pessoa muito disposta pra viver.

O discurso de Tânia mostra mudanças na autoridade da posição axiológica dos outros em sua vida. Da força da autoridade axiológica de sua mãe no passado, para o enfraquecimento dessa autoridade em sua vida atual, e a presença da força da autoridade axiológica da pessoa com quem está se relacionando.

Bakhtin (2003), ao falar da força axiológica, reconhece que o outro é investido de afetuosa autoridade e que determina a vida. Nesse sentido, as forças axiológicas dos outros na vida de Tânia, são caracterizadas pelo afeto e pela autoridade de sua mãe e da pessoa com quem está se relacionando. Essas forças participantes da constituição de si, influenciam a felicidade de Tânia, conforme demonstra seu discurso escrito na Versão de Sentido construída após a primeira sessão reflexiva: “Queremos muito ser aceitas, quando isso não acontece, não conseguimos ser felizes, é como se necessitássemos do consentimento do outro, da aprovação. Muitas vezes colocamos a nossa felicidade na dependência do outro.”

Durante essa primeira sessão reflexiva, após reflexão crítica enfocando Tânia e os outros de sua vida, demos continuidade ao diálogo no grupo focalizando os conflitos na interação do eu com o outro. Sobre a expressão desses conflitos Bakhtin (2003, p. 350, grifo do autor) diz que:

Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o *outro*) – do corpo à palavra – ocorre uma tensa interação do *eu* com o *outro*: luta entre os dois (luta honesta ou impostura mútua), equilíbrio, harmonia (como ideal), desconhecimento ingênuo de um a respeito do outro, ignorância mútua deliberada, desafio, não reconhecimento [...].

Esses conflitos foram expressos nas Versões de Sentido construídas após essa sessão reflexiva, em que a relação com o outro é representada pelas colaboradoras revelando o social constituinte de si e as condições de tensão inerentes a essa relação:

[...] na vida as comparações que fazemos com os outros nos traz angústia, medo e outros sentimentos (G.M.B.).

Hoje eu percebi e vi a necessidade de muitas vezes me colocar no lugar do outro e olhar também pras minhas ações e não tê-las como absolutas (J.B.).

[...] relacionamentos anteriores que vivenciei fui muito egoísta querendo moldar o outro do jeito que eu quero que ele seja [...] (MÔNICA).

Outro ponto importante que percebi que o quanto é difícil a pessoa aceitar o outro e se aceitar também (IRIS).

Ao ouvir algumas histórias de vida, vi que sempre há algo em comum de sua vida com a de outra pessoa e que fazem frequentemente comparações no qual a nossa intenção é idealizar, moldar alguém (P.B.O.).

[...] querer que a pessoa que eu imagino seja um modelo do meu jeito, sem aceitar que esse pode ter defeitos, agir da forma diferente a que eu espero (A.C.).

Que somos seres humanos imperfeitos egocêntricos (em algum caso) e que queremos dominar e moldar as pessoas que convivem conosco (MARGARIDA).

Nos enunciados, as colaboradoras manifestaram a não aceitação do outro da maneira que ele se apresenta e a vontade de mudá-lo. Bakhtin (2003) afirma que na relação eu-outro existe o ativismo e não a passividade. É esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc. O autor acrescenta que “Uma coisa é o ativismo (*aktivnost*) em relação a um objeto morto, a um material mudo, que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo *em relação à consciência viva e isônoma do outro*” (BAKHTIN, 2003, p. 339, grifo do autor).

Bakhtin (2003) ao falar do ativismo na relação dialógica realça o autodesenvolvimento da vida do outro, independente da vontade consciente e das tendências do eu. Nesse sentido, o ativismo dialógico não se conclui e o conflito participa continuamente da constituição do eu e do outro.

Os discursos das colaboradoras evidenciam a participação do outro na constituição de si durante história de vida e o conflito eu-outro inerentes a essa participação. Revelam que esse conflito é tenso e contínuo em suas vidas, bem como é vivido com divergências e não-aceitação.

3.1.2 Colaboração: conflito eu-outro na re-elaboração do conhecimento de si

Magalhães (2004, p. 75) aponta que o conceito de colaboração pressupõe, “[...] que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”. Assim, mediante a colaboração há diálogo, conflito eu-outro, negociação de

significações e construção de sentidos. Dessa forma, as sessões reflexivas representaram espaço em que todos tinham voz e podiam partilhar suas experiências, refletirem criticamente e negociar sobre o conhecimento de si, favorecendo sua re-elaboração e a produção de sentidos.

Tânia revelou percepção acerca da sua voz no grupo, bem como das demais colaboradoras. Falou que no grupo todas tinham voz e que aprendiam mediante a voz das colegas. Demonstrando reconhecer os benefícios disso, acrescentou que quer possibilitar a seus alunos também ter voz: “‘Eu não tinha voz’. Hoje eu tenho voz, minhas colegas têm voz e isso é muito bom, porque posso aprender com elas. Durante a sessão de hoje fui levada a pensar nos meus alunos, como fazer para que eles tenham voz”.

Nesta pesquisa, ter voz e expressar-se foi tema de negociação sobre o conhecimento de si, em que as colaboradoras reconheceram a repressão das emoções como atitude prevalente da sua dimensão afetiva na vida pessoal e na formação docente. Todavia, no grupo colaborativo, ao partilharem suas vivências e expressarem emoções, perceberam a importância de refletir sobre as vivências e expressá-las, conforme mostra os discursos no quadro 07.

TÂNIA: Em relação a mim eu estou aprendendo a organizar mais as minhas vivências. Desde o primeiro encontro coletivo até hoje, eu percebi que ao final do dia eu estou fazendo uma avaliação daquilo que eu vivi durante o dia. Eu sempre tive agenda, mas minha agenda terminava em branco no final do ano, só as primeiras páginas que eram escritas. Mas hoje não, se eu for dormir mais de meia noite, eu tenho que parar cinco minutos ou dez para pensar o que eu fiz naquele dia [...]

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Você está dizendo que a partir de agora você está conhecendo mais a Tânia e está podendo escrever e se expressar ou a partir de agora tu continua conhecendo a Tânia e aprendeu a expressar?

TÂNIA: Expressar, eu sempre expressei. Mas para os outros, eu sempre falei e as pessoas acabavam me conhecendo de tanto eu expressar. Mas agora não, eu estou falando comigo mesmo, conhecendo as coisas que pra mim eram desconhecidas. Que eu falava tanto as coisas que aconteciam comigo, que é uma coisa que lá em casa diziam que eu falo tanto da minha vida para os outros, que eu falava tanto que eu não me dava conta do que realmente era meu sentimento, do que estava por trás do meu sentimento, por que eu agia assim, eu não parava para refletir. E agora eu to fazendo isso.

Quadro 07 - Fragmentos dos discursos sobre expressão das emoções

Fonte: Quinta sessão reflexiva em 18.04.09

O discurso mostrou a mudança de situação de Tânia em que não manifestava seus sentimentos para outra situação, em que, após a colaboração, percebeu a necessidade de continuar a expô-los. Pensa também nos seus alunos, com a compreensão de que eles também necessitem externalizar o que sentem, revelar ao outro seus sentimentos:

Com todos esses encontros, percebo a necessidade que o ser humano tem de expor seus sentimentos e poder compartilhar-los. Quero encontrar uma maneira de fazer com que os meus alunos coloquem pra fora sentimentos que libertem suas vozes. Quero continuar me conhecendo, para que assim as mudanças aconteçam.

Segundo Bakhtin (2003), unicamente se revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro, o eu toma consciência de si. O autor fala que esse encontro entre o eu e o outro é caracterizado pela tensão, pelo conflito eu-outro. Assim, com a exposição de si ao outro, na colaboração, o conflito é eliciado, expresso em concordâncias e discordâncias durante o diálogo. O conflito esteve presente nas sessões reflexivas e negociações em relação ao conhecimento de si. Fragmentos dos discursos das colaboradoras estão apresentados no quadro 08 e exemplificam o conflito eu-outro durante a negociação e a re-elaboração do conhecimento de si no grupo colaborativo.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): [...] enquanto vocês escutavam a Tânia, o que vocês sentiram, o que vocês pensaram, o que vocês acharam do seu relato? [...]

P.B.O.: Acho que eu consegui, não sei se é, mas parece ser, que na família dela, a própria família não gosta do jeito que ela é, mas ela agi naturalmente. Já esta pessoa, com quem ela está, não gosta do jeito dela e ela fingi ser outra. Com a tua família tu é você mesma. Já com ele que você gosta, eu acho, você não chegou a falar isso, mas com essa pessoa que você ta gostando, eu acho que você gosta tanto, tu ta fazendo o que ele quer. E então tu não consegue fazer o que tu quer.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Você já tinha percebido isso Tânia?

TÂNIA: Eu já tinha percebido. Mas não assim como a P.B.O. falou, como se eu sou outra pessoa com ele. Então, não é que eu seja outra pessoa, é só que eu não me manifesto, eu aceito. Agora eu não passo a ser uma outra pessoa porque ele não gosta de mim desse jeito, e isso é motivo da gente ter tantos conflitos, porque eu fico diferente do que eu sou e isso me incomoda, que eu não gosto de ser do jeito que ele quer que eu seja, isso me incomoda, a gente tem discutido muito, brigado muito. Com ele eu não sou diferente, eu sou desse jeito [...]

Quadro 08 - Fragmentos dos discursos sobre o conhecimento de si
Fonte: Primeira sessão reflexiva em 17.01.09

Os fragmentos de discursos transcritos no quadro 08 resultaram do diálogo no grupo, após Tânia ler sua Versão de Sentido e declarar que a pessoa com quem está se relacionando atrapalhava ela ser como realmente é. Em relação a essa declaração, P.B.O. expõe sua visão sobre as atitudes de Tânia na presença dessa pessoa, dizendo que ela finge ser outra. Nessa situação, Tânia discorda da visão de P.B.O. e revela o conhecimento que tem de si: “[...] não é que eu seja outra pessoa, é só que eu não me manifesto”. Esse foi um momento de divergência entre pontos de vistas em relação ao jeito de ser de Tânia, um momento de conflito eu-outro. Colocamos, então, em discussão essas visões conflitantes manifestadas por Tânia e P.B.O., bem como propiciamos espaço para a negociação dos significados.

Com a leitura da Versão de Sentido por Tânia e imediata reflexão crítica no grupo colaborativo, houve o contexto propício para explicitar os significados e para que o sentido fosse re-editado. Em relação ao sentido que a Versão do Sentido transporta, Amatzuzi (2001, p. 85) fala que o contexto ideal para sua interpretação “[...] é o de uma interlocução onde ela e seu autor se fazem presentes. É nessa nova interlocução que se reedita o sentido, mesmo quando implicando novas falas mais explícitas”.

Sobre a leitura e escuta da Versão de Sentido, AmatuZZi (2001) diz que, sendo lida e ouvida por outros, a Versão de Sentido reúne pessoas no reconhecimento da identidade e revela a própria identidade no âmbito da interlocução. O autor fala que “[...] às vezes até para o próprio falante sua fala tem essa função reveladora, isto é, reunidora de níveis diferentes de identidade” (AMATUZZI, 2001, p. 84). A Versão de Sentido partilhada e refletida criticamente nas sessões reflexivas no grupo colaborativo, propiciou a re-elaboração do conhecimento de si.

A Versão de Sentido construída por Tânia, após participar dessa sessão reflexiva, manifestou o que fez sentido para ela, após negociação no grupo colaborativo, bem como revelou re-elaboração do conhecimento que tem de si, ao falar que após o encontro, percebeu que quer ser aceita pelo outro do jeito que ela é e, que sua felicidade, depende dessa aceitação:

Durante este encontro ficou muito claro pra mim que eu e todas as colegas presentes querem ser aceitas do jeito que são, com seus gostos, temperamentos, expectativas, tendências. Queremos muito ser aceitas, quando isso não acontece, não conseguimos ser felizes é como se necessitarmos do consentimento do outro, da aprovação. Muitas vezes colocamos a nossa felicidade na dependência do outro.

Ao participarem da discussão no grupo, as colaboradoras dividiram o papel de negociar o conhecimento de si. Constatamos que, é presente em seus discursos, a contribuição da colaboração na re-elaboração do autoconhecimento, bem como, o reconhecimento dessa contribuição:

Em relação ao conhecimento sobre mim mesma diante das falas das colegas, pude lembrar de relacionamentos anteriores que vivenciei fui muito egoísta querendo moldar o outro do jeito que eu quero que ele seja isso me fez perceber como as vezes, em determinados momentos, fui egoísta (MÔNICA).

Estou muito satisfeita com as nossas reuniões, a cada encontro, percebo como é possível ter um conhecimento de si mesmo e de nossa prática docente, basta que paremos para refletir sobre nossas atitudes, ações etc. No entanto percebo que a discussão no grupo facilita termos uma visão melhor dos nossos sentimentos, pois talvez essa reflexão sem a colaboração não ficasse tão interessante como tem sido.
(TÂNIA).

Acredito que esta sessão me marcou bastante pelo fato de propiciar um autoconhecimento a partir das experiências do grupo e que isso marca na minha vida como docente, que eu demonstro pouco carinho para meus alunos, talvez em reflexo da minha vida e da postura em relação a razão e a emoção (ÍRIS).

No discurso das colaboradoras, além do reconhecimento da contribuição da colaboração para o autoconhecimento, identificamos também o reconhecimento dessa contribuição para o conhecimento do outro:

Hoje não estava desde o início da sessão reflexiva, Que pena! Não pude aproveitar e poder me conhecer cada vez mais. Mais nas pequenas falas do tema discutido: solidão, fugas, pude perceber que houve o autoconhecimento em minhas colegas (G.M.B).

Quando partilhávamos a nossa visão, o que estamos percebendo a partir da pesquisa, foi bastante claro para mim particularmente que essa pesquisa tem trazido contribuições riquíssimas para todo o grupo, pode-se perceber claramente que o autoconhecimento está se manifestando cada vez mais no nosso meio (MÔNICA).

Hoje refletimos sobre o que a pesquisa tem causado em nossas vidas, é muito interessante perceber as mudanças ocorridas nas nossas amigas, como todas comportam-se diferentes, mas seguras, realmente se conhecendo melhor (TÂNIA).

O discurso de Drielle mostrou que sua visão em relação ao desenvolvimento do conhecimento de si, durante a pesquisa, é de não percebê-lo mediante participação nas sessões reflexivas. Essa visão mistura-se, de forma confusa, com a visão da contribuição gradativa desta pesquisa para seu aprendizado, pensamento e bem-estar:

No encontro de hoje não tive grandes surpresas, tudo aquilo que foi expressado por mim e pelas minhas colegas eu já havia percebido dentro de mim, claro que ouvir as experiências dos outros me fez conhecer mais a personalidade de cada uma, mas ao que foi dito por elas, quando eu trago pra mim, eu já tinha feito minhas percepções. Desde o último encontro até hoje, internalizei muito o que ouvi, tanto da professora, quanto das colegas, talvez isso é que tenha construído e contribuído mais para minha opinião em relação ao que foi dito, tanto a respeito de relacionamentos quanto a questão da família. Gradativamente estou aprendendo a lidar com meu maior dilema/problema, que é a ansiedade, e isso tem contribuído muito para a formulação da construção do meu pensamento e do meu bem-estar.

Assim, embora o discurso de Drielle sobre a contribuição da pesquisa revele o reconhecimento de mudanças em seu aprendizado, pensamento e bem-estar, isto é, o reconhecimento de mudanças em si e, portanto, revele mudança no conhecimento que tem de si mesma, a colaboradora não percebe esse reconhecimento de mudanças como re-elaboração do conhecimento de si.

Molon (1999, p. 101) fala que a relação constitutiva eu-outro envolve o conhecimento do eu e do outro. Sobre esses conhecimentos afirma que “[...] temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós,

nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos”. No discurso de G.M.B. encontramos a declaração da necessidade do conhecimento do outro para o autoconhecimento: “Outro fato marcante durante essa sessão foi que é extremamente necessário conhecer o aluno para o desenvolvimento da prática docente que a partir disso me provocou uma sensação de alívio e de conhecimento pessoal”.

A análise dos discursos das colaboradoras revelou a colaboração como espaço de relação e conflito eu-outro, em que é possível a expressão de pensamentos e sentimentos, o conhecimento do outro e a re-elaboração do conhecimento de si.

3.2 O conhecimento de si como pessoa e na experiência de ser professor

A pessoa desenvolve-se mediante suas dimensões potenciais em interação com as circunstâncias do meio que participa. Assim, ato motor, afetividade e conhecimento são dimensões que devem ser consideradas no processo de desenvolvimento da pessoa (WALLON, 2007). Na experiência de ser professor, a pessoa está com movimentos, afetos e conhecimentos interagindo com a situação de sala de aula. Todavia, o conhecimento do professor é essencial para seu papel no processo ensino-aprendizagem, o que influencia sua formação, em que a atenção à dimensão cognitiva é superior às dimensões afetiva e motora.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do conhecimento do professor direciona-se, prioritariamente, para fatos e informações, bem como para meios de ensino e de avaliação da aprendizagem dos alunos. Assim, a construção do conhecimento do professor em sua formação está voltada, frequentemente, para o meio, com o conhecimento de si não sendo privilegiado.

A integração organismo-meio é um processo que vai influir na construção e nos papéis desempenhados individualmente. Na escola, as relações que se estabelecem entre o professor e os alunos desencadeiam modificações em todos os envolvidos. Vale ressaltar que, além da integração existente entre professor e o seu meio, sua pessoa é constituída a partir da integração entre os domínios funcionais afetividade, cognição e movimento.

No processo ensino-aprendizagem, professor e aluno estão em permanente desenvolvimento, em que as integrações organismo-meio e das dimensões afetiva, cognitiva e motora existem concomitantemente e de forma idiossincrática. No entanto, para Henri Wallon (2007), o desenvolvimento aprimora a preponderância da razão, fazendo o adulto detentor de

um maior controle do domínio do conhecimento e, às vezes, desconsiderando sua interação com os domínios afetividade e movimento.

As colaboradoras refletiram criticamente sobre a interação das dimensões afetiva, cognitiva e motora em si, bem como construíram os sentidos desse conhecimento de si. Apresentamos essas análises pelos subtemas: repressão e expressão das emoções: significações de dureza e fraqueza, Conhecer a história de vida do aluno: mudanças afetivas, motoras e cognitivas em si e Conhecimento de si: sentidos de mudança, continuidade, bem-estar e segurança.

3.2.1 Repressão e expressão das emoções: significações de dureza e fraqueza

As emoções são a exteriorização da afetividade do sujeito. Elas sofrem transformações em sua forma de expressão durante o processo de desenvolvimento e mediante determinada situação social. Na relação eu-outro há o conflito entre externalizar e reprimir emoções e, no desenvolvimento do sujeito, esse conflito muda à medida que haja interferência das conseqüências da expressão das emoções, da aquisição da capacidade de autocontrole e de redução da emoção, e de outras situações que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa (WALLON, 2007).

Percebemos que a expressão e repressão das emoções, fazem parte do discurso das colaboradoras nas Versões de Sentido, bem como, da reflexão crítica durante as sessões reflexivas. J.B., por exemplo, ao ler sua Versão de Sentido, retomou sua história de vida e falou da insatisfação e do choro por uma reprovação na 4ª série, narrou sobre medos, inibição e angústia diante dos professores, lembrou momentos alegres com a família na infância e a tristeza com a morte do pai, quando tinha 15 anos. Em alguns momentos da leitura, J.B. demonstrou emoção com choro, que acolhemos e depois refletimos criticamente, conforme discursos apresentados no quadro 09.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Vamos escutar o que o grupo tem a colaborar?

P.B.O.: [...] Não sei como era o relacionamento dela com o pai. Mas eu que convivo com ela, sei que ela é muito dura. [...] Foi a primeira vez que eu a vi chorar [...].

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): [...] Então o grupo aqui possibilitou você a chorar? Se expressar?

J.B.: Sim, mas se tivesse só uma pessoa aqui eu também choraria.

Quadro 09 - Fragmentos dos discursos sobre manifestação das emoções
Fonte: Segunda sessão reflexiva em 24.01.09

A reação de choro de J.B., após falar no grupo colaborativo sobre a morte de seu pai, causou surpresa à P.B.O., pois alterou o modo como frequentemente a colaboradora lida com suas emoções, que é bloqueando. Quanto às emoções de fatos vividos no passado, Wallon (2007, p. 121) diz que a circunstância presente pode eliciar emoção já vivida, pois ela tem “o poder de ressuscitá-la mais tarde da mesma forma como o essencial da situação o faria”. Dessa forma, a partilha no grupo colaborativo alterou o modo como geralmente J.B. reage e favoreceu que expressasse emoção mediante lembrança e fala sobre a morte do seu pai.

Ao manifestar surpresa com o choro de J.B., P.B.O. falou que “ela é muito dura”. A partir dessa fala, o grupo passou a refletir criticamente acerca da postura de “dureza”, conforme demonstrado no quadro 10.

