



A COMUNICAÇÃO, A PARTILHA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tania Maria Esperon Porto - UFPel

Lourdes Helena Rodrigues dos Santos - UFPel

Maristani Polidori Zamperetti - UFPel

Resumo:

Este texto propõe-se a trazer um recorte de três processos de pesquisas realizadas em contextos diferentes: duas escolas públicas de ensino fundamental e médio e uma universidade pública, tendo por confluência a experiência de comunicação, partilha e construção colaborativa de sentidos vividas por nós, educadoras-pesquisadoras. Dialogamos com os docentes e os meios de comunicação e suas linguagens, que possibilitaram inter-relações, autoconhecimento e busca de sentido em nossos fazeres. Vivemos e investigamos processos de formação docente com metodologias comunicacionais, as quais tornaram possível realizar experiências concretas, fazer questionamentos e reflexões sobre o cotidiano docente, tratados à luz do referencial teórico da educação e comunicação. Como apoio teórico utilizamos Brandão (2003), Gutiérrez (1984, 2001), Penteadó (2002, 2010) e Porto (2003, 2006). Trabalhar a várias mãos é prover meios para enfrentar situações complexas que, individualmente, poderíamos não conseguir administrar no âmbito educacional. As práticas comunicacionais proporcionaram experienciar o mundo, desvelar sentidos dos docentes, permitindo uma interação entre os sujeitos e seus respectivos contextos.

Palavras-Chave: Comunicação – Formação de Professores – Sentido

É que pensamos que todas as coisas boas da *Vida* bem podiam ser de toda a *Gente*. Bem podiam ser, o tempo todo, de todas as *Pessoas*. De todos nós. Assim: de todas as mulheres e de todos os homens, de todas as crianças, de todos os velhos, e até de todos os adultos. De *todo Mundo*, ao mesmo tempo. De toda a *Gente* de todos os lugares do *Mundo*... Então o que é bom de viver seja um bem para *todo Mundo*. (BRANDÃO, 2004, p. 5, grifos do autor)

Este é um texto que se propõe a trazer algumas reflexões sobre processos de pesquisas vividos por três grupos de pesquisa em três contextos diferentes: duas escolas públicas de ensino fundamental e médio e uma universidade pública (todos em uma cidade do interior do RS), tendo por convergência a experiência de comunicação, partilha e construção colaborativa de sentidos vividas por todos nós, educadores que pesquisam e não por pesquisadores que eventualmente educam. Este aspecto se faz presente logo na introdução do texto, uma vez que justifica as escolhas e os caminhos adotados, entremeados com práticas de ensinar e aprender e definidos pelas necessidades dos contextos onde aconteceram. Assim o

texto escolhido como epígrafe justifica-se, pois com o recorte das pesquisas que ora trazemos, pretendemos compartilhar com *Gente* de todo mundo, nossas aprendizagens com *Gente* de todos os lugares por onde vimos realizando as pesquisas.

É um texto que pretende compartilhar algumas descobertas, as quais, apesar dos diferentes sujeitos envolvidos (professores de ensino fundamental, médio e universitário), evidenciaram, ao longo de partilhas concretas, perguntas e dilemas cotidianos tratados à luz do referencial teórico de educação e comunicação, tendo como suporte autores que nos ajudam na construção de uma pedagogia com os meios de comunicação. O trabalho em nossos grupos de pesquisa inclui meios e tecnologias, entre os quais programas de TV, vídeo, cenas teatrais, literatura, materiais de artes plásticas, entre outros. Dialogamos com os meios de comunicação e suas linguagens, em vez de falar deles. Fortalecemos nosso referencial teórico com autores, tais como Brandão (2003), Gutiérrez (1984, 2001, 2003), Penteado (1998, 2002, 2010) e Porto (2003, 2006, 2010).

Esse referencial permite-nos perceber a complexidade dos processos de ensinar e aprender e a valorização do exercício de comunicação escolar que, no entender de Penteado (2010), consiste em desenvolver a alteridade necessária ao desempenho docente que possibilita colocar-se no lugar do outro: do aluno que ele foi um dia, do aluno atual e do aprendiz que ele foi na condição de docente. Postura semelhante a esta encontramos em Gutiérrez (1984, 2003), para o qual o trabalho não se constrói com locutores e ouvintes, mas com interlocutores, ou seja, com sujeitos que se comunicam em redes (através de tecnologias e meios de comunicação), constroem relações em gestões colaborativas, rejeitando o autoritarismo e adotando a interatividade pedagógica.

Nas relações que construímos com as pessoas, vamos descobrindo informações, saberes, peculiaridades além de construir teorias, práticas de ensino e de pesquisa que contribuem com nossa formação individual – como professores-pesquisadores – e convivência com os outros – alunos, professores e pesquisadores.