ÍRIS: Para mim essa dureza dela, é como se fosse uma bengala, uma máscara pra ela, para que ela não desabe de vez. É como se ela precisasse disso para se manter forte em alguns momentos [...].

TÂNIA: As pessoas dizem ou que você é durona ou que você é abestada, né? Se eu sou besta é porque eu demonstro às vezes meus sentimentos. Acho que sim, eu demonstro meus sentimentos.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Nessa perspectiva, você acha que não é durona?

TÂNIA: Não. Nessa perspectiva não. Mas em outras eu me acho muito dura. Assim: quando a J.B. estava narrando a história dela, e com o comentaria que a P.B.O. fez eu comecei, antes que ela tivesse concluído, a me atentar que foi a mesma coisa que aconteceu comigo. Porque a J.B. perdeu o pai e eu perdi o meu com 8 anos, e eu não falei sobre isso.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Você percebeu isso agora?

TÂNIA: Me dei conta disso agora.[...] E a imagem que eu tenho do meu pai é uma imagem que poucas pessoas tem dos seus pais. Era um pai muito presente, muito amigo e eu adoraria ter falado. E eu senti muito, eu fiquei muito ferida quando meu pai morreu. [...] eu vim perceber o tanto que ele é importante e eu não coloquei ele na minha história de vida. E esse fato da J.B. ter ficado ao lado da mãe ajudando, eu me identifiquei muito com ela, eu também fiquei.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Então você está dizendo que a partir do relato da sua colega você percebeu que você também não citou seu pai, que também já é falecido, na sua história de vida e nem na Versão de Sentido construída após a leitura da sua história de vida?

TÂNIA: sim.

ÍRIS: [...] eu percebo na história delas duas, que é a questão de que elas são de uma forma, demonstram sentimento e tudo, depois de passarem por experiência negativa, é como se tivessem uma proteção, como se ficassem sempre desconfiadas, com o pé atrás [...] e pra isso tem essa questão, tem essa barreira. Isso comigo também acontece.

TÂNIA: Assim o significado de ser dura é esconder o sentimento.

Quadro 10 - Fragmentos dos discursos sobre a significação de dureza

Fonte: Segunda sessão reflexiva 24.01.09

A negociação no grupo colaborativo acerca do significado de dureza apresentou a ideia de bengala, máscara, barreira. Para as colaboradoras “ser dura” significou recurso utilizado para segurar as emoções para que elas não se revelem. Os discursos mostram que algumas experiências negativas do passado não são lembradas ou narradas e, assim, as emoções a elas associadas não são expressas. Sobre isso, J.B. declara em sessão reflexiva não

haver relatado a morte de seu pai na sua história de vida, dizendo perceber que frequentemente tenta esconder algumas emoções e não gosta de relembrar momentos tristes do passado, pois sente vontade de chorar. Semelhante à J.B., Tânia diz que não relatou a morte do seu pai na história de vida e na Versão de Sentido, acrescentando que sofreu e ficou ferida naquela situação.

J.B. e Tânia demonstraram autocontrole ao silenciar sobre a morte do pai, com a intenção de bloquear o sofrimento e o choro. O discurso de Margarida, apresentado no quadro 11, revelou que a significação partilhada em relação ao choro é de fraqueza e influenciou a atitude de bloquear as emoções diante do outro.

MARGARIDA: No caso da J.B. eu acho que a dureza é porque ela é a mais velha e ela tinha que dá apoio para a mãe dela e se no caso ela fraquejasse, quem é que ia dá esse apoio para a mãe dela?

J.B.: [...] ela nunca chorou na minha frente, se ela chorou foi escondido.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Isso aí que ela está falando, o que vocês acham em relação ao que estão discutindo. Porque até aí o que foi colocado aqui é que vocês escondem, guardam o sentimento, ficam duras. Então dureza é não expressar o sentimento. Mas agora ela colocou uma possibilidade, dura, não expressa os sentimentos na frente dos outros e sozinha desaba e chora. O que vocês acham disso?

MARGARIDA: [...] eu sou dura. De não querer chorar, de não querer demonstrar meu sentimento na frente de ninguém. Aí sozinha, às vezes a gente chora, lembra de algo. [...] às vezes dizem, tu é muito fria. Não é que eu seja fria é que eu vejo por outro lado do problema. Eu tento ver os dois lados, mas eu tento resolver racionalmente.

Quadro 11- Fragmentos dos discursos sobre a significação de fraqueza

Fonte: Segunda sessão reflexiva em 24.01.09

Os discursos mostraram que os significados atribuídos à expressão e repressão das emoções, controlam a vivência afetiva nas situações e que as significações de dureza e fraqueza são influentes na expressividade das emoções das colaboradoras. Nesse sentido, a expressão da emoção é instrumento de sociabilidade, participa da relação eu-outro e por ela é determinada, o que torna o outro catalisador dessa expressividade. Ao falar sobre os meios de expressão das emoções, Wallon (2007, p. 124) diz que “[...] à medida que sua significação fica mais precisa tornando-os mais autônomos, separam-se da própria emoção”. Dessa forma,

nas relações sociais, há repressão ou expressão das emoções, devido à relação eu-outro e às significações que são partilhadas.

Wallon (2007, p. 125) fala de uma relação antagônica entre a emoção e a atividade intelectual observada habitualmente no adulto, em que o domínio da afetividade resultaria da “[...] redução da emoção pelo controle ou pela simples tradução intelectual de seus motivos ou circunstâncias [...]”. Inversamente, há “[...] perda de direção do raciocínio e das representações objetivas devido à emoção”. Os discursos das colaboradoras evidenciaram conflito entre emoção e cognição, ao esconderem seus sentimentos demonstrando atividade de autocontrole. O reconhecimento desse conflito foi encontrado nas falas de Margarida e Íris durante diálogo no grupo colaborativo e apresentado no quadro 12, em que identificaram o emocional e o racional em lados opostos.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Isso aí que você falou, tu tenta resolver racionalmente, então existiria tipo um conflito entre o emocional e o racional?

MARGARIDA: É. Eu acho que se eu fosse levar para o lado emocional eu não resolveria tudo o que já passou na minha vida. [...] Eu acho que tem dois lados. Eu não tento juntar esses dois lados, do emocional com o racional, não tento. Ou tento levar por um do lado ou pelo outro, para que eu consiga resolver.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): E geralmente você opta por qual lado?

MARGARIDA: Pelo lado racional.

ÍRIS: Eu estava até comentando com as meninas. Eu sou racional até demais. Inclusive tem pessoas da minha família que se incomodam por eu ser assim, minha mãe mesmo [...]. É como se eu tentasse suprir o meu emocional nas minhas atividades. Eu percebo que quando estou de férias, quando eu estou sem está na UESPI, sem está na faculdade, eu me sinto muito só. Mas aí eu tento suprir essa solidão nos livros, eu vou procurar livro [...]. É porque quando eu estou só é que eu paro e penso, o que é que eu estou fazendo pelo meu lado sentimental? Entendeu? E quando eu estou com muitas atividades, é como, não que eu sufocasse, mas não percebesse. Mas quando estou sozinha, eu penso, aí eu soffro.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Então o momento quando você está sozinha aí pode então deixar o afetivo dominar?

ÍRIS: O meu medo é esse. Eu acho que eu sou muito racional, e meu medo é aquela coisa ou é oito ou oitenta, de quando eu mostrar o afetivo eu mostrar demais e acabar soffrendo.

O conflito entre o emocional e o racional é mediado pelo outro, com sua presença ou ausência. Conforme demonstrado no quadro 13, A.C. narrou situação em que se emocionou e seu choro foi contido em sala de aula, na presença dos alunos. No entanto, ao relatar o fato no grupo colaborativo, e na ausência dos alunos, expressou a emoção vivida.

A.C.: [...]eu levei esse texto sobre o Natal e eu lembro que eles estavam muito agitados. Como era período próximo do Natal, e era falando sobre união, que é o símbolo de Natal. E eu fiquei muito surpreendida com a resposta que eles tiveram. Não chorei porque eu acho que ia fazer papel de boba. Mas eu fiquei atenta para ouvir o que era o Natal para eles [...]. Eles fizeram uma carta para Deus. E foi nesse exato momento que me deu muita vontade de chorar, mas eu me segurei. Porque eles foram relatar, a partir do texto, que tinha um menino chamado João que escrevia uma carta para Deus dizendo o que ele achava de Deus. Aí eu pedi que eles fizessem uma carta do que eles queriam pedir para Deus, no Natal. [...] Aquilo me comoveu de ver a história deles aquela coisa de que muitas das crianças sofrem e ao mesmo tempo acreditam que Deus vai mudar aquela situação e que tem certeza que vai mudar [...]. Como eles são sofridos e as agitações é por conta disso. Eles são extremamente agitados e nas cartas deles era o ponto chave, as dificuldades, porque eles eram assim, porque estava tudo já na estrutura da família. Muitos diziam: eu quero que meu pai e minha mãe se reconciliem, eu quero que meu pai venha morar na minha casa, eu quero que minha mãe não brigue com meu pai, eu quero que meus irmãos, minhas irmãs e meus tios, todos fossem felizes e passassem o Natal comigo pelo menos que fosse um dia, pelo menos no dia do Natal. Isso me comoveu [...]. A gente não chorou porque não queria chorar, mas na hora que terminou eu saí para não chorar na frente deles. Foi muito forte. E não foi só uma carta e nem duas não, foi mais de dez cartas. Não foi fácil, agüentar ouvir todas aquelas cartas [...]. Mas eu pude ouvir e observar a situação daquelas crianças.

G.M.B: Assim, porque geralmente no Natal, a gente podia imaginar que eles fossem pedir brinquedo, bicicleta, mas tudo gerou dentro da família [...]

A.C.: E engraçado, ninguém pediu nada material [...].

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): [...] Enquanto tu relatavas, tu expressava tanta emoção com teu corpo, quanto o que tu te emocionou com a situação, o quanto tu foi tocada por essa situação, como teu afetivo foi mobilizado pela situação dessas cartas. E ao mesmo tempo no teu relato tu diz o que, uma coisa que a gente vem até percebendo, tu teve que bloquear as emoções, que colocar uma capa de durona, na sala de aula também. Porque o que a gente já vinha dialogando é que essa capa de durona estava na vida cotidiana, mas na prática docente também [...] para não demonstrar sensibilidade, não demonstrar o afeto, não demonstrar o que sente [...]. Outra coisa que eu achei importante foi que a partir dessa atividade tu pôde perceber muito mais teus alunos, que muitas vezes eles se fazem de agitados, de provocativos, mas parece que existe uma capa pois por dentro tem a aquela pessoa que é muito sensível, aquela pessoa que é afetuosa [...]

A partir dos discursos do quadro 13, foi possível observar que a afetividade partilhada na relação eu-outro pode contagiar. A.C., por exemplo, revelou que ao escutar as cartas dos seus alunos sobre o que gostariam de pedir a Deus no Natal e perceber que seus desejos eram de vivências afetivas, sentiu vontade de chorar. Esse momento de emoção mediante expressão da afetividade pelos alunos, revela seu poder de contágio na relação eu-outro. Acerca das emoções em situações sociais, Wallon (2007, p. 122) diz que:

As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício.

Observamos que nas Versões de Sentido sobre a história de vida e a atividade docente, são citadas experiências em que a emoção vivida foi bloqueada. Contrariamente, no grupo colaborativo, a relação eu-outro favoreceu reflexão crítica e expressão de emoções. Nas sessões reflexivas, a partilha dessas experiências eliciou, na maioria das vezes, a expressão de emoções na situação, momentos em que o grupo colaborou e mantivemos atitude de mediação e acolhimento.

Ao versarem sobre o sentido do vivido, na terceira sessão reflexiva, as colaboradoras demonstraram re-elaboração do conhecimento de si, ao reconhecerem que, frequentemente, sentem a necessidade de esconder as emoções como meio de proteção, para evitar se machucarem, sofrerem e sentirem dor, por medo ou vergonha, ou para manterem a imagem de “dura”:

Na sessão de hoje percebi que sentimos necessidade de esconder sentimentos, muitos como medida de proteção, outros apenas para não sentirem dor. A pergunta que me faço é se realmente devemos temer a sentir dor. Será que sentir dor nos ajuda a crescer? Se a resposta for afirmativa, então estamos impedindo o nosso crescimento. Sei que doeu muito para todas nós colaboradoras, relatar fatos de nossa vida. Puxa! Como isso nos ajudou a enxergar sentimentos, desejos, emoções guardadas (TÂNIA).

Analisei que algumas coisas que acontecem em nossas vidas preferimos deixar guardado e não “repartir” com ninguém, pois as vezes acaba nos machucando (P.B.O.).

Hoje falamos mais de sentimentos de dureza e solidão. Não me vi tão parecida com as situações das amigas do grupo. Mas considero que todas nós

tentamos esconder o que sentimos para não sofrer mais ou tentar esquecer o que me incomoda (MARGARIDA).

Ser dura para mim (entendi depois das falas) é esconder/guardar os sentimentos, ter vergonha ou medo de expressá-los (J.B.).

Nesta segunda sessão reflexiva, acredito que a questão do ser dura, foi um ponto forte que desencadeou em várias discussões. Isso mexeu bastante comigo, pois é como se eu me reconhecesse na fala de algumas pessoas do grupo, principalmente quanto ao fato de que quando me distancio das minhas relações sociais (universidade, faculdades e ou meu estágio) percebo o quanto tenho a necessidade de me expressar mais nas minhas emoções, que eu ponho uma “máscara” para demonstrar aos outros que sou alguém forte capaz de superar qualquer desafio, principalmente em relação aos meus estudos (ÍRIS).

As colaboradoras revelaram re-elaboração do conhecimento de si, também ao declararem reconhecer a contribuição da expressão das emoções para seu bem-estar, favorecida a partir do grupo colaborativo e reflexão crítica, conforme revelou, por exemplo, o discurso de Tânia:

[...] Quando eu me interessei em vir participar desse grupo, assim que essa carta chegou, que a professora fez essa carta, eu pensei assim: é o momento da gente, porque a aqui na universidade é oi, oi, mas a gente precisa desse momento da gente se mostrar quem a gente é. Isso faz parte da nossa vida, isso faz bem a gente. Não precisa a gente ficar com medo, com medo de ser aquilo que a gente é. Então nesse momento eu achei que ia ser bom, que eu ia poder mostrar quem eu sou, colocar esses depoimentos, que eu nem imaginava que iam ser tantos assim e que isso ia me ajudar. [...] apesar de ser a abastada, de chorar muito, de expor o que eu penso, eu me sinto bem quando eu faço isso [...].

Observamos, na análise dos discursos das colaboradoras, que a repressão das emoções é atitude prevalente da sua dimensão afetiva, na vida pessoal e na formação docente, tem influência da relação eu-outro e das significações partilhadas, evidenciando a interação entre afetividade e cognição, bem como, da pessoa com o meio social.

3.2.2 Conhecer o outro: mudanças afetivas, motoras e cognitivas em si

O pensamento do adulto, em relação ao outro, tende a decompô-lo em partes ou em suas circunstâncias (WALLON, 2007). Como consequência de olhar o outro em seus aspectos particulares e detalhes, há a tendência de desconsiderar a integração das dimensões motora,

afetiva e cognitiva. Na experiência de ser professor, o olhar está voltado para a dimensão cognitiva, propiciando que as emoções e os movimentos corporais sejam desconsiderados ou pouco valorizados. Dessa forma, focalizando a atividade cognitiva, reações emocionais ou comportamentos motores do aluno, são muitas vezes ignorados ou não compreendidos em sua interação com o processamento cognitivo.

O discurso de Margarida, por exemplo, apresentado no quadro 14 mostrou situação em que o comportamento de determinado aluno em sala de aula era visto como inadequado e entendido apenas como atividade em excesso: quebrava cadeira, rasgava tarefa e apagava o copiado. Segundo a colaboradora, a partir do momento em que conheceu a vida do aluno, compreendeu a influência da afetividade em seu comportamento e modificou suas atitudes em relação a ele, em sala de aula, tratando-o de forma diferenciada para atender às suas necessidades. Declarou que mudou também seu sentimento em relação a ele.

MARGARIDA: [...] Eu tinha um aluno que a mãe estava presa e ele quebrava cadeira, rasgava tarefa, eu copia e ele ia lá e apagava, e aí eu vi que se eu fosse bruta com ele também, não ia dar em nada, ia ficar saldo negativo, ele ia ser dura comigo e eu com ele. Aí eu comecei a conversar, ele sentava lá no final da sala, eu deixava um texto e os outros copiando e ia conversar com ele lá atrás. Primeiro eu quis saber o porque, como era a família dele, porque dependendo de como era a família eu saberia sobre a afetividade daquela criança. Aí quando eu vi que morava com a avó, comia na casa do primo, quando tinha e a irmã dele também a mesma coisa, aí eu vi que era por aquela situação. E aí foi melhorando a cada dia, foi pedindo para eu olhar a tarefa, ele não tinha caderno e eu dava uma folha, a tarefa dele era diferenciada, eu fazia uma tarefa diferenciada para ele, e ele foi melhorando a cada dia.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Pelo o que você está falando, conhecer o aluno, conhecer o outro, esse outro que é o teu aluno, de alguma forma modificou o teu jeito de agir, teu jeito de pensar, teu jeito de se sentir com aquele aluno. Você relatou isso, pelo menos foi o que eu entendi, relatou que a partir do momento que conhecia a história de vida do teu aluno, modificou o teu pensar a respeito dele, modificou teu sentimento em relação a ele e até colocava ele para fazer alguma atividade diferenciada. Foi isso?

MARGARIDA: Foi.

A.C.: Interessante quando a gente observa o comportamento dos alunos que são mais agitados. Tinha um aluno lá nessa sala que ele era muito agitado. Depois do relato dessa carta que eu pude observar que ele era assim por motivos familiares. [...] E depois desse dia eu comecei a observar as atitudes dele. [...] uma vez ele tava agitado aí começamos, eu e a estagiária, a falar com ele, a passar a mão na cabeça dele, a abraçar ele e ele foi ficando mais calmo. A partir dessa situação, dessa afetividade, foi só, ele copiando, fazendo a tarefa, e a gente passando a mão na cabeça dele. Mesmo que a gente dava atenção para os outros, mas como ele tinha esse comportamento, a gente começou a dar uma certa atenção para ele. [...]. Ai ele mudou, melhorou [...]. Antes eu achava que com aluno era ele lá e eu aqui. Eu não gostava de fazer isso, eu não gostava. Mas parece que as pessoas mudam a gente, tocam a gente. Depois dessa situação eu achei até estranho: nossa como é que a gente muda.

Quadro 14 - Fragmentos dos discursos sobre conhecer a história de vida do aluno

Fonte: Terceira sessão reflexiva em 07.02.09

A partir da reflexão crítica no grupo, A.C. narrou situação vivida em sala de aula com a presença de um aluno bastante agitado e, que ao observá-lo melhor, percebeu que sua agitação estava relacionada às relações familiares. Semelhante a Margarida, disse que a partir do momento que conheceu a história de vida do aluno, compreendeu a influência da afetividade em seu comportamento agitado, mudou seu próprio comportamento e demonstrou afeto.

Segundo Wallon (2007), entre pessoas que estão em um mesmo campo de percepção e de ação, institui-se consonância e acordo ou oposição, estabelece-se mimetismo ou contraste afetivo e são nessas relações que ocorrem compreensões. Mediante reflexão crítica no grupo

colaborativo, Margarida e A.C. manifestaram compreensões semelhantes em relação à influência da afetividade no comportamento agitado do aluno, bem como demonstraram semelhança quanto às mudanças de suas ações e de sua demonstração de afeto, após conhecer a história de vida do aluno.

As compreensões de Margarida e A.C. sobre a relação entre afetividade e comportamento agitado do aluno têm coincidências com o pensamento de Wallon (2007) segundo o qual o movimento apresenta dupla função: uma concerne a sua agilidade e a outra que é relativa ao nível de ação que a utiliza. Além da função de agilidade, o movimento do aluno é utilizado em função de outra ação, demonstração de afeto.

O quadro 15 mostra fragmentos dos discursos em que clarificamos ao grupo o dito por A.C. acerca das repercussões de conhecer o aluno, que são mudanças de atitudes em si e no aluno, bem como se perceber diferente. Após clarificação, Tânia acrescenta ao grupo sua percepção, declarando que conhecer o aluno é mais que conhecer suas dificuldades no desempenho de disciplinas, pois implica construção de relação mais próxima, o que pode propiciar ao aluno, o sentimento de valorização e favorecer seu crescimento.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): Interessante, ela traz algumas coisas interessantes. De conhecer o aluno e mudar sua atitude em relação ao aluno, mas tu trouxe uma outra coisa, não só de favorecer uma atividade diferente para o aluno, mas a tua atividade foi diferente também, foi uma atividade de aproximação, atividade de demonstração de afeto pelo aluno, e o mais interessante é que tu te percebeu diferente.

A.C.: É até no final eu disse nossa. Até eu fiquei surpresa. [...] o nosso comportamento antes e depois, e naquela situação eu disse é a gente muda.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA): E aí? O que vocês pensam disso?

TÂNIA: [...] a gente pensa até que conhecer o aluno é saber as dificuldades que ele tem em matemática, em português, para achar uma maneira de ensinar aquele conteúdo. Mas é fazer aquele aluno ficar amigo, ficar amiga dele, fazer ele se sentir importante. E quando a gente é valorizado por alguém a gente vai crescendo, a gente vai buscando coisas melhores e vai subindo. E com aluno é o mesmo jeito [...]

Quadro 15 - Fragmentos dos discursos sobre repercussões de conhecer o aluno
Fonte: Terceira sessão reflexiva em 07.02.09

Ao versar sobre o sentido do vivido na terceira sessão reflexiva, G.M.B. falou de sua descoberta em relação à importância de conhecer o aluno para o desenvolvimento da prática docente e as repercussões desse desenvolvimento para a satisfação e o desenvolvimento pessoal: “[...] fato marcante durante essa sessão foi que é extremamente necessário *conhecer o aluno para o desenvolvimento da prática docente* que a partir disso me provocou uma sensação de alívio e de conhecimento pessoal” (grifo nosso).

Os discursos de Tânia e Mônica demonstraram que elas concordaram com a ideia de que o conhecimento do aluno, contribui para o desenvolvimento da prática docente. Nessa perspectiva, dizem que conhecer o aluno possibilita escolher a área educacional que quer trabalhar, o que favorece um trabalho mais eficaz e aperfeiçoado, bem como, permite um fazer com satisfação pessoal. Ao falar da satisfação pessoal mediante a atitude de conhecer o aluno, as colaboradoras citam o zelo, o amor, a alegria enquanto trabalham e o quanto isso é maravilhoso e prazeroso:

A cada sessão venho descobrindo algo, nessa de hoje o que mais chamou minha atenção é conhecer onde queremos realizar nosso trabalho docente, e isso é muito importante, pois trabalhar onde e com aquilo que gostamos nos eleva e faz com que façamos com zelo, amor, alegria. Foi muito interessante perceber, que o fato de *conhecer o nosso público de trabalho*, permite um trabalho mais eficaz (TÂNIA, grifo nosso).

Hoje, a sessão reflexiva trouxe-me a partir das falas das colegas e da minha percepção que é necessário o *conhecimento do aluno dentro do universo da sala de aula* para que se tenha uma prática docente qualitativa. Pude perceber que é maravilhoso, prazeroso e satisfatório trabalhar no grau de ensino que você se identifica e esse conhecimento sem dúvida, é necessário que o profissional da educação descubra para que aperfeiçoe cada vez mais seu trabalho na sala de aula (MÔNICA, grifo nosso).

As colaboradoras realçaram a necessidade de conhecer o aluno e falaram que isso possibilitou a identificação de qual área educacional tinham aptidão e queriam trabalhar, ou reafirmar a escolha já realizada. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram áreas educacionais citadas:

[...] conhecer onde queremos realizar nosso trabalho docente. [...] conhecer as diversas áreas de atuação do pedagogo e com isso nos da condições de escolher o nosso lugar, o meu lugar (TÂNIA).

[...] me decidir em qual nível eu me identifico mais (infantil, fundamental ou EJA) (P.B.O.).

[...] trabalhar no grau de ensino que você se identifica e esse conhecimento sem dúvida, é necessário (MÔNICA).

[...] reafirmei a minha prática e gosto pela EJA (A.C.).

Quero reafirmar a minha vontade de continuar dando aulas para a EJA, para adultos. [...] reafirma o meu desejo de continuar no EJA (MARGARIDA).

[...] dizer onde eu quero atuar como Pedagoga/Professora (J.B.).

Os discursos demonstraram que a escolha da área educacional para trabalharem era permeada pela afetividade. O reconhecimento do afeto em relação à área educacional que queriam trabalhar ficou evidente, por exemplo, no discurso de Drielle ao declarar a gratificação que é trabalhar na Educação Infantil, enquanto sentir terror ao trabalhar no Ensino Fundamental: “Pra mim é muito gratificante trabalhar na Educação Infantil, ao mesmo tempo que é um terror trabalhar no Ensino Fundamental [...]”.

A identificação com determinada área educacional está associada à interação com os alunos. A.C., por exemplo, declarou querer trabalhar com alunos do EJA, pois possibilita satisfação pessoal, bem como prática com melhores resultados:

Relatar a nossa prática docente me fez lembrar de bons momentos que passei com os meus alunos do EJA. Não que eu não goste do ensino fundamental, mas a situação que mais eu me identifico, porque vem naturalmente as nossas atitudes. [...] É importante pois pude perceber com que área da prática docente mais nos chama a atenção de trabalhar com mais significado e prazeroso resultado. Conhecendo a si e vendo a prática que melhor expresse nossas atitudes, nosso contentamento e com certeza os resultados serão mais satisfatórios (A.C.).

Com base nos discursos, inferimos que o professor, conhecendo o aluno, compreende a influência da afetividade em seu comportamento, favorecendo que se sintam valorizados, alterem o comportamento de agitação em sala de aula e, conseqüentemente, desenvolvam-se. Segundo as colaboradoras, essas mudanças de comportamento do aluno favorecem, concomitantemente, mudanças em si, alterando o modo de se relacionar com ele, de agir em sala de aula, e tratando-o de forma diferente e, com afeto. São mudanças afetivas e motoras em si, eliciadas mediante a atividade cognitiva de conhecer o aluno.

Nos discursos das colaboradoras, também é presente a idéia de que conhecendo o aluno, é possível conhecer a si. Nessa perspectiva, o conhecimento do aluno, dá possibilidade ao professor de mudanças cognitivas em si, mediante o conhecimento do outro, das mudanças ocorridas em si, a partir desse conhecimento, bem como, mediante o reconhecimento de desejos e possibilidades de escolha em relação à área educacional que pretende trabalhar.

3.2.3 Conhecimento de si: sentidos de mudança, continuidade, bem-estar e segurança

Segundo Vigotski (2000), o sentido representa a soma dos fatos psicológicos despertados na consciência e tem várias zonas de estabilidade variada. Diferentemente, o significado é uma das zonas do sentido e, é formado por conteúdos intelectuais e afetivos, ampliados por determinado contexto de discurso.

Antes de participarem das sessões reflexivas, as colaboradoras versaram os sentidos da constituição histórica de si e da experiência de ser professora, manifestando que se reconheciam a partir da infância, da adolescência, da vida adulta e do início da prática docente e mediante relações com pessoas e experiências nessas situações. Elas relataram o conhecimento de si, que foi apropriado nas experiências e relações do passado, bem como as sensações, sentimentos e pensamentos relacionados ao vivido nesses momentos. Assim, os sentidos do conhecimento de si, revelavam a ideia de uma construção realizada no passado.

Dentre as peculiaridades do sentido descritas por Vigotski (2000, p. 465) está a ideia de mudança em diferentes contextos: “Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida e complexa [...]”. Os sentidos do conhecimento de si não estão prontos e esta pesquisa representa contexto de suas alterações.

Na colaboração, a relação eu-outro tem função favorecedora do autoconhecimento, o que nesta pesquisa possibilitou alteração na forma como as colaboradoras se reconheciam, ou seja, eliciou a re-elaboração do conhecimento de si. Assim, no discurso das colaboradoras, após participarem do grupo colaborativo, são presentes os sentidos de mudança do conhecimento de si, revelando o processo histórico-social de construção desse conhecimento a partir das sessões reflexivas e relações colaborativas:

Em relação ao conhecimento sobre mim mesma diante das falas das colegas, pude lembrar de relacionamentos anteriores que vivenciei fui muito egoísta querendo moldar o outro do jeito que eu quero que ele seja isso me fez perceber como as vezes, em determinados momentos, fui egoísta (MÔNICA).

Só percebemos que não somos os únicos a sofrer por amar alguém, quando escutamos a história de uma outra pessoa e que tudo passa e tudo podemos, basta quereremos (P.B.O.).

Diferentemente dos discursos, antes da colaboração, que revelaram o sentido do conhecimento de si como construção do passado, após reflexão crítica no grupo colaborativo, os discursos mostraram a historicidade e o diálogo como características dessa construção.

Segundo Vigotski (2000), a historicidade é processo de mudança e característica do homem. Dessa forma, os discursos das colaboradoras revelaram o reconhecimento de mudanças no autoconhecimento durante esta pesquisa e a ideia de que essas mudanças irão sempre acontecer. Esses discursos expressam, pois, os sentidos de mudança e de continuidade do conhecimento de si:

[...] através dessa pesquisa pude ter o autoconhecimento que até então continua, pois como minha amiga Mônica disse: O autoconhecimento é um processo contínuo (G.M.B.).

[...] eu percebi que podia me conhecer melhor e que eu estou me conhecendo a cada dia. Que conheci qualidades em mim que antes eu não sabia que tinha (MARGARIDA).

O processo de mudança do conhecimento de si, acontece mediante a relação eu-outro, com sua apreensão através do diálogo que, segundo Vigotski (2000), exprime pensamentos e sentimentos. As colaboradoras expressaram os sentidos de mudança do conhecimento de si, re-elaborado na relação com o outro no grupo colaborativo.

O discurso de Margarida exemplifica a construção do sentido de mudança do conhecimento de si, após participar do grupo colaborativo, bem como, as alterações percebidas em si, a partir da re-elaboração do autoconhecimento. Após conhecer fatos da vida das colaboradoras partilhados no grupo, Margarida reconheceu julgar de forma errada as pessoas: “[...] Eu percebi que julgamos muito errado as pessoas, que tem amigas no grupo que nunca tinha imaginado que tivesse passado por aquelas situações”. Concomitantemente, reconheceu, a partir da colaboração, a influência do julgamento do outro em seus comportamentos: “[...] Meus relacionamentos com amigos melhorou muito, até me sinto mais carinhosa, uma pessoa que pode dar amor e transmitir aos outros, sem ter medo do que a pessoa pode pensar”.

Além do sentido de mudança do conhecimento de si, o discurso da colaboradora revelou o sentido de continuidade do conhecimento de si:

Hoje foi um dia que fiquei feliz e mais tranquila porque pude perceber com a ajuda do grupo como eu estou mudando e como esses encontros estão ajudando a me conhecer mais e melhor. Pude perceber que estou mais aberta e que posso voltar ao passado, isto é, as coisas que aconteceram na minha

vida e pensar, analisar sem ficar frustrada e sem sentir os meus sentimentos. Havia ou ainda existe um bloqueio em relação a expor meus sentimentos, mas sei que isso está mudando aos poucos. Pude perceber hoje, que estou mais madura e mais convicta do que eu quero para mim. A insegurança ainda existe mais em porções bem menores. Penso eu que a partir de hoje posso falar sobre os meus sentimentos, sem me sentir mal ou triste (MARGARIDA).

Para as colaboradoras, os sentidos de mudança e de continuidade do conhecimento de si, abrangeram alterações nas dimensões cognitivas e afetivas envolvidas nesse conhecimento. O enunciado de Íris, por exemplo, revelou mudanças no componente cognitivo relacionado ao conhecimento de si, ao declarar que o autoconhecimento inclui mudanças de ideias: “[...] cada dia a vida me proporciona um novo aprendizado, quebrar idéias pré-formadas, paradigmas, mitos, tabus que eu mesma ao longo da minha vida criei”. Para a colaboradora, o sentido de mudança do conhecimento de si está associado, também, às alterações afetivas, referindo-se à motivação das pessoas para se conhecer mais, bem como para falar de si: “[...] Mais o que mais me chamou a atenção foi que as pessoas deveriam se conhecer mais, deveriam se permitir estar abertas a falar de si mesmas, a constantemente se reavaliar, se analisar”. Percebemos que, o autoconhecimento muda continuamente e envolve alterações nas dimensões cognitivas e afetivas de si.

Nos discursos das colaboradoras, os sentidos do conhecimento de si, além de revelarem a ocorrência e a continuidade das mudanças desse conhecimento, e alterações nas suas dimensões cognitivas e afetivas, revelaram também alterações em si como pessoa. O discurso de Tânia revelou que a re-elaboração do autoconhecimento, a partir da colaboração, gerou mudanças em si, especialmente, em sua vida pessoal. Declarou pensar que cada colaboradora está mudando de uma forma diferente.

A ideia expressa por Tânia, de singularidade nas mudanças a partir da colaboração e re-elaboração do conhecimento de si, coincide com o demonstrado nos discursos das colaboradoras. São enunciados que demonstram a singularidade na percepção das mudanças em si como pessoa e na experiência de ser professora. Mônica declarou que participar dessa pesquisa a levou ao crescimento pessoal e da formação docente, e que sua maior descoberta foi a vontade de ser pesquisadora:

[...] devo ressaltar com grande alegria e satisfação que um dos pontos que mais me gerou autoconhecimento, a partir dessa pesquisa colaborativa foi o desejo, a imensa vontade de ser pesquisadora, de poder contribuir com uma pesquisa da mesma maneira que esta pesquisa contribuiu na minha vida. Nossa!!! Não consigo expressar como é bom esse sentimento, essa vontade, esse desejo de querer ser pesquisadora, por saber que um dia posso

contribuir não apenas para a ciência, mas, sobretudo, para o crescimento das pessoas.

Em relação à vida pessoal, as alterações percebidas em si, a partir das mudanças do autoconhecimento, referem-se ao bem-estar e à segurança, e consequentes influências na relação eu-outro, conforme demonstraram os discursos das colaboradoras:

Com a ajuda do grupo *eu fiquei mais segura*, mais confiante em mim, mais otimista, com um sentimento de que se eu puder eu posso e vou consegui. Tô parando para pensar nas atitudes tomadas a cada dia. Meus relacionamentos com amigos melhorou muito, até me sinto mais carinhosa, uma pessoa que pode dar amor e transmitir aos outros, sem ter medo do que a pessoa pode pensar. Me identifiquei com situações vividas pelas outras colegas e com isso o grupo ajudou a solucionar os meus problemas.[...] Como sempre falo: *estou me sentindo mais leve, de bem comigo mesma*. E isso transparece aos outros, que percebem que estou melhor, de alto-astral (MARGARIDA, grifo nosso).

Muitas foram as contribuições que adquiri: *segurança*, compreensão em relação ao que os outros pensam sem tentar ter um julgamento, aprendi que não se pode mudar ninguém (G.M.B., grifo nosso).

Em se tratando da experiência de ser professora, as alterações percebidas em si, após colaboração e mudanças no autoconhecimento, relacionam-se à segurança, especialmente nas escolhas para a vida profissional e na prática docente:

Em relação à prática docente, *reafirma o meu desejo de continuar no EJA*. Estou mais atenta aos meus alunos, caprichando mais no planejamento e na própria aula a cada dia. E espero me descobrir mais como uma profissional que também leva o afetivo para dentro da sala de aula (MARGARIDA, grifo nosso).

Com relação a minha prática docente muitos foram os aprendizados: *adquiri mais autoconfiança, pois quando se está na sala de aula é necessário confiança*, a vontade de se fazer um bom trabalho; que para ser um bom profissional é necessário que haja o autoconhecimento para que as coisas que possa te barrar que atrapalhem a sua vida sejam então solucionadas (G.M.B., grifo nosso).

Como profissional eu me sinto uma pessoa mais segura, firme (IRIS, grifo nosso).

Devo confessar ainda que, essa pesquisa trouxe importantes contribuições para todas as áreas da minha vida, me fez ter *certeza das minhas convicções como profissional*, pois o autoconhecimento gerado, a partir da pesquisa colaborativa me fez acreditar mais ainda que os meus objetivos são claros, ou melhor, claríssimos em relação à minha prática docente. A partir dessa pesquisa me sinto mais madura em relação ao comportamento e convivência com as pessoas, pois a partir dessa pesquisa aprendi a respeitar as opiniões

dos outros e não ser tão positivista nos meus argumentos, aceitando e aprendendo que devemos ser unidade na adversidade, pois cada pessoa tem suas opiniões, argumentos, desejos e vontades e que se não fosse assim a vida não teria graça... Já pensou todo mundo igual pensando do mesmo jeito? (risos) Não teria a menor graça... (MÔNICA, grifo nosso).

O intuito da pesquisa era a descoberta de si para uma boa prática docente, e eu me sinto extremamente FELIZ por descobrir o amor pelas “minhas crianças”. Pra mim é muito gratificante trabalhar na Educação Infantil, ao mesmo tempo que é um terror trabalhar no Ensino Fundamental, e esse foi um despertar na minha vida profissional, contribuindo significativamente na minha vida pessoal, pois antes eu não sabia o que eu queria, ainda continuo confusa quanto a algumas coisas, mas ao menos *me sinto mais segura*, me sinto bem resolvida, achando bom ou ruim as pessoas ao meu redor (DRIELLE, grifo nosso).

Os discursos das colaboradoras revelaram que, a partir da colaboração, há re-elaboração do conhecimento de si e construção de sentidos desse conhecimento: mudança contínua mediante a relação eu-outro, bem-estar e segurança. A singularidade como característica da construção dos sentidos do conhecimento de si, foi refletida nas mudanças vividas, percebidas e relatadas pelas colaboradoras. Nesse sentido, o conhecimento de si é processo histórico-social e favorece mudança e singularidade no desenvolvimento pessoal e na formação docente.

Explanados os sentidos do conhecimento de si construídos pelas colaboradoras, passamos a narrar os construídos por esta pesquisadora. Considerando que, nesta pesquisa, o papel de pesquisadora foi integrado ao de colaboradora, com as ações que favoreceram os conflitos e as negociações acrescidas às de investigação, e a impossibilidade de neutralidade nessa perspectiva de estudo, os sentidos construídos por esta pesquisadora envolvem sentidos do conhecimento de si, re-elaborado mediante colaboração e sentidos do conhecimento de si re-elaborado pelas demais colaboradoras. Dessa forma, compreendemos que o olhar de pesquisadora para os sentidos do conhecimento de si, foi através de lente que se adiciona à de colaboradora e que enxerga a partir da singularidade, historicidade, integração funcional e com o meio que a caracteriza como pessoa.

Assim como as demais colaboradoras, esta pesquisadora construiu Versão de Sentido após participação em cada sessão reflexiva, expressando o sentido do vivido, o que lhe favoreceu a re-elaboração do conhecimento de si. A análise do discurso destas Versões revela, pois, sentidos do conhecimento de si que foram constituídos e que incluem significações historicamente elaboradas, inclusive durante a colaboração. No discurso revela percepções, pensamentos, sensações e sentimentos em relação ao processo de construção do conhecimento de si durante a colaboração, focalizando a dinâmica das sessões reflexivas, a participação das

colaboradoras nessas sessões, os conhecimentos que foram construídos e partilhados, bem como, sua vivência na colaboração.

Em relação à dinâmica das sessões reflexivas, revela que sua atenção manteve-se dividida entre a construção dos dados e a mediação dos conflitos e negociações; as reflexões eram densas e participativas, com vários conhecimentos partilhados, expressão de sentimentos, e direcionavam-se a temas diversos: história de vida, Versões de sentido, contribuições e relatório da pesquisa, vivências na colaboração, conhecimento de si, relações com os outros, etc.

Quanto à participação das colaboradoras nas sessões reflexivas, afirma que demonstraram disponibilidade, interesse e envolvimento; a forma da participação variava, com situações em que algumas colaboradoras falaram pouco no grupo; havia coesão, confiança entre as colaboradoras, com demonstração de satisfação e de construção de conhecimentos; a ausência de colaboradoras em determinada sessão, não impediu que a discussão e reflexão se desenvolvessem de forma satisfatória; a interação entre as colaboradoras foi intensificada a partir do canto de músicas.

Em se tratando dos conhecimentos construídos e partilhados nas sessões reflexivas, esta pesquisadora relata que algumas colaboradoras manifestaram mais construção de conhecimentos que outras; a partilha favoreceu um maior conhecimento entre todas; percebeu contribuições do conhecimento de si construído, para a vida pessoal e para a formação docente das colaboradoras; houve a vivência de satisfação e de sofrimento; determinada colaboradora não reconheceu mudanças em si, a partir do autoconhecimento e, após colaboração, reconheceu-as; outra colaboradora declarou conhecer em si a vontade de ser pesquisadora.

Sobre suas vivências nas sessões reflexivas, esta pesquisadora falou de sentimentos e de tensão. Revelou satisfação com a formação do grupo e disponibilidade de cada colaboradora, bem como com os depoimentos de autoconhecimento e de satisfação; felicidade ao perceber a forma fluida com que o grupo desenvolvia o diálogo; tristeza diante das ausências de algumas colaboradoras; alegria diante das presenças e demonstração de interesse, disponibilidade e envolvimento com a reflexão; bem-estar com a percepção de que os conhecimentos estavam sendo construídos. Narrou dois momentos de maior tensão durante as sessões reflexivas: um que aconteceu na primeira sessão devido à filmagem, não familiaridade com a máquina e o receio de a sessão não está sendo gravada e outro momento em que, na sexta sessão reflexiva, realizou a leitura do relatório da pesquisa que seria entregue para a qualificação, em que vivenciou a expectativa quanto às reações das colaboradoras.

Declarou os conhecimentos que construiu de si durante a colaboração e que envolvem suas relações com outras pessoas e autorrealização. Reconheceu que mantém atitudes de menos conversação e mais observação nos relacionamentos, com conseqüente afastamento de algumas pessoas; o olhar, às vezes, atento e prolongado, gerou determinadas situações de incômodo aos outros; sabe da dinamicidade dos processos humanos, mas tende a ser pessimista em relação a determinados contextos de sua vida; ultimamente está mais otimista e pensa ser mudança, a partir da pesquisa.

Os sentidos construídos e relatados retrataram seu autoconhecimento e sua vivência ao colaborar com o conhecimento de si, que foi re-elaborado pelas colaboradoras durante a pesquisa. Esses sentidos são vistos como partes de um todo e que tem o sentido de mudança para si. Realça os sentidos continuidade, bem-estar e segurança construídos durante a colaboração como expressões do processo de mudança vivenciados por todos durante a pesquisa e, a partir do conhecimento de si.

Assim, esta pesquisadora sintetiza suas reflexões sobre o conhecimento de si, no desenvolvimento pessoal e na formação docente, com sua construção do sentido de mudança e relacionando-o com as ideias de Bakhtin (2003), expressas no início desta parte da dissertação, sobre a palavra, vista como um ato, só existindo no acontecimento singular e único da existência, e, portanto, compreendendo que a palavra sobre si mesmo não poder ser a última palavra, a que lhe conclui.

PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. (ROSA, 1994)

O conhecimento de si se inscreve no universo de estudos e debates acerca da formação de professores, mediante a compreensão de que o professor é pessoa e de que seus conhecimentos são constituídos de sentidos e se expressam no diálogo. Nesse contexto, desenvolvemos este estudo do conhecimento de si, através da colaboração, interpretando seus sentidos na perspectiva da abordagem sócio-histórica. Re-elaboramos conhecimentos e construímos sentidos no desenvolvimento pessoal e na formação profissional, com a vivência de conflitos e de superações nas relações do grupo colaborativo.

Reconhecemos que discutir o conhecimento de si e interpretar seus sentidos, a partir do desenvolvimento de atividade colaborativa, representou desafios e descobertas. Vivenciamos o desafio inicial de propor o estudo do conhecimento de si, em meio a tantos outros conhecimentos possíveis, necessários e valorizados no percurso da formação docente. Sabemos que há na história da formação de professores, a prevalência de pesquisas voltadas para o conhecimento do mundo exterior e, em quantidade muito inferior, as direcionadas para a investigação de si.

De fato, no processo histórico e social de formação docente, o olhar para si, conhecer-se e dar sentidos a esse conhecimento, exigiu-nos ampliar o olhar e as percepções ao humano e ao social, pensar na relação dialética existente entre o desenvolvimento pessoal e a formação docente, o que possibilitou reconhecer-nos como pessoa e como profissional. Nessa perspectiva, foi possível investigarmos as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional, objetivando compreendermos os sentidos do conhecimento de si, no desenvolvimento pessoal e na formação profissional, e analisamos os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente.

Em relação aos sentidos que construímos do conhecimento de si, no desenvolvimento pessoal e na formação docente, ressaltamos o sentido da participação do outro na constituição de si e o sentido da colaboração como episódio histórico de apropriação do conhecimento de

si. Assim, compreendemos que nos reconhecemos como pessoa e como profissional a partir dos conflitos vivenciados nas relações com os outros que nos constitui e em episódios históricos vivenciados. Compreendemos também que a colaboração, em tempo, espaço e relações determinados, é favorecedora da reconstrução dos significados e dos sentidos do conhecimento de si, assim como foram a infância, a adolescência e o início da prática docente em nossa história de vida e de formação profissional.

A partir da colaboração e da compreensão desses sentidos do conhecimento de si, foi possível analisarmos os sentidos da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora no desenvolvimento pessoal e na formação docente. A análise revelou-nos que, na relação eu-outro na história de vida e na atividade docente, é presente o sentido do conflito entre reprimir e expressar nossas emoções, com a predominância da atitude de reprimá-las. As atitudes de repressão e de expressão das emoções são formadas, respectivamente, de significações de dureza e fraqueza partilhadas nas nossas relações e que refletem a interação entre as dimensões afetividade e cognição em nosso desenvolvimento pessoal e na nossa formação docente.

Outro sentido da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora, revelado a partir da nossa análise, foi o de que o conhecimento do outro, elicia mudanças afetivas, motoras e cognitivas em si. Descobrimos que a atividade cognitiva de conhecer o outro, implica em mudanças no modo de nos relacionarmos e agirmos em relação a ele, bem como, implica no desenvolvimento do conhecimento que temos de nós, dos nossos desejos e das nossas possibilidades.

Estudar o conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional foi ação de descobertas, mas também desafiadora, por compreendermos a interpretação como envolvendo a exposição de pontos constituintes da história de construção do objeto estudado e entendermos o conhecimento de si como processo e, portanto, dinâmico e em movimento. Interpretamos os sentidos, reconhecendo a historicidade como constitutiva do conhecimento de si e, como princípio norteador da nossa investigação, imprimindo ao processo estudado e aos conhecimentos construídos, a condição de inconclusividade.

O aspecto da historicidade do conhecimento de si revelou-se nos sentidos de mudança e de continuidade que lhe atribuímos. A construção do sentido de mudança ao conhecimento de si, reflete como o autoconhecimento, influencia alterações em nós, como pessoa e como profissional, e em nossas relações, proporcionando-nos situações de bem-estar e segurança. Em relação à construção do sentido de continuidade ao conhecimento de si, realçamos a compreensão do desenvolvimento da pessoa na perspectiva sócio-histórica e da sua integração

funcional e com o meio, e, portanto, da relevância que é o professor olhar continuamente para si, para a interação das dimensões afetiva, cognitiva e motora, e dar-lhe sentidos no quadro de sua história de vida e de formação.

Uma das maiores dificuldades que encontramos no desenvolvimento deste trabalho, foi durante o percurso de interpretação e escrita dos sentidos construídos por esta pesquisadora. Ao se identificar com o papel de colaboradora, insere-se no grupo colaborativo, re-elabora o conhecimento de si e constrói sentidos, porém, não está no papel de professora e, portanto, os sentidos que construiu não são acessados nesta dissertação, a partir das discussões da parte II: O professor como pessoa e como profissional. Então, optamos por apresentar os sentidos construídos por esta pesquisadora mediante seu duplo papel durante as sessões reflexivas, especificamente, no subtema 3.2.3 Conhecimento de si: sentidos de mudança, continuidade, bem-estar e segurança, da parte III: Os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional.

Nossas interpretações não contemplaram todos os sentidos construídos pelas colaboradoras no contexto desta investigação e não representaram todas as compreensões possíveis, mas são reflexos das nossas intenções, possibilidades e sínteses nesta situação. Dessa forma, de acordo com a vertente sócio-histórica, pensamos nos processos desenvolvidos em colaboração e pontuamos a contribuição deste estudo às discussões sobre formação de professores, ao colocar em foco o conhecimento de si e seus sentidos, revelando-os como eliciador de mudanças no desenvolvimento pessoal e na formação docente. Ressaltamos que nossas descobertas favorecem reflexões acerca das possibilidades de outros conhecimentos a partir do conhecimento de si.

Acreditamos que nossas considerações contribuam com os debates acerca de metodologia da pesquisa na educação, mostrando a colaboração como propulsora do conhecimento de si, nos trabalhos de formação de professores. Os resultados mostram que a colaboração se constituiu como uma experiência capaz de desenvolver nos colaboradores a reflexão crítica para compreenderem a relação dialética entre indivíduo e sociedade e se perceberem como atuantes nas situações concretas e práticas que envolvem a experiência de ser professor.

Encerramos as considerações com o pensamento de que as relações envolvem contatos e afastamentos, registram-se em nossas histórias, reconstruindo-nos e possibilitando o devir. As experiências desta pesquisa, de encontros e desencontros, conflitos e superações, deixam marcas das relações, dos conhecimentos e das mudanças que vivenciamos. Mas como nos diz Guimarães Rosa, citado na abertura destas considerações finais, não fomos terminadas e

vamos sempre mudando. Compreendemos, pois, a permanência da mudança e sinalizamos a necessidade contínua de estudos que objetivem olhar para o conhecimento de si na construção da formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-140.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO NETTO, A. M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.
- AMARAL, S. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 77-93.
- AMATUZZI, M. M. Versão de sentido. In: _____ **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, 2001. p. 73- 86.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.
- CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- COOPER, A. A. **Imagem profissional**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- CORDIOLI, A. V.; WAGNER, C. J. P.; CECHIN, E. M.. Psicoterapia de apoio. In: CORDIOLI, A. V. (Org.). **Psicoterapias: abordagens atuais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 159-170.
- DESGAGNÉ, S. Le concept de recherché collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Reveu des Sciences de L'Éducation**, 23 (2), 1997. pp. 371-393.
- ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica: caminhos para novas ações**. 2001. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 37-52.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

HYCNER, R.; JACOBS, L. **Relação e cura em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 19-46.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Dizeres e fazeres sobre a produção de textos acadêmicos**. 2006. _____ **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIMA, M. C. A. de. **Textualidade e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar**. São Paulo: UNESP, 2006.

LIMONGELLI, A. M. de A. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 47-59.

LOPES, J. R. Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. A negociação de sentidos em formação de Educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006. p. 68-82.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-24.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 240f. Dissertação de (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2007.

MOITA, M. da C.. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 111-140.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MOSQUERA, J. J. M. et al. Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. **Unirevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 2, abr. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 11-30.

OLINDA, E. M. B. de. O conceito de formação integral no projeto formativo moderno: aprendendo com a experiência cearense. In: _____. (Org.). **Formação humana: liberdade e historicidade**. Fortaleza: UFC, 2004. p. 118-135.

ORLANDI, E. P. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PAULILLO, R. O discurso do eu na(s) fala(s) do sujeito. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 2, n. 1 e 2, p. 87-99, mar./ago. – set./fev. 1994.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-46.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SILVA, J. M. da; SILVEIRA, E. S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, J. A. As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In: SILVA, D. E. G. da.; VIEIRA, J. A. (Org.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Plano, 2002. p. 143-161.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Convite**CONVITE**

Teresina, 26 de agosto de 2008

Prezado(a) professor(a),

Eu, Maria Andréia Bezerra Marques, sou professora efetiva do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), formada em Psicologia e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Com a orientação da professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa colaborativa intitulada “A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA NA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR: o conhecimento de si na construção da profissão docente”.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional.

Para efetivação desse projeto necessitamos da formação de um grupo, com a participação voluntária de professores que tenham a intenção de:

- organizar seu tempo para comparecer aos encontros do grupo (quinzenalmente, durante uma hora e trinta minutos, em local e horário a serem negociados com o grupo);
- reunir-se com outros partícipes e com essa pesquisadora;
- expressar-se acerca do que pensam, sentem e fazem;
- acolher e respeitar as expressões dos demais partícipes;
- compartilhar saberes, experiências e críticas em grupo;
- trabalhar para efetivação das contribuições e responsabilidades acertadas com o grupo.

Vale ressaltar que, por seguir a metodologia de pesquisa colaborativa, com atividades em grupo, e ter como foco de estudo o autoconhecimento do professor, essa pesquisa poderá favorecer também o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Dessa forma, venho convidá-lo(a) à participar colaborativamente desse grupo. Caso aceite esse convite, ou necessite manifestar dúvidas ou sugestões, pode falar comigo pessoalmente ou ligar para 9928-0018. Aguardo seu contato.

Atenciosamente,

MARIA ANDRÉIA BEZERRA MARQUES

Psicóloga, professora de Psicologia (UESPI) e mestranda em Educação (UFPI)

APÊNDICE B - Texto PESQUISA COLABORATIVA: o que é? Como se faz?**PESQUISA COLABORATIVA: o que é? Como se faz?**Maria Andréia Bezerra Marques¹**Introdução**

As pesquisas em educação e os projetos de formação dos docentes têm mostrado a inserção da pesquisa colaborativa como favorecedora de reflexão e mudanças na educação. Este texto tem por objetivo conceituar pesquisa colaborativa e apontar como se desenvolve esse tipo de investigação. Para isso, utiliza conhecimentos a partir de Desgagné (1997), Fiorentini (2004) e Ibiapina (2008).

O que é Pesquisa Colaborativa?

A pesquisa colaborativa é uma pesquisa cuja metodologia qualitativa visa a formação dos professores, a mudança educacional e a construção de conhecimento válido sobre determinado aspecto da educação. Envolve “uma atitude cuidadosa, organizada, ética, reflexiva e crítica de privilegiar seu objeto de estudo, tentando contemplar os múltiplos aspectos do fenômeno educativo e de seus protagonistas [...]” (FIORENTINI, 2004, p. 71).

Nesse tipo de pesquisa é solicitado aos docentes que colaborem com o pesquisador em um processo de reflexão sobre determinado aspecto da sua prática. Os professores participam como co-construtores da investigação do fenômeno e a construção se volta também para a compreensão do contexto do fenômeno explorado, isto é, a prática docente.

Na pesquisa colaborativa o pesquisador propõe aos professores atividade reflexiva que permita satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo,

¹ Maria Andréia Bezerra Marques é psicóloga, professora de Psicologia e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve (DESGAGNÉ, 1997).

Como afirma Ibiapina (2008, p. 37), “a pesquisa colaborativa envolve a seleção de ações de pesquisa voltadas para a formação contínua de professores”.

Como se faz Pesquisa Colaborativa?

Durante uma pesquisa colaborativa os partícipes estão envolvidos entre si e com o pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Desde a formação do grupo de colaboradores, em que são negociados os objetivos e a metodologia do trabalho, até a análise e interpretação dos dados construídos, todos colaboram, cada um com suas possibilidades.

A partir da aceitação do convite para participar de uma pesquisa colaborativa, a pessoa passa a fazer parte de um grupo, estabelecendo relações e desenvolvendo atividades. Em relação à formação de um grupo para pesquisar colaborativamente, Fiorentini (2004, p. 67) afirma:

Para desenvolver colaborativamente pesquisas como essas, o grupo, inicialmente, discute e negocia conjuntamente a concepção do projeto de estudo, destacando o problema a ser investigado, o recorte teórico-metodológico, a delimitação do trabalho de campo e o processo de coleta de informações, o cronograma de execução e quais seriam as contribuições e responsabilidades de cada participante no desenvolvimento da pesquisa. Concluída essa etapa de planejamento, faz-se um levantamento dos voluntários que manifestam interesse e disponibilidade de tempo para desenvolver colaborativamente o projeto de pesquisa.

Para que ocorra a colaboração há a necessidade de organização de ciclos reflexivos em que exista o diálogo, com a exteriorização de pensamentos e práticas docentes. O discurso quando exteriorizado desempenha papel importante na formação do ser humano, e, dessa forma, na formação de professores (IBIAPINA, 2008).

Com a pesquisa colaborativa a construção do conhecimento é enriquecida pelos múltiplos olhares e fazeres do grupo.

Considerações finais

Pesquisar colaborativamente não é um processo simples, pois é esperado que com a partilha de saberes, experiências e críticas existam tensões e conflitos no grupo, acrescidas, ainda, das dificuldades inerentes a qualquer processo de pesquisa.

Essas características da pesquisa colaborativa imprimem nos partícipes a mobilização e o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a vivência em grupo. Além disso, considerando que não existem verdades prontas e inquestionáveis, os confrontos que ocorrem entre os partícipes podem favorecer o avanço do conhecimento do objeto estudado e da metodologia de pesquisa utilizada, assim como podem favorecer a cada um o seu autoconhecimento e o conhecimento dos outros integrantes do grupo.

Referências

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Reveu des Sciences de L'Éducation**, 23 (2), 1997, pp. 371-393.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

APÊNDICE C – Síntese do projeto de pesquisa

SÍNTESE DO PROJETO DE PESQUISA

TÍTULO

A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA NA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR: O CONHECIMENTO DE SI NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.

PROBLEMA

De que maneira a constituição do professor como pessoa interfere no desenvolvimento da sua profissão?

OBJETIVOS

Geral:

- Investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional.

Específicos:

- Identificar de que forma os professores reconhecem-se como pessoa e como profissional.
- Analisar como o conhecimento da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora influencia o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.
- Verificar de que maneira o sentido do conhecimento de si, por parte dos professores, interfere na atividade docente.

DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

- **Abordagem:** Sócio-histórica, proposta por Vigotski.
- **Epistemologia:** Qualitativa.

- **Tipo de pesquisa:** Colaborativa.
- **Colaboradores:** Alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino Fundamental do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e que, portanto, estão experimentando, em sala de aula, a situação de “ser professor”.
- **Procedimentos metodológicos:** Questionário, História de Vida, Versão de Sentido e Sessões Reflexivas.
- **Recursos:** Gravador, filmadora.

APÊNDICE D - Termo de esclarecimento e livre adesão**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE ADESÃO**

Você está sendo convidado/a para participar como colaborador/a de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Este estudo está sendo desenvolvido pela mestranda MARIA ANDRÉIA BEZERRA MARQUES, sob orientação da professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Após a leitura das informações a seguir e caso aceite colaborar com essa investigação, assine este termo em duas vias, uma ficará com você e a outra com a pesquisadora. Em caso de dúvidas você pode procurar a pesquisadora ou a orientadora desta pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título: A constituição da pessoa na experiência de ser professor: o conhecimento de si na construção da profissão docente

Pesquisadora: Maria Andréia Bezerra Marques, psicóloga, professora de Psicologia (UESPI) e mestranda em Educação (UFPI). E-mail: mandreiamarques@yahoo.com.br. Telefones: (86) 3221-4554/9928-0018.

Orientadora: Professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Contatos através da Coordenação do Mestrado em Educação da UFPI/Teresina.

Objetivo: Investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional.

Delineamento Teórico-metodológico

- **Abordagem:** Sócio-histórica, proposta por Vigotski.
- **Epistemologia:** Qualitativa.
- **Tipo de pesquisa:** Colaborativa.

- **Colaboradores:** Alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino Fundamental do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e que, portanto, estão experimentando, em sala de aula, a situação de “ser professor”.
- **Procedimentos metodológicos:** Questionário, História de Vida, Versão de Sentido e Sessões Reflexivas.
- **Recursos:** Gravador, filmadora.

Teresina, 01 de novembro de 2008.

Maria Andréia Bezerra Marques
Pesquisadora-mediadora

LIVRE ADESÃO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado (a), concordo em participar da pesquisa colaborativa intitulada: **A constituição da pessoa na experiência de ser professor: o conhecimento de si na construção da profissão docente**, realizada pela mestrandia Maria Andréia Bezerra Marques. Afirmando que tenho conhecimento das informações sobre o estudo citado, ficando claros os objetivos e os procedimentos metodológicos a serem realizados. Sei também que minha participação é isenta de qualquer remuneração e é voluntária, podendo retirar o meu consentimento de participação no processo de colaboração a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízos.

Teresina, 01 de novembro de 2008

Assinatura completa e legível do/a colaborador/a

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, da livre adesão deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____
Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE E – Questionário**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****PESQUISA COLABORATIVA**

Título: A constituição da pessoa na experiência de ser professor: o conhecimento de si na construção da profissão docente

Pesquisadora: Maria Andréia Bezerra Marques

Orientação: Professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Objetivo: investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional.

Teresina, de de 2008

Prezado(a) professor(a),

Para obter informações iniciais sobre o perfil dos colaboradores e para direcionar o modo de sua identificação no relatório desta pesquisa construí este questionário contendo 05 (cinco) perguntas do tipo semi-abertas. Solicito que responda cada pergunta escolhendo apenas uma de suas alternativas.

Vale ressaltar a garantia do sigilo das informações obtidas e o reconhecimento de que sua colaboração e a dos demais partícipes é que tornam possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Maria Andréia Bezerra Marques

Pesquisadora-mediadora

QUESTIONÁRIO

1) Dados pessoais

Nome:.....

Idade: Sexo: feminino () masculino ()

2) Escolaridade: Ano de ingresso no curso de pedagogia:

Outro curso superior? não () sim () qual?.....

Freqüentou ou freqüenta outro(s) curso(s) relacionado(s) ao ensino?

não () sim () qual?.....

3) Dados profissionais

Instituição que ensina através de estagio curricular:

Ensina nessa instituição há quanto tempo?

Ensina (ou ensinou) também em outra instituição? não () sim () qual?

.....quanto tempo?

4) Qual(is) o motivo(s) levou você a participar dessa pesquisa?

() interesse por pesquisas

() interesse pelo tema “Conhecimento de Si”

() interesse por pesquisas e pelo tema “Conhecimento de Si”

() outro motivo

5) Como você prefere que sejam identificadas suas colaborações nessa pesquisa? Justifique.

() com seu nome

() com nome ou palavra escolhidos pelo pesquisador

() com suas iniciais

() outra forma

Justificativa.....

Agradeço sua colaboração e solicito que disponibilize seu(s) telefone(s) e e-mail para contato, caso seja necessário:

Telefone fixo: Telefone celular:

e-mail:.....

Maria Andréia Bezerra Marques

Pesquisadora-mediadora

APÊNDICE F – Orientações à construção das Histórias de Vida e Versões de Sentido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****PESQUISA COLABORATIVA**

Título: A constituição da pessoa na experiência de ser professor: o conhecimento de si na construção da profissão docente

Pesquisadora: Maria Andréia Bezerra Marques

Orientação: Professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Objetivo: investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional.

HISTÓRIA DE VIDA

Nesta pesquisa colaborativa a História de Vida será utilizada com o objetivo de cada professor acessar a constituição histórica de si, compreendendo essa constituição como contínua, inclusive durante a trajetória deste estudo e, portanto, reconhecendo esse procedimento como favorecedor de investigação e formação.

Para construção de sua História de Vida, você deve:

- lembrar e narrar por escrito sua história de vida, considerando as pessoas e as experiências que influenciaram o seu modo de ser.

A história produzida não será uma cópia fiel do passado, já que inclui esquecimentos e omissões, assim como novas possibilidades de construções. Com essa idéia, por meio da História de Vida, não busco que você relate sua constituição histórica, tal como aconteceu, mas que narre o modo como aconteceu essa constituição no passado, segundo seu olhar no presente.

Acredito que ao lembrar e narrar sua constituição histórica, por meio da História de Vida, você pode reconhecer, em seu passado, além de pessoas e experiências que influenciaram o seu modo de ser, outros aspectos que constitui a sua pessoa (como pensamentos, sentimentos, ações etc).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA COLABORATIVA

Título: A constituição da pessoa na experiência de ser professor: o conhecimento de si na construção da profissão docente

Pesquisadora: Maria Andréia Bezerra Marques

Orientação: Professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Objetivo: investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional.

VERSÃO DE SENTIDO

A Versão de Sentido é um relato do vivido e é desenvolvida logo após determinada situação, a partir da expressão verbal do que marcou, do que chamou a atenção, do que foi significativo, do que fez sentido. Nessa perspectiva, é dispensada a escrita extensiva e pormenorizada dos fatos ocorridos, como comumente é exigida em relatórios de atividades. Leva-se em consideração a percepção singular de cada pessoa em cada experiência e seu modo particular de expressar-se.

Para a construção das Versões de Sentido, você deve registrar, por escrito, e imediatamente após a leitura da sua história de vida anteriormente narrada, e imediatamente após uma atividade docente desenvolvida: algo que dê uma visão de conjunto do que acabou de acontecer, como a vivenciou, o que percebeu de importante, o que ficou em sua memória; o que fez realmente sentido. O relato deve acontecer antes do envolvimento em uma nova atividade.

APÊNDICE G – Versões de Sentido construídas após encontro coletivo do dia 06.12.08

Drielle

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08

- Senti muita resistência ao escrever minha história de vida por medo dos sentimentos que poderiam voltar, senti medo de sofrer de novo. Quando eu terminei de escrever, eu exclui o arquivo do computador por medo de alguém ver, medo das pessoas se assustarem com meus comportamentos, medo de alguém me ver fraca... simplesmente senti medo! Mas mesmo assim, eu escrevi. Não foi muita coisa, mas escrevi! Mas isso tudo me causou uma angústia tão grande que me fez ter medo (mais uma vez) de escrever a versão de sentido sobre a minha ação docente, não por ser uma coisa difícil, mas porque a história da minha vida me causou muita angústia. O medo de ser criticada, o medo de ser fraca, me tornou uma pessoa que eu não gosto muito de ser, porque eu preciso mostrar para todo mundo que eu sou forte (mesmo eu não sendo).

- Eu percebi que eu mais uma vez eu omiti muita coisa por medo. Falei poucas coisas boas e mais coisas ruins.

- Só agora percebi que falei muito pouco sobre minha família, nem sei porque... com o depoimento de uma colega, percebi que eu posso e deveria demonstrar mais o amor que sinto pela minha mãe, pelo meu pai, meus irmãos. Amo muito minha família, mais ainda não sei como demonstrar esse amor. As vezes sou muito chata com minhas irmãs e com meu irmão, sou briguenta, por que eu quero que eles façam as coisas que eu acho mais certo para eles (sou a filha mais velha) e isso me fez perceber que estou demonstrando amor de uma forma imposta e agressiva, por querer que eles façam coisas que EU quero que façam, mas também percebo que isso é para poupá-los de um eventual sofrimento que possam passar, para evitar que cometam os mesmos erros que eu cometi.

Mônica

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08

Fazendo uma percepção sobre a minha vida percebo que muitas vezes nós seres humanos não somos sempre vítimas e coitadinhas da situação, e eu percebi que isso muitas vezes acontece comigo, muitas pessoas que fazem parte do meu meio me colocavam rótulos e

fazendo minha história de vida percebo que não sou essa pessoa tão boazinha e certinha que todos acreditam e sei que posso magoar e dominar certas situações.

Tânia

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08

“Durante o tempo em que fazia a leitura da minha história de vida percebi que muito do que eu sou hoje foi construído nessas experiências”

“Foi mais fácil escrever sobre a experiência vivida em sala de aula, que falar da história da minha vida”.

“A minha história de vida me fez refletir que durante a minha vida, eu vivi em ciclos. Só que esses ciclos, ao final me causavam dor. Eu na via isso, agora eu vejo”.

“Por que às vezes eu quero esconder esta história de vida das pessoas? Ainda não consegui responder esta pergunta”.

“Durante a exposição que minhas colegas faziam eu me dei conta que na minha história eu não escrevi sobre os momentos mais difíceis vividos, falei sobre o melhor que havia acontecido”.

“Nesse momento eu gostaria de falar com alguém, contar detalhe por detalhe da minha vida e ao final sentir que ninguém vai ficar surpreso comigo”.

“Percebo agora, que na minha história de vida a parte que mais se sobressai foi a minha infância, é como se eu quisesse viver o tempo todo naquele tempo, o tempo que eu mais me senti feliz”.

“Hoje, ouvindo relatos das colegas, da professora, percebo o quanto existe de nós, trancados em segurança, coisas simples que poderiam ser compartilhadas e já trariam grande alívio. Outras precisamos de alguém de confiança. Certo mesmo é que precisamos estar sempre entrando nesse quarto onde guardamos nossos sentimentos e procurar rever um a um, seja para compreendê-los, seja para aceitá-los, seja para modificá-los”.

Margarida

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08

- O que eu senti ainda continuo sentindo.
- Tive medo e angústia.
- É mais fácil falar da minha ação na escola do que da minha vida.

- Quero ser resistente, mas eu sei que não sou.
- Quero ser forte, mas sei que não sou tanto assim.
- Pensava que ia chorar muito, mas me acalmei e não chorei tanto assim.
- Mas não consegui relatar tudo que eu estou sentindo, um bloqueio.
- Sempre acho que meus problemas não são importantes e por isso não gosto de falar pra ninguém, ou que ninguém vai se importar.
- Eu sempre guardo o choro, tenho vergonha de chorar na frente dos outros.
- Não sei expressar meus sentimentos.
- Me dou bem com minha família, mas sinto que não gosto dela tanto assim.
- Acho que tenho na minha cabeça um modelo de família, que não é a minha.
- Sempre sou a brincalhona, a alegre da turma, mas só eu sei o que se passa dentro de mim, o que estou sentindo, o que aconteceu comigo.
- Não tenho uma pessoa para eu contar minhas angústias, meus problemas, guardo sempre para mim e tento esquecer o mais rápido possível.
- Por isso, a dificuldade de hoje não conseguir relatar o que se passava dentro de mim.

Íris

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08

- Acredito que minha história de vida influencia bastante na minha ação como docente.
- O fato de sempre receber carinho e ter dificuldade em expressar, me bloqueia em algumas relações sociais.
- Ao redigir minha história de vida, parei em certo momento e não continuei, por perceber que um sentimento de bloqueio me fez agir durante boa parte da minha vida de uma forma que eu não gostaria.
- A partir do momento que descobri um certo sentimento de auto bloqueio me apavorei.
- Quando entrei em contato com minha história de vida, percebi que tenho dificuldades em expressar sentimentos.
- Percebi que transferi a imagem que tenho dos meus irmãos pequenos (somente filhos do meu pai com outra mulher) para as crianças que convivo diariamente.
- Sempre tive ciúmes de outras crianças, e tive sempre orgulho em ser o centro das atenções.
- Quando entrei em contato com a atividade docente com crianças, comecei um ciclo de mudança de atitude em relação a meus sentimentos. Passei a melhorar minha postura com relação a afetividade.

- É como se eu precisasse mais de receber atenção do que dá atenção as pessoas.
- Percebi que não demonstro o quanto amo minha família. E que isso tem influencia direta com alguns de meus comportamentos.
- Não fiz a versão de sentido da atividade docente, por estar bastante impressionada com fatos pertinentes a minha história de vida.

A.C.

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08

História de vida- Foi difícil escrever sobre mim

Versão de sentido – Tive medo de sentir por alguns minutos as mesmas sensações, uma frieza, estava inquieta, foi mais fácil escrever sobre a ação de professor minha atitude em sala do que minha história de vida e versão de sentido, após a escrita eu pude perceber que superei aquela situação, ou seja, consegui me sobressair, foi difícil mais eu consegui.

A partir deste momento eu pude avaliar, perceber que na versão de sentido eu escondi tanta coisa, sentimentos e vê que eu superei determinadas situações, embora alguns momentos foi difícil.

No início eu achei que era fácil, só coisa de papel, mas pude perceber que realmente meche com a nossa cabeça, sensações, emoções, que ninguém sabe e sente se não a própria pessoa, e de como é interessante, perceber que todas nós estamos emocionadas com a nossa própria vida.

Neste momento pude refletir sobre o que se passa com o ser humano o seu (eu) é muito importante a gente não consegue esconder o que estamos passando, acaba saindo espontaneamente sorrisos, lágrimas, incomodações, ou seja, tudo que a gente sente.

G.M.B.

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08

- Eu não falei pra ninguém sobre está fazendo a história de vida.
- Tenho raiva por ser chorona demais.
- Chorei antes de falar sobre a história de vida no grupo.
- Senti dificuldades de fazer a minha versão de sentido.
- Percebi que tenho dificuldade de saber o que tava sentindo ao fazer a versão de sentido da história de vida.

- Percebi também que deveria ter colocado mais coisas na minha história de vida, que não relatei.
- Percebi na fala da Mônica que às vezes preciso que alguém me fale uma palavra de ânimo, para que eu acredite que sou capaz de realizar algo.
- Me angustiei durante a versão de sentido da minha história de vida, porque não sabia descrever como estava me sentido, me senti incapaz (poxa porque eu tenho tanta dificuldade de escrever como me sinto!).
- Percebi que também tenho dificuldade de me conhecer (saber o que sou) mais que a partir desse momento (pesquisa colaborativa) vou aprender isso.

J.B.

Versão de Sentido após encontro coletivo do dia 06.12.08 (sobre a história de vida)

- Me culpo muito por erros que cometo;
- Tenho uma ligação muito forte com meu irmão mais velho;
- Tenho dificuldade de controlar as emoções com relação a namorado;
- Sou resistente nos momentos de adversidade;
- Sou apegada a família;
- As vezes percebo que me fecho – acho que me guardo/protejo;
- Não gosto de injustiças;
- Não gosto que as pessoas me subjuguem;
- Não sou de me apegar somente a uma amizade, gosto de me dá bem com todos;
- Não tenho dificuldade de olhar para minha vida;
- Percebi que desde criança tenho responsabilidades a dá conta, por isso puxo muito trabalho pra mim;
- Eu coloquei mais trabalho;
- Eu ri de algumas coisas “engraçadas”.
- A minha família foi envolvida;
- Senti angustias;
- Terminei de escrever quase 1 hora da manhã;
- Não gosto de ver minha mãe doente ou triste;
- Não gosto de ver meus irmãos se darem mal/sofrerem;
- Não tenho dificuldade de relatar minha vida;
- Me deu vontade de chorar;

- Tenho dificuldade de expressar minhas emoções;
- Tive uma aversão pela minha irmã (penúltima) devido a minha mãe ter ficado doente (percebi agora);
- As vezes sou grossa (maneira de falar) com minha família, com outras pessoas;
- Me sinto feliz por fazer parte de minha família que é muito importante pra mim.

APÊNDICE H – Atividade realizada durante o Encontro Coletivo Natalino em 14.12.08**MÔNICA**

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta antes da dinâmica de grupo realizada)

Nesse encontro o sentido que vejo é partilhar mais sobre nossas vidas e principalmente como estamos no período natalino, onde laços se estreitam mais. Acredito que nesse encontro partilharemos nosso cotidiano.

TÂNIA

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta antes da dinâmica de grupo realizada)

Este encontro para mim tem o sentido de estreitar os relacionamentos entre minhas colegas da universidade, que estão juntas comigo nesta pesquisa e conhecer melhor a professora Andréia, pois sinto muita vontade de conhecer não a professora, mas a pessoa da professora Andréia.

DRIELLE

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta antes da dinâmica de grupo realizada)

Fiquei muito ansiosa para vir a esse encontro, as vezes sinto a necessidade de estreitar relações entre minhas colegas e principalmente entre a professora que é uma pessoa que admiro muito.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta antes da dinâmica de grupo realizada)

Por ser período natalino, penso que esse encontro pode favorecer reflexões acerca da história de cada participante.

Dinâmica de Grupo

Uma pessoa, após receber uma caixa de madeira contendo bombons de chocolate, escolhe outra pessoa para ofertar a caixa e justifica sua escolha. Antes de entregar a caixa retira a quantidade de bombom que desejar. Continua a dinâmica, repassando a caixa até acabar os bombons. Quem receber a caixa vazia fica com a mesma.

MÔNICA

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta após a dinâmica de grupo realizada)

O sentido desse encontro foi o conhecimento que tive da pessoa de Maria Andréia e esse encontro pessoal foi bastante satisfatório.

TÂNIA

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta após a dinâmica de grupo realizada)

Continuo sentido desejo de conhecer melhor não a professora, mas a pessoa Maria Andréia, no entanto senti vontade de conhecer melhor a Drielle e de aprofundar mais meu relacionamento com a Mônica.

DRIELLE

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta após a dinâmica de grupo realizada)

O momento de estar com pessoas que eu gosto, fez com que eu me conheça melhor, me fez perceber que eu não sou o que eu mostro ser e isso está fazendo uma grande diferença em minha vida em casa, no meu namoro e em todas as relações que eu venha a ter.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

Qual o sentido desse encontro para você? (pergunta após a dinâmica de grupo realizada)

Durante esse encontro conheci melhor as colaboradoras e a mim mesma. Mediante comentários das participantes pude entender: que meu olhar é percebido como penetrante, às vezes causando incômodo e que as pessoas presentes participaram da pesquisa também pelo motivo de quererem me conhecer como pessoa. Diante dessas percepções passo a questionar-me se afasto as pessoas com o meu olhar e se ao mostrar a professora e psicóloga escondo a pessoa Maria Andréia.

APÊNDICE I – Histórias de Vida

Drielle

História de vida

É muito difícil escrever sobre a história da minha vida, pois acredito que HOJE sou o que sou por tudo que aconteceu até aqui! Então... Sendo assim, vou começar pela infância. Eu, criança, sempre gostei muito de brincar na rua, de estar no meio dos amigos, de primos e primas, gostava muito de brincadeiras de resistência, de disputa e sempre gostava de me destacar... Gostava de ser bajulada, dengada, ao mesmo tempo sempre gostei de demonstrar o meu sentimento por alguém. Quando eu não me destacava em algo, procurava me aproximar de quem ocupava essa posição de destaque, não por inveja, mas por admiração e por querer ser assim também... Apesar disso sempre fui tímida, na escola, às vezes me escondia atrás de uma pessoa que eu não gostava ser, eu tinha medo de falar ou fazer alguma besteira e as pessoas rirem de mim, e muitas vezes eu nem precisava eu fazer nada para isso acontecer. Eu tinha vontade de brigar, de bater de frente, mas eu tinha medo de alguém ser mais forte do que eu, por isso eu me escondia dentro de mim mesma. Na minha família acontecia o mesmo, só que eu podia me expressar mais, queria a atenção da minha mãe só pra mim e pras minhas irmãs, não admitia que ela dividisse o amor dela com alguém que fosse de fora, e isso sempre aconteceu na minha casa, sempre vinha morar algum parente, e eu ficava com muita raiva disso. Acabei incorporando o papel de chata na minha personalidade, fazia coisas para as pessoas irem embora da minha casa, de elas não gostarem de viver lá. Nunca fui muito danada, meus pais nunca tiveram muitas preocupações comigo, fui crescendo e os traços da minha timidez e do encantamento de ser bajulada sempre me acompanharam. Meus pais nunca me negaram nada, faziam tudo dentre das condições que nós vivíamos, mas quando eu não conseguia o que eu queria, ficava com raiva, por não poder ter o que meus amigos tinham, mas eu não demonstrava isso para eles.

Infância acabando e logo comecei a me interessar por meninos, eu tinha inveja de uma prima minha, por que ela havia começado a namorar mais cedo e sempre foi muito cobiçada pelos meninos e eu não... Dei meu primeiro beijo através dela, foi no primo dela, eu tinha 11 anos de idade, eu morria de medo do meu pai ou da minha mãe descobrir, por isso comecei a mentir em casa, dizia pra mamãe que eu ia pra algum lugar e ia pra outro e assim foi... Mas

esse namorico não durou mais que dois meses, logo um garoto começou a se interessar por mim, e ele era um dos mais cobiçados do meu bairro, mas eu não gostava dele, por que ele se achava bonzão demais, mas o tempo foi passando, e ele nunca desistiu de ficar comigo, fiquei com ele pela insistência dele, e isso foi o que mais me chamou a atenção nele, começamos a namorar. Um ano de namoro escondido, e outros sete de namoro em casa, foi um namoro muito turbulento, assim que começamos a namorar, não sei por que, fui me afastando dos meus amigos de infância, eu não era mais a mesma pessoa, mas eu era muito feliz, pois ele me fazia sentir a mulher mais desejada e mais especial do mundo, mas por traz disso depois de algum tempo aconteceram traições e aquele encanto, com o passar dos tempos foi sendo quebrado, minhas amizades passaram a ser muito poucas, muito restritas, ele tinha um ciúme doentio, mas eu gostava disso (às vezes), eu vivia com medo, mas ele me fazia feliz, apesar de tudo, apesar das traições eu sempre perdoava, por já o amava e não conseguia imaginar minha vida sem ele, eu vivia no meu mundo, onde só ele fazia parte, e eu não percebia isso, (ah! Meu Deus, mas eu o amava demais) quando eu descobria alguma traição eu brigava, xingava, batia, chorava, gritava, fazia tudo pra ele perceber que eu era única mulher que poderia fazer parte da vida dele... Entrei na universidade e passei a ter outra visão a respeito da minha vida, de tudo que acontecia ao meu redor, tenho amigas que hoje considero como irmãs, e isso me fizeram perceber que eu não levava uma vida saudável, e decidi terminar o namoro, de tantas idas e vindas dessa vez era pra ser definitivo, por que eu queria mudar de vida realmente, então terminei, sofri muito e a partir daí, mudei quase que completamente... Não admitia que ninguém falasse algo de mal pra mim, não permitia que ninguém mais me humilhasse, que ninguém quisesse se mostrar superior a mim, não baixava mais minha cabeça pra ninguém. E isso me tornou uma pessoa que às vezes não gostava de ser, passamos três anos separados, entrei pra igreja, o que me fez abrandar meu coração, namorei com duas pessoas e ele sempre veio atrás de mim pra gente voltar, dizendo estar arrependido, mas eu estava decidida, às vezes eu tinha recaída, mas resistia, ele começou a namorar também, no começo eu não liguei mas ao passar dos tempos eu fui ficando com medo de perder ele de verdade, ele falou que ia deixar de vir atrás de mim, isso me deixou satisfeita, mas também muito assustada. Mesmo eu levando outra vida, nunca consegui gostar de ninguém como dele, e o medo de perdê-lo definitivamente, o medo de ele sentir por outra pessoa o que sempre foi só por mim, me fez voltar pra ele de novo, hoje percebo, que minha vida não faz sentido.

Íris

História de Vida

Sou uma pessoa resultante das minhas experiências, das minhas vivências anteriores, que com toda certeza me influenciaram a ser a pessoa que sou hoje com meus hábitos, meus defeitos e qualidades e que estou em um processo constante de construção.

Sempre fui uma pessoa cercada de carinho, proteção, sempre tive as pessoas que me amaram por perto, como se o mundo que eu estava vivendo fosse perfeito e sem muitas dificuldades, pois quando as mesmas apareciam no meu caminho, sempre tinha uma pessoa para me ajudar a superá-las, talvez isso tenha me tornado uma pessoa de pendente em algumas coisas da vida.

Achava que nada iria me abalar, afinal tudo o que eu desejava estava ao meu alcance, me tornando assim uma pessoa mascaradamente segura.

Dessa forma quando eu me deparei com o mundo, com as dificuldades da vida, não soube como enfrentar, então ficava me sentindo impotente, pois tinha decisões que eu teria que tomar e que ninguém além de mim poderia fazê-lo.

Quando havia desafios, eu encarava sem pensar nas conseqüências já que achava que podia tudo.

Considero-me uma pessoa extremamente sensível, qualquer coisa me magoa, mais com o tempo aprendi a perdoar e amadurecer, afinal a vida me forçou a aprender isso, meus primeiros anos na escola foram bastante turbulentos, pois eu queria sempre a professora a minha disposição quando eu necessitasse e isso nem sempre era possível, pois tinham os outros alunos, mais eu insistia em ter só pra mim certas coisas e atenções, mais ainda assim hoje não me considero uma pessoa individualista, pois acredito que nesse ponto amadureci bastante me tornando contrária às ações da minha infância.

Outro ponto que marca minha personalidade é a questão do carinho, me acostumaram a sempre receber e receber carinho, porém chagaram momentos em minha vida que eu tinha que demonstrar carinho pelas pessoas e isso eu não soube fazer, não que eu não sentisse mais eu não sabia era como demonstrar esse afeto.

Isso foi algo que me fez aprender sozinha principalmente com as crianças das quais convivo diariamente, elas me demonstram um carinho sem exigir nada em troca algo puro.

Minha relação com meu pai era de puro afeto, mais quando houve a separação dos meus pais passei a culpar meu pai por tudo de mal me ocorria pois já não tinha mais a integral

proteção do mesmo. Depois de alguns anos foi que essa relação voltou a ter um mínimo de respeito possível, mais ainda assim existem desavenças entre nós.

Percebo que tenho algumas atitudes infantis pelo fato de querer sempre ser uma criança dependente de proteção, de ser o centro das atenções.

Mas minha vida não se resume só a isso, também me considero uma pessoa feliz que aproveita cada momento que me é proporcionado.

Sou alguém alegre, agitada que quer estar sempre em movimento descobrindo novas coisas vivendo novas experiências.

Tenho meus valores bem internalizados em minha vida, sei o que fazer e o que não fazer para não fugir das minhas “regras” próprias.

Acredito em Deus, me considero uma pessoa religiosa.

Enfim minha história de vida está em um processo que não para aqui, tem sua continuidade diariamente.

J.B.

História de Vida

Nasci em 1983 em Teresina-PI. Sou a mais velha de 9 irmãos. Moro com minha mãe e irmãos, há 20 km de Teresina na localidade São Benedito zona rural, desde que nasci.

Comecei a estudar com 5 anos de idade, minha primeira professora foi a D. Graça, mas eu lembro muito da tia Marinalva, uma outra professora minha. Um fato que me marcou muito, logo nas primeiras séries foi uma reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental.

Ah, eu chorei muito, fiquei inconformada, nunca engoli aquilo. Fui reprovada com um pretexto de que não estava preparada para ir para o 2º ano, por conta de que conversava demais – conforme a professora.

A minha infância foi assim: Eu estudava (na escola no turno da manhã ou tarde e a noite em casa à luz de lamparina - pegava fogo nos meus cabelos), ajudava minha mãe nos trabalhos domésticos e brincava. As brincadeiras que eu mais brincava (junto com meus irmãos, primos, colegas de escola) era de jogar bola, andar de cavalete, jogar triângulo, da bandeira, pular cordão, pular corda, jogar chinelo num monte de pedrinhas juntas, do bila, de correr, subir em árvore, esconde, do pega (brincadeiras de resistências). Era pouco tempo mas

a gente sempre dava um jeito de brincar. Ah, também brincava de areia no rio quando ia lavar roupa com minha mãe. Amo pescar de anzol, isso eu fazia muito, hoje não dá mais.

O meu pai era agricultor. No tempo que tinha arroz maduro, milho verde, melancia, ele levava eu e meu irmão mais velho pra colher junto com ele. Nós íamos pra roça amontados no jumento. Eu gostava demais, pra mim era uma diversão, logo as vezes a minha mãe me botava num jacá e meu irmão no outro e ainda botava uma pedra do lado dele porque pesava menos (risos). O bengala (jumento) era muito manso e nós corríamos muito em cima dele (ele com nós) pro rio, pra roça, ou só por brincadeira.

Quando nós voltávamos da roça, muito cansados pois as vezes também não era perto, voltávamos brincando de correr. Meus avós maternos, de quem moramos há uns 50 m de distância, tinha casa de farinhada e passada de mês tendo farinha lá. Eu sempre metida tava no meio dos adultos “ajudando” a raspar mandioca (eu gostava demais). A minha avó materna (Raimunda) me livrou muito de pea. Como nessa época ainda não havia poço tubular, água encanada, pegávamos água no rio (Parnaíba) ou no olho d`água no jumento com ancoretas. Era um trabalho cansativo. As vezes tínhamos que carregar na cabeça (muito ruim). Pra lavar roupa também era no rio e isso também era levado na cabeça no sol quente (muito ruim). Contudo isso sempre dávamos (eu) um jeito de brincar mesmo que fosse por pouco tempo.

A minha infância se resume em estudar, trabalhar e brincar (sempre tive responsabilidades). Tinha o lado bom e o lado ruim...

Ao terminar a 4ª série do Ensino Fundamental tive que mudar de escola. Fui estudar no Lídia Ribeiro de Carvalho a escola que mais gostei (ah, tenho saudade de lá). Lá estudei 3 anos. Arrumei o meu primeiro namorado lá, o Júnior (engraçado, coisa de menina). Tive muitos colegas que ainda hoje lembro e tenho saudade (o Vicente). Professores bons (Barreto, Salvani, Francisco Luís, Sávio). Quando ia fazer a 8ª série tive que saí de lá. Mas chorei muito, inconformada pois não queria sair de lá. Foi a Prefeitura que fez isso (...). Tive que estudar na Cerâmica Cil, lá terminei o Ensino Fundamental em 1998.

Nesse meio termo passei por três coisas ruins: Em 1995 a minha mãe ficou muito doente quando teve a minha penúltima irmã. Minha mãe quase morreu. Quem tomou conta de casa e dos meus irmãos nesse período foi eu, meu irmão mais velho e meu pai. Minha mãe teve que ficar na casa de minha avó. Em 1996 a morte de minha tia, irmã mais nova da minha mãe, que estava doente a algum tempo de CA (ela também tava na casa da minha avó). Em 1998 meu pai veio a falecer de acidente de bicicleta (bicicleta com bicicleta, numa noite escura em ladeira). Foi um choque muito grande pra mim e toda minha família. Nós ficamos (eu, meus irmãos e mãe) na dependência total de Deus e dos meus avós por parte de mãe que

logo assumiram a responsabilidade. Eu tinha 15 anos, meu irmão mais velho 14 anos e minha irmã mais nova 2 anos.

Contudo isso, nem eu, nem meus irmãos paramos de estudar. Em 1999 entrei no Ensino Médio e conclui em 2001. Me converti ao Evangelho neste mesmo ano e continuo. Em 2002 entrei no pedagógico nível médio e conclui no final de 2003. Fiz outros cursos e não parei. Fiz vestibular 3 vezes e passei para 2005 na UESPI para Pedagogia. Já trabalhei como professora na Rede Municipal como bolsista no ano de 2002 – 2003. Em 2005 comecei a trabalhar como bolsista pela UESPI na FACIME onde estou até hoje (onde estudo mais do que trabalho).

Enquanto adolescente e já na idade adulta não cheguei a ter namorado por longo tempo, tive apenas namoricos por curto período até 2002. Até que em 2003 cheguei a ter um namorado durante 1 ano e 2 meses, quase me lasquei. O cara era fumante, traído e viciado em bebida. Consegui me sair dele em 2004 e não voltei. O namorado que mais me marcou foi esse, chorei muito. Conheci família dele, ele a minha. Eu acho que gostava ou estava iludida com o “cabra”. O cara não...não me merecia mesmo (risos, a gente passa coisa que parece que tava era doida). Mas eu fui sincera.

Atualmente sou obreira na Igreja Internacional da Graça de Deus (tudo voluntário), onde me congrego e vou três vezes por semana (sexta à noite, sábado à tarde e domingo pela manhã).

Tudo mudou: o lugar onde moro, as práticas de trabalho, as conversas, as rotinas, as comidas. Não vou mais pra roça, não vou mais pro rio... Mudou pra melhor, bem melhor e continua mudando...

APÊNDICE J – Versões de Sentido construídas após a 1ª Sessão Reflexiva**1ª SESSÃO REFLEXIVA (17/01/2009)****G.M.B**

Através desta reflexão de sentido, pude perceber que antes mesmo de mudar (querer mudar alguém) é necessário que primeiramente eu mesma faça uma análise de como eu sou como pessoa, o que seria preciso também mudar em mim? O que, ou seja, eu poderia estar fazendo para alguém que a ou o fazia não me aceitar em determinada circunstância?

Assim percebi que o ideal talvez não fosse o que me trouxesse felicidade. Que na vida as comparações que fazemos com os outros nos traz angústia, medo e outros sentimentos.

Na fala da Jeane também percebi que muitas vezes só podemos arrancar os sentimentos quando decidimos e temos consciência dos benefícios que irão trazê-los.

J.B

O que eu pude perceber mais de mim:

Hoje eu percebi e vi a necessidade de muitas vezes me colocar no lugar do outro e olhar também pras minhas ações e não tê-las como absolutas.

Meu coração ficou apertado quando falei do meu último namorado, ou melhor, das ações dele para comigo. Eu não quero aquilo pra mim.

Percebi também que sempre há um conflito da razão com a emoção, e estas devem está equilibrada. Sendo que sempre devemos nos perguntar o que eu estou vivendo e sendo tá me fazendo bem? O meu modo de ser e fazer tá sendo bom pra mim e para o outro?

Vi que não é bom que façamos comparação com o passado querendo fazer aquilo para o presente ou transferir a pessoa de alguém para outra pessoa. Se não, não vamos conseguir viver o presente e com quem estivermos do lado.

MÔNICA

A partir das falas das companheiras da pesquisa, pude perceber que cada pessoa traz uma história de vida e que cada pessoa traz também suas inquietações, dúvidas e incertezas. É válido ressaltar que a história dos outros podem trazer traços muito parecidos com nossas histórias e que cada um reage de um jeito em determinada situação.

Nessa sessão reflexiva pude notar ainda que, sempre que nos reportamos ao passado lembrando de algo que vivenciamos podemos sentir aquelas mesmas angústias que vivenciamos anteriormente e que talvez aquela mesma dor volte à tona.

Em relação ao conhecimento sobre mim mesma diante das falas das colegas, pude lembrar de relacionamentos anteriores que vivenciei fui muito egoísta querendo moldar o outro do jeito que eu quero que ele seja isso me fez perceber como as vezes, em determinados momentos, fui egoísta.

IRIS

A partir da sessão reflexiva de hoje, percebi fatos que até então não eram significativos e valorativos pra mim, como pessoa.

Me chamou atenção a expressividade de alguns componentes do grupo no que se refere aos sentimentos, gestos, olhares que pra mim demonstraram uma retomada dos sentimentos vividos no momento que eram descritos. É como se estivesse sempre com essas pessoas, mas quanto revivem esses fatos (no momento que descrevem), e isso me proporcionou pensar e refletir o “por que” de certas atitudes são tomadas por essas pessoas e que anteriormente, não tinham uma vivência passada que explique esses comportamentos.

Percebi como me faz falta, a questão de expressar mais o que estou sentindo. Como eu necessito mais externalizar as minhas emoções, para que eu me sinta mais leve e que certas atitudes tomadas por mim, podem soar para o meu círculo de pessoas que convivo como: orgulho, individualidade.

É como perceber que essa barreira criada por mim, me ocultasse, me impedisse de demonstrar as emoções por mim vividas.

Outro ponto importante que percebi que o quanto é difícil a pessoa aceitar o outro e se aceitar também.

P.B.O.

Durante o encontro percebi e pude tirar conclusão que todos nós passamos por desilusões amorosas. Vi que podemos amar e ao mesmo tempo sofrer por alguém que não merece todo aquele sentimento que temos para com ela.

Só percebemos que não somos os únicos a sofrer por amar alguém, quando escutamos a história de uma outra pessoa e que tudo passa e tudo podemos, basta querermos. Sentimentos, medos, alegrias, tristezas e decisões são pontos importantes em nossas vidas, são a partir delas que tiramos uma base para uma boa vivência com outra pessoa.

Ao ouvir algumas histórias de vida, vi que sempre há algo em comum de sua vida com a de outra pessoa e que fazem frequentemente comparações no qual a nossa intenção é idealizar, moldar alguém.

A.C.

Este encontro pude observar nas experiências relatadas primeiramente com relação a questão: sentimento, idealização. Já passei por essas situações as quais foram mencionadas. O modelo idealizador do sentimento em querer que a pessoa que eu imagino seja um modelo do meu jeito, sem aceitar que esse pode ter defeitos, agir da forma diferente a que eu espero. Mas agora percebi que eu tenho é que viver a minha vida sem buscar um modelo idealizador por mim, ou seja, eu tenho que aceitar o outro como é, amá-lo como é e não como acho que tem que ser. Vejo aqui uma certa abertura ao meu favor de deixar acontecer, me permitir, e aceitar que o outro tenha não só defeitos, mas inúmeras qualidades que podem serem conciliadas a minha maneira de ser.

TÂNIA

Durante este encontro ficou muito claro pra mim que eu e todas as colegas presentes querem ser aceitas do jeito que são, com seus gostos, temperamentos, expectativas, tendências. Queremos muito ser aceitas, quando isso não acontece, não conseguimos ser

felizes é como se necessitarmos do consentimento do outro, da aprovação. Muitas vezes colocamos a nossa felicidade na dependência do outro.

Será que realmente deve ser assim?

Daí então surge em mim o seguinte questionamento: se gosto de alguém, no entanto muitas coisas nele me incomodam e isso me deixa muitas vezes infeliz, não seria então necessário conhecer como eu sou vista pelo outro? Não seria interessante conhecer como ele me vê e o que incomoda ele, ao meu respeito!

MARGARIDA

Eu percebi que julgamos muito errado as pessoas, que tem amigas no grupo que nunca tinha imaginado que tivesse passado por aquelas situações.

Também me identifiquei com algumas pessoas, suas falas relatou o que eu tinha passado e que continuava sentindo.

Apesar de não ter relatado nada sobre mim, pude sentir e vê no rosto e no jeito das pessoas que falavam um alívio por ter conseguido relatar e também por ter se livrado das situações que as incomodavam.

E saber que a gente sabe onde está o problema na nossa vida e às vezes até como resolver, mas o que falta é coragem e determinação.

O que senti foi isso que através dos depoimentos das colegas, eu posso e consegui resolver algo que me incomoda.

Que somos seres humanos imperfeitos egocêntricos (em algum caso) e que queremos dominar e moldar as pessoas que convivem conosco.

Cheguei para o nosso encontro muito inquieta, ansiosa e depois relaxei...

Saiu daqui hoje mais tranqüila ao saber que todos temos problemas e temos também a capacidade e solucioná-los.

DRIELLE

No encontro de hoje não tive grandes surpresas, tudo aquilo que foi expressado por mim e pelas minhas colegas eu já havia percebido dentro de mim, claro que ouvir as experiências dos outros me fez conhecer mais a personalidade de cada uma, mas ao que foi

dito por elas, quando eu trago pra mim, eu já tinha feito minhas percepções. Desde o último encontro até hoje, internalizei muito o que ouvi, tanto da professora, quanto das colegas, talvez isso é que tenha construído e contribuído mais para minha opinião em relação ao que foi dito, tanto a respeito de relacionamentos quanto a questão da família. Gradativamente estou aprendendo a lidar com meu maior dilema/problema, que é a ansiedade, e isso tem contribuído muito para a formulação da construção do meu pensamento e do meu bem-estar.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

A sensação que tenho nesse momento é de satisfação. Perceber o grupo colaborativo formado e a disponibilidade de cada pessoa foi gratificante.

Após esclarecimentos sobre o objetivo das sessões reflexivas, foi lida pela colaboradora Tânia sua Versão de Sentido (construída após a leitura de sua História de Vida). As reflexões foram intensas e com demonstração de emoção. Algumas pessoas manifestaram mais o desenvolvimento do seu autoconhecimento e colaboraram mais com as outras. Outras não compartilharam.

Fui percebendo que durante o diálogo surgiu o tema “aceitação de si e do outro” e subtemas foram sendo foco da reflexão: Comparação do outro com um modelo idealizado; Divergentes comportamentos: entre a autenticidade e o “fingir”; Conflitos entre Pensar X Gostar X Relacionar-se; Dificuldade de colocar-se no lugar do outro; Autoconhecimento e conhecimento do outro a partir do grupo; e Transferência para o outro da responsabilidade pelo que se é.

As colaboradoras permaneceram durante toda a sessão demonstrando disponibilidade e interesse pela atividade. Eu estava um pouco apreensiva, já que era nosso primeiro encontro com a presença da filmadora e temia não a ter ligado corretamente. A interação foi intensificada a partir do canto da música “Você Tem um Valor, de Armando Filho. Ao término da sessão fiquei tranqüila mediante os depoimentos de satisfação das colaboradoras.

APÊNDICE K - Versões de Sentido construídas após a 2ª Sessão Reflexiva**2ª SESSÃO REFLEXIVA (24/01/2009)****TÂNIA**

No momento sinto em mim um crescimento emocional, espiritual. Sinto-me muito mais aberta ao conhecimento, ao conhecimento de mim e das pessoas ao meu lado.

Na sessão de hoje percebi que sentimos necessidade de esconder sentimentos, muitos como medida de proteção, outros apenas para não sentirem dor. A pergunta que me faço é se realmente devemos temer a sentir dor. Será que sentir dor nos ajuda a crescer? Se a resposta for afirmativa, então estamos impedindo o nosso crescimento. Sei que doeu muito para todas nós colaboradoras, relatar fatos de nossa vida. Puxa! Como isso nos ajudou a enxergar sentimentos, desejos, emoções guardadas.

Sei que todo esse trabalho realizado por nosso grupo de pesquisa, concluirá, no entanto saberemos muito mais de nós e saberemos como agir diante de novas dificuldades. No entanto saberemos como conviver com nossos alunos apesar de tantas diferenças.

P.B.O.

Nesse encontro, ou melhor, a cada encontro que tenho percebo mais ainda que não é só eu que passo por problema, vi que tem algumas colegas que a sua vida tem semelhança com a minha. Ao desabafar alguns sentimentos me senti melhor.

Todos nós passamos ou temos barreiras na vida, nas tudo é possível se fizermos o possível para ultrapassar esses obstáculos. Analisei que algumas coisas que acontecem em nossas vidas preferimos deixar guardado e não “repartir” com ninguém, pois as vezes acaba nos machucando.

DRIELLE

Hoje não tenho muito o que escrever porque cheguei atrasada na reunião, mas pelo que percebi a respeito da temática que foi colocada é que algumas pessoas ainda não se deram conta de sua grandeza, de sua mudança... Em mim mudou a maneira como vejo as coisas, os problemas, e por ser temente a Deus, acredito que tudo que passamos na vida tem um sentido, e ele só quer o melhor pra nós. A solidão não faz parte da minha vida, salvo em alguns momentos, ou quando realmente quero estar só. E retomando a idéia da mudança em mim e em como isso influenciará na minha vida docente, é justamente ver certos problemas com outros olhos, e ser mais compreensiva e mais participativa diante das vivências dos alunos.

G. M. B.

Hoje não estava desde o início da sessão reflexiva, Que pena! Não pude aproveitar e poder me conhecer cada vez mais. Mais nas pequenas falas dos tema discutido: solidão, fugas, pude perceber que houve o auto-conhecimento em minhas colegas.

Peço-lhe desculpas professora pelo atraso.

MARGARIDA

Hoje falamos mais de sentimentos de dureza e solidão. Não me vi tão parecida com as situações das amigas do grupo.

Mas considero que todas nós tentamos esconder o que sentimos para não sofrer mais ou tentar esquecer o que me incomoda.

Para mim, os encontros estão sendo legais, mais ainda não consegui perceber o que realmente mudou em mim, ou que está acrescentando na minha vida.

Acho que ainda não parei para pensar nisso.

Mas a cada dia gosto mais dos encontros e sei que saio bem, me sentindo muito bem. Bem, comigo mesma e com as colegas do grupo.

MÔNICA

Ao chegar hoje (atrasada) percebi que as pessoas falavam sobre como se sentem nos momentos de solidão, outras falavam sobre sair, se distrair. Diante dessas falas pude me identificar com algumas delas, percebi que muitas vezes desejo sair, conversar, ver e conhecer gente nova e percebi ainda que outras vezes prefiro ficar sozinha e com vontade de não falar com ninguém.

J. B.

Hoje percebi que ainda tenho algumas coisas pra superar dentro de mim. Eu preciso acreditar mais em mim.

Ser dura para mim (entendi depois das falas) é esconder/guardar os sentimentos, ter vergonha ou medo de expressá-los.

Esse encontro de hoje me levou a querer pensar mais ainda nos meus sentimentos, no meu ser como eu mesmo, como pessoa social, familiar e professora.

ÍRIS

Nesta segunda sessão reflexiva, acredito que a questão do ser dura, foi um ponto forte que desencadeou em várias discussões.

Isso mexeu bastante comigo, pois é como se eu me reconhecesse na fala de algumas pessoas do grupo, principalmente quanto ao fato de que quando me distancio das minhas relações sociais (universidade, faculdades e ou meu estágio) percebo o quanto tenho a necessidade de me expressar mais nas minhas emoções, que eu ponho uma “máscara” para demonstrar aos outros que sou alguém forte capaz de superar qualquer desafio, principalmente em relação aos meus estudos.

Acredito que esta sessão me marcou bastante pelo fato de propiciar um auto-conhecimento a partir das experiências do grupo e que isso marca na minha vida como docente, que eu demonstro pouco carinho para meus alunos, talvez em reflexo da minha vida e da postura em relação a razão e a emoção.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

Nessa sessão reflexiva a discussão centrou-se no tema “a expressão dos sentimentos”. Pude perceber vários pontos que foram ressaltados: “Dureza” e não expressar os sentimentos; Expressão dos sentimentos quando está só; Insegurança e pessimismo em relação ao outro; Ambivalência entre o manifestado e o sentido; Dificuldade em lidar de forma harmônica com cognição, sentimento e atividade; Conflito entre o emocional e o racional.

Percebi o grupo coeso e confiança entre os participantes.

Durante a sessão as colaboradoras reconheceram a forma como expressam seus sentimentos e isso favoreceu a algumas manifestarem uma compreensão de como reagem quando estão diante do outro e quando estão sozinhas.

Em alguns momentos da sessão minha atenção ficou dividida entre a discussão do grupo e o meu pensamento sobre como expressei meus sentimentos, e o impacto disso em minhas relações. Ora senti angústia, ora felicidade por perceber a forma fluida com que o grupo desenvolvia o diálogo.

APÊNDICE L - Versões de Sentido construídas após a 3ª Sessão Reflexiva**3ª SESSÃO REFLEXIVA (07/02/2009)****G.M.B.**

A partir da temática abordada hoje percebo que as mudanças da minha prática docente terão que ser posta em prática para que eu me reafirme como uma educadora competente, criativa. O alívio que encontrei durante essa sessão reflexiva, pois pude notar que o meu ser professor está ao lado de ser pessoa e isso de fato me provoca, me inquieta para que o ser professor e pessoa tornem uma só coisa, ou melhor se fundem.

Outro fato marcante durante essa sessão foi que é extremamente necessário conhecer o aluno para o desenvolvimento da prática docente que a partir disso me provocou uma sensação de alívio e de conhecimento pessoal.

TÂNIA

Estou muito satisfeita com as nossas reuniões, a cada encontro, percebo como é possível ter um conhecimento de si mesmo e de nossa prática docente, basta que paremos para refletir sobre nossas atitudes, ações etc. No entanto percebo que a discussão no grupo facilita termos uma visão melhor dos nossos sentimentos, pois talvez essa reflexão sem a colaboração não ficasse tão interessante como tem sido.

A cada sessão venho descobrindo algo, nessa de hoje o que mais chamou minha atenção e conhecer onde queremos realizar nosso trabalho docente, e isso é muito importante, pois trabalhar onde e com aquilo que gostamos nos eleva e faz com que façamos com zelo, amor, alegria.

Foi muito interessante perceber, que o fato de conhecer o nosso público de trabalho, permite um trabalho mais eficaz.

P.B.O.

Apesar de não ter falado nada, eu refleti toda a minha prática docente. Percebi que ainda não estou preparada para ficar em sala de aula sozinha. Lembrei de algumas situações que aconteceram durante meu estágio e que eu não pude ou não quis fazer nada pra contribuir no meu desempenho como professora.

Sei que ainda posso melhorar essa história, ou seja, sendo uma boa educadora e me decidir em qual nível eu me identifico mais (infantil, fundamental ou EJA), ou até mesmo descobrir qual área quero atuar. Talvez não seja na educação. Enquanto a resposta não vier, vou tentando em outras áreas que no momento é a educação.

MÔNICA

Hoje, a sessão reflexiva trouxe-me a partir das falas das colegas e da minha percepção que é necessário o conhecimento do aluno dentro do universo da sala de aula para que se tenha uma prática docente qualitativa. Pude perceber que é maravilhoso, prazeroso e satisfatório trabalhar no grau de ensino que você se identifica e esse conhecimento sem dúvida, é necessário que o profissional da educação descubra para que aperfeiçoe cada vez mais seu trabalho na sala de aula.

A partir da sessão reflexiva também pude perceber que ainda posso fazer muito mais na sala de aula para eu melhorar a qualidade das minhas aulas e o aprendizado dos alunos.

A.C.

Relatar a nossa prática docente me fez lembrar de bons momentos que passei com os meus alunos do EJA. Não que eu não goste do ensino fundamental, mas a situação que mais eu me identifico, porque vem naturalmente as nossas atitudes. Você passa a lembrar de momentos que só você pode relatar. Esses relatos eu pude passar hoje e ouvir os comentários que contribuíram para perceber que conhecendo a sua prática docente venha contribuir de forma agradável e afetivo. É importante pois pude perceber com que área da prática docente mais nos chama a atenção de trabalhar com mais significado e prazeroso resultado.

Conhecendo a si e vendo a prática que melhor expresse nossas atitudes, nosso contentamento e com certeza os resultados serão mais satisfatórios.

MARGARIDA

Hoje foi bem diferente, falamos da nossa prática escolar. O como nos sentimos dentro de uma sala de aula.

E reafirmei a minha prática e gosto pela EJA. Porque nesse ensino me sinto muito bem dando aula e vontade de melhorar a cada dia.

Percebi que cada uma das colegas também já tem a sua prática definida, isto é, o gosto por cada modalidade de ensino.

Nunca pensei que pudesse acontecer comigo, de gostar de dar aula, mas aconteceu.

Meu sentimento foi de comprovar o que eu já sabia, o meu gosto pela EJA.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

Logo no início da sessão a sensação que tive foi de tristeza por perceber a ausência de algumas colaboradoras. Essa sensação foi aos poucos se transformando diante da percepção de que a cada encontro as participantes demonstraram mais interesse, disponibilidade e envolvimento com a reflexão.

Diferente das outras sessões em que as colaboradoras leram suas Versões de Sentido construídas após a leitura da História de Vida, hoje a colaboradora A.C. leu sua Versão de Sentido desenvolvida após uma prática docente.

A “afetividade na relação professor-aluno” e o “conhecimento de si e do aluno influenciando a prática docente” foram os temas focalizados durante a reflexão.

A discussão foi densa e vários aspectos das temáticas foram ressaltados pelas colaboradoras: O professor usando uma “capa de durão” para não demonstrar o que está sentindo; Conhecer o aluno pode eliciar mudanças de pensamento, sentimento e comportamento; Mudança do comportamento do aluno a partir da demonstração de afeto pelo professor; Mudança do professor em relação ao aluno: de afastamento para aproximação com afeto; O professor influencia não só o aluno em sala de aula, mas a sua vida como um todo; A aula influenciando o orgânico do professor; Relato da história dos alunos influenciando a

prática do professor, seu afeto e sua motivação; O professor muda após uma situação de aproximação e conhecimento dos alunos; O professor chega em sala de aula com preconceitos e a partir da aproximação e do conhecimento dos alunos, muda sua postura; O professor sente o “peso” de não poder ajudar o aluno; O professor reconhece que pode ser mais profissional; O professor demonstra afeto (chora) após aproximação dos alunos; Ser pessoa fora da sala e ser professor em sala, ou ser pessoa e ser professor ao mesmo tempo; O professor conhecendo quem são os alunos que quer ensinar (educação infantil X educação de jovens e adultos) pode trabalhar se sentindo melhor, com mais satisfação e com mais competência; Espontaneidade e criatividade quando gosta da prática, ou “contar as horas” (ficar doida, angustiada) quando não gosta; O domínio e o controle da turma estão relacionados ao gostar ou não dos alunos; A afetividade influenciando a prática docente; Aproximação da educação de jovens e adultos, e afastamento da educação infantil pela maioria dos professores dessa pesquisa; O conhecimento de si na prática docente (o que gosta..) favorece o desenvolvimento profissional.

Sinto o envolvimento das colaboradoras e percebo que elas estão se conhecendo mais. Sinto-me bem, colaborando e percebendo o quanto essa pesquisa tem gerado conhecimento.

APÊNDICE M - Versões de Sentido construídas após a 4ª Sessão Reflexiva**4ª. SESSÃO REFLEXIVA (16/02/09)****MÔNICA**

Hoje o nosso encontro foi apenas com 2 colaboradoras e a pesquisadora, mas foi bastante “qualitativo” (grifo nosso). Percebo que essa pesquisa tem contribuído bastante com meu crescimento pessoal e profissional. Hoje analisei mais ainda quando discutíamos na sessão reflexiva, que o meu interesse tem sido cada vez maior para me tornar uma pesquisadora. Quando partilhávamos a nossa visão, o que estamos percebendo a partir da pesquisa, foi bastante claro para mim particularmente que essa pesquisa tem trazido contribuições riquíssimas para todo o grupo, pode-se perceber claramente que o autoconhecimento está se manifestando cada vez mais no nosso meio.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

Por solicitação das colaboradoras presentes, essa sessão desenvolveu-se em torno da reflexão sobre as influências dessa pesquisa para a vida das participantes. Fiquei surpresa com o impacto expresso por Tânia e Mônica.

Tânia relatou que essa pesquisa tem feito com que ela se conheça e isso tem gerado mudanças, especialmente em sua vida pessoal. Diz pensar que cada colaboradora está aproveitando a pesquisa de uma forma diferente e que ela talvez seja a que mais tem se desenvolvido. Durante o relato Tânia chorou e falou que o autoconhecimento envolve sofrimento, pois faz perceber coisas que antes não as via.

Quanto ao depoimento de Mônica, também foi surpreendente. Para mim é claro que a pesquisa colaborativa não tem a intenção de formar pesquisadores, no entanto, Mônica demonstrando contentamento falou que participar dessa pesquisa tem levado ela a descobrir uma vontade de ser pesquisadora e a iniciar uma busca por relatos de pesquisa nessa abordagem ou com a temática “conhecimento de si”. Disse não ter encontrado qualquer relato com esse tema.

Nessa sessão, por questionamento das presentes, expressei como surgia o interesse por essa abordagem de pesquisa e por essa temática.

Apesar de ser a sessão em que compareceram menos colaboradoras, a discussão e a reflexão se desenvolveram de forma satisfatória. A temática centrou-se em “influências da pesquisa colaborativa para a vida pessoal e profissional das colaboradoras”.

ANPÊNDICE N - Versões de Sentido construídas após a 5ª Sessão Reflexiva**5ª. SESSÃO REFLEXIVA (18/04/09)****TÂNIA**

Hoje refletimos sobre o que a pesquisa tem causado em nossas vidas, é muito interessante perceber as mudanças ocorridas nas nossas amigas, como todas comportam-se diferentes, mas seguras, realmente se conhecendo melhor. O destaque nessas mudanças são a P.B.O e Samara. O comportamento delas é notório, algo mudou. Olhando pra mim, vejo que hoje sou mais reflexiva antes de agir, escuto mais e evito tantos preconceitos sem sentido. Acho que a frase que ficou marcada nesta sessão é: “Eu não tinha voz”. Hoje eu tenho voz, minhas colegas tem voz e isso é muito bom porque posso aprender com elas.

Durante a sessão de hoje fui levada a pensar nos meus alunos, como fazer para que eles tenham voz. Com todos esses encontros, percebo a necessidade que o ser humano tem de expor seus sentimentos e poder compartilhar-los. Quero encontrar uma maneira de fazer com que os meus alunos coloquem pra fora sentimentos que libertem suas vozes.

Quero continuar me conhecendo, para que assim as mudanças aconteçam.

A.C.

É importante refletir a partir de situações do nosso cotidiano através de relatos com os quais foram tema de hoje. O nosso olhar, a nossa visão diante de relatos das colaboradoras e de nos favorecer como pessoa ao tomar determinadas atitudes não por impulso mas sobre uma trilha reflexiva em que circunstância da vida determinada situação pode sim me ajudar a crescer como pessoa. Olhar a vida de uma maneira mais leve se sentir livre para dizer o que está pensando no momento. Este encontro ajudou por essas situações já descritas e por elas terem feito parte de maneira positiva de ver a vida e de vive-la com mais liberdade, mais amor enfrentando as situações ainda que sejam dolorosas mas que podemos lutar e nos dispor a vencer os obstáculos do caminho.

P.B.O

Hoje eu participei mais do encontro. Falei o que estava se passando comigo. Observei os comentários das outras participantes. Conteí até uma história que eu ouvi alguns anos atrás e que em tudo haver com a vivência de cada um.

Percebi que eu me controlei mais nas minhas emoções, estou mais serena, estou sabendo ouvir e entender, um pouco, os problemas que o próximo está passando devido a minha atenção para com ele.

As mudanças que ocorreram em mim, todos já percebem a diferença da P.B.O. no primeiro ano de curso e a P.B.O no último período.

Ainda bem que as mudanças são todas positivas.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

Participaram desta sessão 3 colaboradoras e eu. Neste encontro foi inicialmente proposto que cada uma expressasse suas vivências mediante a construção da história de vida, das versões de sentido e a colaboração. Cada uma relatou as mudanças vivenciadas. Os relatos trazem a reflexão, a expressão, as experiências dos outros e o conhecimento de si como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional. As colaboradoras relatam e demonstram maior autoconhecimento e atitudes de segurança, disciplina, autonomia, maturidade, sugerindo mais desenvolvimento. Expressei que, como pesquisadora, vivenciei a pesquisa colaborativa e vi que esta favorece o desenvolvimento pessoal e profissional e neste estudo tem propiciado o autoconhecimento. Como psicóloga pude, mais uma vez, confirmar que a escuta, a compreensão e intervenções de confrontação e clarificação (mesmo sem intenção de serem terapêuticas) podem ajudar. Como pessoa, percebi que mesmo acreditando na possibilidade de mudança e de ser feliz do outro, costumo ser um pouco pessimista em relação a minha vida. No entanto, percebi, também, que ultimamente estou mais otimista. Será também contribuição desta pesquisa?

APÊNDICE O - Versões de Sentido construídas após a 6ª Sessão Reflexiva**6ª. SESSÃO REFLEXIVA (16/05/09)****MARGARIDA**

Hoje foi um dia que fiquei feliz e mais tranqüila porque pude perceber com a ajuda do grupo como eu estou mudando e como esses encontros estão ajudando a me conhecer mais e melhor. Pude perceber que estou mais aberta e que posso voltar ao passado, isto é, as coisas que aconteceram na minha vida e pensar, analisar sem ficar frustrada e sem sentir os meus sentimentos.

Havia ou ainda existe um bloqueio em relação a expor meus sentimentos, mas sei que isso está mudando aos poucos. Pude perceber hoje, que estou mais madura e mais convicta do que eu quero para mim. A insegurança ainda existe mais em porções bem menores. Penso eu que a partir de hoje posso falar sobre os meus sentimentos, sem me sentir mal ou triste.

Quero reafirmar a minha vontade de continuar dando aulas para a EJA, para adultos. Nessa modalidade eu me sinto bem e com mais força e determinação para trabalhar. Estou feliz por que tenho uma turma maravilhosa, que me respeita e me admira.

Espero que a cada encontro eu possa me conhecer mais e avaliar bem profundo as minhas atitudes.

TÂNIA

Nesse momento da pesquisa, sinto-me feliz por descobrir coisas interessantes da minha vida, do meu temperamento.

A sessão de hoje deixou bem claro o quanto é importante a presença do outro nos nossos aprendizados. Refleti muito, sobre o papel que temos como educadores de fazer com que haja esse clima de partilha entre nossos alunos. Somos responsáveis por eles. Sinto que essa pesquisa deixou a todas nós (colaboradoras) abertas e sensíveis ao outro, aos conhecimentos, as diferenças, as características, e isso nos fez crescer.

Hoje descobri outras colegas que compartilham comigo o prazer de atuar na Educação Infantil. E foi interessante ouvir a Drielle falar que durante o curso foi aberta a oportunidade de conhecer as diversas áreas de atuação do pedagogo e com isso nos da condições de escolher o nosso lugar, o meu lugar.

Posso perceber que tudo que descobrimos hoje são frutos coletados de sessão a sessão. Frutos discutidos e amadurecidos e agora então prontos para serem colhidos.

Nessa reunião ficou bem claro que o meu papel como educadora vai mais além do que ministrar conteúdos.

Sou grata a Prof^a Andréia por nos envolver nessa pesquisa.

P.B.O.

Como eu passei a semana toda gripada e todos dias cheio de atividade, hoje me sinto com ressaca, cansada e com muito sono, por isso estou sem ânimo para escrever.

Hoje eu só ouvi e percebi algumas mudanças de pensamento de uma colega. Ela no início dos encontros falava pra mim que não percebia a influência dos debates na vida dela. Hoje ela observou que teve mudanças, só precisou refletir um pouco mais.

DRIELLE

Eu estava sentindo falta das sessões reflexivas, tudo que é vivido aqui é uma forma de crescimento para mim. Me faz perceber que certas atitudes minhas não são condizentes com o que eu quero fazer. Dentre todos os pontos que foram discutidos, o que me fez refletir mais foi quando relatei a respeito do meu comportamento com as crianças na “minha profissão” (no local de trabalho) e o meu comportamento com relação ao meu irmão, você professora, me fez perceber que a minha relação de afetividade com meu irmão é quebrada no momento que “brigo” com ele para estudar, só agora me dei conta disso... mas na verdade já tinha pensado a respeito mas nunca ninguém havia me dito, então pra mim era normal, agora vejo claramente que não é! Depois de hoje com certeza minha relação com ele não será a mesma, minhas atitudes serão em favor do meu crescimento e o dele.

MÔNICA

No encontro de hoje fiquei muito feliz porque a pesquisadora leu para nós como está caminhando a pesquisa, achei interessantíssimo pois estou achando a pesquisa linda, sim linda é essa a palavra, porque essa pesquisa tem um tema gerador que ao meu ver é capaz de contribuir até para o crescimento pessoal, pois o conhecimento de si acaba nos tornando pessoas melhores, uma vez que conhecemos o nosso comportamento diante das muitas situações que vivenciamos.

Na sessão reflexiva de hoje pude perceber uma certa maturidade em mim e nas outras amigas colaboradoras, quando me reporto a essa maturidade falo assim porque nas sessões anteriores percebia que muitas vezes nos direcionávamos para o “achismo”, “Ah eu acho que é isso...”, “Ah! Pode ser aquilo...” Todavia, percebo essa mudança nas nossas falas, pois agora no nosso vocabulário não se encontra mais “ACHO” e sim “Percebi” de fato isso ou Aquilo e desta maneira pudemos engrandecer o nosso dia-a-dia, os nossos relacionamentos, a nossa prática educativa...

Os saldos da colaboração nessa pesquisa são bastante positivos e me sinto alegre porque sei que o conhecimento de mim mesma pode acontecer do conhecimento do outro.

G.M.B.

A partir dessa reflexão me sinto que embora tenha descoberto algumas coisas com as sessões reflexivas, ainda não as coloquei em prática.

Que a minha reflexão se dá somente instantaneamente, não em momentos posteriores, em que paro para pensar sobre a minha prática, as minhas relações com os outros e comigo mesmo.

Sinto que as mudanças demoraram acontecer quando realmente não as colocar em prática. Isso me deixa aflita, angustiada por não ver mudança em minha vida profissional, afetiva e nas relações com meus amigos.

Achei extremamente importante quando a professora Andréia nos colocou a par de todo o seu trabalho, mostrando detalhadamente o seu trabalho. Nos mostrando cada vez a importância do conhecimento através do outro.

Além disso concordei com uma das colaboradoras a cerca de termos certeza do que realmente queremos com relação a nossa vida profissional. Isso me faz pensar que com essa atitude seremos mais felizes, não somente no lado profissional mais em todos os outros.

Sinto às vezes triste por não ver tanto mudanças acontecerem em minha vida, mesmos sabendo que o outro é extremamente importante no autoconhecimento.

IRIS

Primeiramente professora nos apresentou como anda a pesquisa, parte do relatório, algo que me chamou muita atenção, pois é interessante ver que uma prática de autoconhecimento pode mecher tanto com nossa vida, nosso olhar sobre nos e sobre o mundo; pode provocar sensações, reações que antes não nos permitíamos sentir.

Quanto a fala da Suely, me chamou mais atenção no final, pois ao iniciar a sessão ela aparentava stress, angústia e ao final demonstrou um autoconhecimento que antes afirmava não ter percebido.

E as meninas falaram coisas que de certa forma instigaram a Suely a se buscar mais, refletir. Isso me fez perceber a importância do grupo para este processo tão difícil que é o autoconhecimento.

Percebi também uma coisa que antes não via no grupo: olhares mais firmes, falas mais firmes, sem ser trêmulas. E que o importante é como o processo em si contribui para a prática docente e para a vida pessoal.

Os sentimentos mais fortes em mim, foram alegria, sensação de crescimento, de auto-análise, de angústia por ver que muitas coisas no passado poderiam ser feitas de forma diferente.

Percebi uma serenidade no grupo que com certeza favorecerá no decorrer da vida pessoal e da profissão.

Ao fim da sessão, o sentimento maior foi: alívio.

J.B.

Durante as falas das minhas colegas me lembrava dos momentos de práticas na Educação Infantil, Ens. Fundamental e Gestão.

E me analisava nos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais com meus alunos e no estágio de Gestão de como me sobressaía.

Percebi que consigo trabalhar numa das três áreas. Vi que nos estágios me saí bem.

Mas tenho uma afinidade muito grande com a Educ. Infantil, tanto que minha monografia é nessa área – correspondente ao lúdico, entendido como brincar.

Neste encontro eu me percebi mais calada, calma e ainda com algumas dificuldades em dizer onde eu quero atuar como Pedagoga/Professora.

Gosto muito da área de Gestão e preciso me ver, me analisar quanto a isso.

MARIA ANDRÉIA (PESQUISADORA)

Participaram 08 colaboradoras. Foi realizada leitura do relatório entregue para qualificação. Os “retratos” foram lidos. Notei que gostaram. Depois uma das colaboradoras falou que não reconhecia mudanças em si. Com a colaboração de outra, refletiu e, além de reconhecer mudanças existentes, relatou que acabara de reconhecer que não gostava de refletir sobre o passado. Pensou e disse que deveria sim refletir. Outra colaboradora reconheceu que com a pesquisa entendeu que não quer trabalhar no ensino fundamental. Outra percebe-se demonstrando mais afeto. Outra reconhece repetição do comportamento do pai.

APÊNDICE P - Versões de Sentido construídas após a 7ª Sessão Reflexiva**7ª. SESSÃO REFLEXIVA (04/07/09)****MARGARIDA**

Desde o penúltimo encontro eu percebi que podia me conhecer melhor e que eu estou me conhecendo a cada dia. Que conheci qualidades em mim que antes eu não sabia que tinha. Com a ajuda do grupo eu fiquei mais segura, mais confiante em mim, mais otimista, com um sentimento de que se eu puder eu posso e vou conseguir. Tô parando para pensar nas atitudes tomadas a cada dia. Meus relacionamentos com amigos melhorou muito, até me sinto mais carinhosa, uma pessoa que pode dar amor e transmitir aos outros, sem ter medo do que a pessoa pode pensar. Me identifiquei com situações vividas pelas outras colegas e com isso o grupo ajudou a solucionar os meus problemas.

Em relação à prática docente, reafirma o meu desejo de continuar no EJA.

Estou mais atenta aos meus alunos, caprichando mais no planejamento e na própria aula a cada dia.

E espero me descobrir mais como uma profissional que também leva o afetivo para dentro da sala de aula.

Agradeço ao grupo e a professora pois percebi mudanças em mim e graças a elas.

Como sempre falo: estou me sentindo mais leve, de bem comigo mesma.

E isso transparece aos outros, que percebem que estou melhor, de alto-astral.

Que pena que acabou!

G.M.B.

A pesquisa colaborativa trouxe muitas contribuições quanto ao conhecimento de mim, a partir do outro, como também na minha prática docente.

Quero mencionar que essa pesquisa quanto ao conhecimento de mim me ajudou no sentido de que o grupo envolvido nessa pesquisa me fez conhecer particularidade que até então eu mesma não havia percebido. Que a partir dos comentários das minhas colegas fez

com que eu percebesse que algo em mim deveria ser mudado, pois só através dessa pesquisa pude ter o autoconhecimento que até então continua, pois como minha amiga Mônica disse: O autoconhecimento é um processo contínuo.

Muitas foram as contribuições que adquiri: segurança, compreensão em relação ao que os outros pensam sem tentar ter um julgamento, aprendi que não se pode mudar ninguém.

Com relação a minha prática docente muitos foram os aprendizados: adquirir mais autoconfiança, pois quando se está na sala de aula é necessário confiança, a vontade de se fazer um bom trabalho; que para ser um bom profissional é necessário que haja o autoconhecimento para que as coisas que possa te barrar que atrapalhem a sua vida sejam então solucionadas.

Quero agradecer a você professora Andréia por ter me ajudado nesse processo do autoconhecimento, através dessa pesquisa, acredite muitas foram as contribuições tanto no lado afetivo, quanto no profissional.

Quero desejar-lhe sucesso no seu trabalho e uma ótima apresentação que não tenho dúvidas de que será.

Obrigada!!

ÍRIS

Quando me deparei com a idéia de que hoje seria a última sessão reflexiva desta pesquisa colaborativa, muitos pensamentos vieram a mente. Porém o que me marcou mais foi o sentimento de reflexão, autoavaliação. Pois com o grupo eu consegui construir em mim algo que antes eu não me permitia construir: o desabrochar das minhas emoções, perceber que nada é tão lógico, tão finito que não possa sofrer alterações, mudanças.

Os sentimentos mais presentes em mim na sessão de hoje foram: angústia, sensação de liberdade, alegria, alívio.

Mais o que mais me chamou a atenção foi que as pessoas deveriam se conhecer mais, deveriam se permitir estar abertas a falar de si mesmas, a constantemente se reavaliar, se analisar. Espero que esse ciclo de mudanças nunca acabe.

Acredito que essa sensação de angústia serve para uma constante construção em mim pois ao surgir questionamentos sobre meu comportamento eu posso abrir um leque de possibilidades do meu conhecimento pessoal e que irá favorecer nas minhas relações em geral.

Como profissional eu me sinto uma pessoa mais segura, firme. Porém como pessoa eu posso me assemelhar as crianças, agora é que o processo está iniciando, cada dia a vida me proporciona um novo aprendizado, quebrar idéias pré-formadas, paradigmas, mitos, tabus que eu mesma ao longo da minha vida criei.

Acredito que seria bastante relevante se todas as pessoas pudessem se auto conhecer, olhar para o eu. Valorizar o subjetivo como ponto de partida para as relações do dia-a-dia. Isso evitaria muitos problemas, mais também criaria outros. Pois a dúvida para mim significa oportunidade de conhecer e eu adoro conhecer.

O novo para mim representava algo sem valor, sem nada a acrescentar. Hoje para mim o novo representa novos caminhos que eu posso seguir.

Bem finalizando minha versão eu poderia fazer uma analogia à vida da borboleta, como mencionei na fala:

“ Quando a lagarta viu desabar sua casa, achou que era o fim de tudo, foi quando ela abriu as asas e se transformou uma linda borboleta” (Não conheço o autor).

Se eu pudesse traduzir essa pesquisa, esse grupo de pesquisa eu poderia conceituar de: **TRANSFORMAÇÃO**.

Professor e colegas do grupo. Muito obrigada por me ajudar a me perceber mais! A me ajudar a me permitir experienciar.

P.B.O

Ao iniciar a pesquisa (primeiro encontro), não sabia o que ia acontecer, então resolvi ficar calada só observando a conversa, ações e reações de cada participante. Naquele momento eu estava passando por uma situação não muito legal na minha vida pessoal. Ao passar do tempo comecei a interagir com o grupo e aos poucos me abri mais com as participantes. Desabafei, chorei, fiquei sem palavras e no fim de tudo analisei e tirei as conclusões que só quem poderia resolver a situação que eu estava passando era eu mesma.

No meio do trabalho comecei a participar, dar minha opinião, entender um pouco o que cada uma estava se passando na vida pessoal.

Chegando nos últimos encontros resolvi me calar e observar novamente e percebi que algumas colaboradoras mudaram devido à pesquisa. Já outras eu não consegui perceber, pois elas entraram fechadas e continuaram fechadas, ao meu ver.

Observei que quando estávamos no grupo ouvimos e falamos tudo. Mas ao sair da sala a maioria se fecha. Criam a antiga barreira que havia tudo para que ninguém pudesse interferir na sua vida.

Enfim, em mim até agora não sei se teve alguma mudança. Só quem está me vendo e observando é que pode me dizer, quanto às colaboradoras houve muita mudança: confiança, diálogo e opinião.

TÂNIA

Esse momento de encerramento da pesquisa me pegou num momento de luto, não apenas um luto de sentimento de perda, mas um luto de sentimentos fora do lugar. Mesmo assim consigo perceber que estou mais forte, controlada, diria mesmo ajuizada, portanto feliz com todas as mudanças e conhecimentos que se instalaram em mim. Apesar de parecer haver uma grande neblina na minha experiência profissional, vejo no fim do túnel, uma luz forte acesa, essa luz foi acesa desde o momento que iniciei esta pesquisa, onde sessão após sessão fui adquirindo conhecimentos de mim que vão pouco a pouco construindo uma nova educadora.

Quero destacar dessa construção 3 grandes aprendizados:

- 1) Nunca estamos sós, vivemos em grupo, mesmo que as vezes sintamos vontade de ficar isolados, por isso precisamos aprender a respeitar o outro com suas opiniões. *“Esse grupo poderia ter sido a minha sala de aula.”*
- 2) Como em todo grupo, existe sempre alguém mediando os acontecimentos dentro do grupo, então se sou expectador no grupo devo contribuir com esse mediador, se sou mediador preciso estar segura para mediar esses confrontos de opiniões. *“A mediadora desse grupo, prof^a Maria Andréia poderia ser eu como professora em algum momento da minha profissão.”*
- 3) O que fazemos dentro de um grupo? Essa é uma pergunta que surgiu como aprendizado, se estou no grupo devo compartilhar saberes que irão ajudar tanto a mim como ao outro, crescerem. Então se vou compartilhar preciso estar nutrida de conhecimentos úteis para edificação do meu grupo. *“Esses conhecimentos são buscas diárias que preciso fazer para poder participar melhor do grupo. Esses conhecimentos poderão ser passados aos meus alunos para melhor ajudá-los.”*

MÔNICA

Chegamos a última sessão reflexiva, nossa que tristeza porque já acabou!!! Me sinto triste porque é o fim, mas, em contrapartida me sinto extremamente feliz-sim-feliz-felicidade é que o meu interior está repleto desse sentimento, parto dessa afirmativa porque percebo que ao final dessa pesquisa vi o meu crescimento e este autoconhecimento ganhei a partir dos dias que passei nesse grupo de pesquisa colaborativa.

Devo confessar ainda que, essa pesquisa trouxe importantes contribuições para todas as áreas da minha vida, me fez ter certeza das minhas convicções como profissional, pois o autoconhecimento gerado, a partir da pesquisa colaborativa me fez acreditar mais ainda que os meus objetivos são claros, ou melhor, claríssimos em relação à minha prática docente. A partir dessa pesquisa me sinto mais madura em relação ao comportamento e convivência com as pessoas, pois a partir dessa pesquisa aprendi a respeitar as opiniões dos outros e não ser tão positivista nos meus argumentos, aceitando e aprendendo que devemos ser unidade na adversidade, pois cada pessoa tem suas opiniões, argumentos, desejos e vontades e que se não fosse assim a vida não teria graça... Já pensou todo mundo igual pensando do mesmo jeito? (risos) Não teria a menor graça...

Mas, devo ressaltar com grande alegria e satisfação que um dos pontos que mais me gerou autoconhecimento, a partir dessa pesquisa colaborativa foi o desejo, a imensa vontade de ser pesquisadora, de poder contribuir com uma pesquisa da mesma maneira que esta pesquisa contribuiu na minha vida. Nossa!!! Não consigo expressar como é bom esse sentimento, essa vontade, esse desejo de querer ser pesquisadora, por saber que um dia posso contribuir não apenas para a ciência, mas, sobretudo, para o crescimento das pessoas.

Foi maravilhoso conhecer essa pesquisa colaborativa (e como o próprio nome diz) colaborei e esta colaborou ainda mais para o meu processo (ainda inacabado) do autoconhecimento.

DRIELLE

Bem, antes de participar da pesquisa colaborativa eu me sentia bastante confusa com relação aos meus sentimentos e como o outro via essa confusão em mim. Hoje me sinto livre!

O intuito da pesquisa era a descoberta de si para uma boa prática docente, e eu me sinto extremamente FELIZ por descobrir o amor pelas “minhas crianças”. Pra mim é muito

gratificante trabalhar na Educação Infantil, ao mesmo tempo que é um terror trabalhar no Ensino Fundamental, e esse foi um despertar na minha vida profissional, contribuindo significativamente na minha vida pessoal, pois antes eu não sabia o que eu queria, ainda continuo confusa quanto a algumas coisas, mas ao menos me sinto mais segura, me sinto bem resolvida, achando bom ou ruim as pessoas ao meu redor. Aprendi que cada pessoa tem um tempo para resolver seus conflitos e quanto a isso às vezes me mantenho alheia, pois justamente por saber que cada um tem seu tempo, prefiro me resguardar e não dizer o que eu penso achando que isso machucará a pessoa, apenas digo com um abraço “eu estou com você.”

Não sei se isso foi bom ou ruim para mim, mas eu me fechei mais quanto aos meus sentimentos, principalmente para minhas amigas mais próximas, pois por estar cada vez mais segura e convicta com relação aos meus objetivos, prefiro não comentar os meus conflitos, principalmente com relação ao meu namoro, um namoro que é bem desgastado por conta de ter quase 13 anos. E acho que toda minha problemática gira em torno disso, por que minhas amigas já têm opinião formada sobre essa relação, e eu me angustiava muito, hoje depois de todo esse tempo na pesquisa aprendi que cada um tem que respeitar o momento das pessoas e eu descobri também, que eu posso dar minha contribuição na vida desta pessoa (meu namorado) que às vezes me trata tão mal... Por isso me fechei para com minhas amigas, acho que elas não entendem e nem vão entender o por que dos meus motivos, estou segura e bem resolvida quanto a isso, ao mesmo tempo que não dedico a minha vida em função desse namoro, sempre brinco com as meninas dizendo “eu tenho um plano B”, mas estou muito convicta do que estou fazendo, pois sei que estou fazendo minha parte e se é o que eu quero, tenho que tentar, se eu quero ver o sucesso ou mudança na vida dessa pessoa eu preciso fazer o que estou fazendo, mesmo sendo incompreendida pelas minhas amigas e por aquelas pessoas que sei que gostam de mim. Quero agradecer a sua entrada na minha vida Maria Andréia. Você é uma pessoa admirável!

MARIA ANDRÉIA

Nessa última sessão reflexiva compareceram 7 colaboradoras. Iniciamos com Mônica realizando a leitura de sua Versão de Sentido após atividade docente. A partir daí teve início a reflexão crítica com alguns temas: trabalho no ensino público ou privado, exposição ou não falar dos sentimentos, importância do autoconhecimento. A reflexão foi desenvolvida no

grupo de forma participativa. Foram partilhadas as contribuições da pesquisa, as mudanças no conhecimento de si. Percebi satisfação do grupo e desenvolvimento. Houve conflito eu-outro, identificação de conhecimento de si durante a sessão, exposição de emoções, como choro e sorriso.

ANEXOS

ANEXO A - Música: O Que é, O Que é? - Gonzaginha**O Que é, O Que é? - Gonzaginha**

Eu fico com a pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar, e cantar, e cantar,
A beleza de ser um eterno aprendiz.
Ah, meu Deus! Eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será,
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!
E a vida? E a vida o que é, diga lá, meu irmão?
Ela é a batida de um coração?
Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida? Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é, meu irmão?
Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo,
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo,
Há quem fale que é um divino mistério profundo,
É o sopro do criador numa atitude repleta de amor.
Você diz que é luta e prazer,
Ele diz que a vida é viver,
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é, e o verbo é sofrer.
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé,
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser,
Sempre desejada por mais que esteja errada,
Ninguém quer a morte, só saúde e sorte,
E a pergunta roda, e a cabeça agita.
Fico com a pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
É a vida! É bonita e é bonita!

ANEXO B - Música: É Preciso Saber Viver – Titãs**É Preciso Saber Viver – Titãs**

Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver

Toda pedra do caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver

É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
Saber viver

ANEXO C - Música: Mais Uma Vez – Renato Russo**Mais Uma Vez – Renato Russo**

Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Tem gente enganando a gente
Veja nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança

Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

Nunca deixe que lhe digam
Que não vale a pena Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança(9x)

ANEXO D - Música: Serei Teu Amigo – Walmir Alencar**Serei Teu Amigo – Walmir Alencar**

É preciso o caminho enfrentar

Quando o tempo difícil chegar
Com coragem caminharás

Porque ao teu lado eu quero estar! Deus nos ajudará
Não vou te deixar! Vou te amar! Estarei sempre contigo

Seja inverno ou verão, alegre teu coração! Serei o teu abrigo!

Cada lágrima que cai, fortalece-nos mais

Sempre serei teu amigo
Como é bom conviver, partilhar

Os momentos alegres passar

Mas o amigo fiel seguirá

Mesmo sabendo das lutas que tens

Ao teu lado estará

Sempre serei teu amigo

No caminho teu quero andar

Precioso e pra mim o dom da tua vida

Se triste estás, vou te consolar

Mas se fores sorrir, me alegrarás, me alegrarás

Não vou te deixar...

ANEXO E - Música – Você Tem um Valor – Armando Filho**Você Tem um Valor – Armando Filho**

Quero que valorize o que você tem,
Você é um ser, você é alguém
Tão importante para Deus
Nada de fica sofrendo angústia e dor
Neste seu complexo inferior
Dizendo Às vezes que não é ninguém

Eu venho falar do valor que você tem
Eu venho falar do valor que você tem

Ele está em você
O Espírito Santo se move em você
Até com gemidos
Inexprimíveis
Inexprimíveis
Daí você pode então perceber
Que pra Ele há algo importante em você
Por isso levante e cante
Exalte ao Senhor

Você tem um valor
O Espírito Santo se move em você
Você tem um valor
O Espírito Santo se move em você
Você tem um valor

ANEXO F - Música – Conquistando o Impossível - Jamily

Conquistando o Impossível - Jamily

Acredite
É hora de vencer
Essa força vem de dentro de você

Você pode
Até tocar o céu
Se crer

Acredite
Que nenhum de nós
Já nasceu com jeito pra super-herói

Nossos sonhos a gente é quem constrói
É vencendo os limites
Escalando as fortalezas
Conquistando o impossível pela fé

Campeão, vencedor
Deus da asas
Faz teu vôo

Campeão, vencedor
Essa fé que te faz imbatível
Te mostra o teu valor

Acredite
Que nenhum de nós
Já nasceu com jeito pra super-herói

Nossos sonhos a gente é quem constrói
É vencendo os limites
Escalando as fortalezas
Conquistando o impossível pela fé

Campeão, vencedor
Deus da asas
Faz teu vôo

Campeão, vencedor
Essa fé que te faz imbatível
Te mostra o teu valor

Tantos recordes, você pode quebrar
As barreiras você pode ultrapassar
E vencer

Refrão
Campeão, vencedor
Deus da asas
Faz teu vôo

Refrão
2x Campeão, vencedor
Essa fé que te faz imbatível
Te mostra o teu valor

ANEXO G - Música – País Tropical – Jorge Bem Jor**Música – País Tropical – Jorge Bem Jor**

Moro num país tropical abençoado por Deus
E bonito por natureza mas que beleza, em fevereiro, em
fevereiro
Tem carnaval, tem carnaval, tenho um fusca e um
violão
Sou Flamengo e tenho uma nega chamada Tereza
Sambaby Sambaby sou um menino de mentalidade mediana
Mas assim mesmo feliz da vida pois eu não devo nada a
ninguém
Pois sou feliz, muito feliz, comigo mesmo
Repetir Refrão
Sambaby Sambaby eu posso não ser um band leader, pois
é
Mas lá em casa todos meus camaradas me respeitam, pois
é

ANEXO H – Música – Como uma Onda – Lulu Santos**Música – Como uma Onda – Lulu Santos**

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi
um dia
Tudo passa, tudo sempre
passará
A vida vem em ondas,
como um mar
Num indo e vindo
infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há
um segundo
tudo muda o tempo todo no
mundo

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo
agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre

Como uma onda no mar

Como uma onda no mar

Como uma onda no mar

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)