As pesquisas que aqui vamos relatar tiveram como objetivos conhecer os professores em relação às vivências pessoais e profissionais, investigar suas relações com os meios de comunicação e metodologias comunicacionais e imagéticas, além de perceber posturas de professores reflexivo-investigativos. É importante salientar que o recorte que ora trazemos não evidencia o trabalho com todos os objetivos percorridos nas pesquisas.

Reforçando a necessidade de conhecermos práticas e saberes docentes presentes na escola e na universidade, percebemos a necessidade de trazermos dados de pesquisas que

vinculassem estes dois espaços de formação de professores: a universidade e a escola¹ (embora neste momento não tenhamos como objetivo discutir esta questão). Assim, antes de relatar os dados, tanto da universidade como da escola, é relevante pontuar que um paradigma de trabalho nesses contextos valoriza e respeita o vínculo entre dois espaços distintos com tarefas e responsabilidades distintas, mas voltados para um mesmo objetivo: ensinar e aprender.

Para Porto (2010), o reconhecimento da existência de saberes que se constroem na escola remete-nos à percepção da necessidade de vinculação entre os dois espaços de atuação e formação docente: universidade e escola.

A escola e a universidade produzem movimentos e são resultantes deles. Essas instituições não são lineares e nem mecanicistas [...] são espaços de socialização, de encontros, convivência e colaboração com os outros. Assim, a educação tanto na escola, quanto na universidade envolve (ou deveria envolver) espaços comunicativos que mobilizem os sujeitos em embates e interações para a (res)significação do comum e para a construção da unidade (individual e social). (PORTO, 2010, p. 97)

Desta forma, os espaços comunicativos – tanto na escola como na universidade – ajudam os professores na reflexão, adesão e apoio às causas do grupo, em busca da compreensão e transformação da realidade em estudo.

O paradigma teórico e investigativo escolhido ancora-se em uma teoria pedagógico-comunicacional que está em construção, é processual e interdiscursiva. Este paradigma evidencia a necessidade do entendimento dos processos de interdependência e interatividade entre os sujeitos e os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida atual. Parece haver um consenso de que paradigmas globalizantes e hegemônicos não conseguem mais dar respostas para as realidades educacionais que apresentam contextos e valores sociais diversos. Afinal, é no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes.

Nas metodologias vivenciadas em nossas pesquisas (entendidas como pesquisa-participante), o caráter de participação, colaboração e interlocução entre os sujeitos foi uma constante. Professores e alunos, pesquisadoras e pesquisados participaram de todas as etapas do processo, não só com leituras e estudos epistemológicos, mas com intervenção em situações consideradas problemas ou merecedoras de estudos e investigação, para a busca de reflexões e/ou mudanças. Vivemos e investigamos processos de formação docente com

¹ Os locais de pesquisa são identificados como: Instituição 1 (Escola de Ensino Fundamental); Instituição 2 (Escola de Ensino Fundamental e Médio); e Instituição 3 (Universidade Pública). Nos três locais de pesquisa, os grupos eram compostos por 10 a 20 sujeitos coordenados em separados pelos autores deste trabalho. A coleta de dados aconteceu no período de 2008 a 2010.

metodologias comunicacionais, as quais têm nos levado a diferentes caminhos dentro dos espaços educativos.

Concordamos com Brandão (2003), ao associar metodologias com “pontes” que constituem caminhos de mão dupla e que convergindo para uma única direção, tornam-se uma múltipla praça simbólica de convergências, diferenças e divergências. Para o autor não há teorias “únicas ou *melhores* [...] as diferentes abordagens intersubjetivas, qualitativas e participantes são modalidades de abertura de uma escuta sensível a essas dimensões do pensado e do vivido cotidiano” (2003, p. 108, grifos do autor).

Ao utilizar os meios de comunicação e as metodologias dialógico-participativas para além de mera ilustração do escrito/falado, possibilitamos abordar novas sensibilidades, respeitando necessidades e interesses dos sujeitos imersos no mundo audiovisual e, conseqüentemente, sensorial e imagético. De outra forma, é interessante observar a importância da utilização dos meios de comunicação, metodologias comunicacionais e ferramentas artísticas como instrumentos de pesquisa, seja para aproximação e interação entre pessoas, seja para levantar dados. Os meios, quando usados com esses fins, integram os sentidos, a emoção, a intuição e a razão, além de envolverem diferentes linguagens que facilitam a expressão dos sujeitos e o desocultamento de saberes, significados, emoções e conhecimentos presentes em suas vivências.

Porto (2003a) em pesquisa-participante com docentes, realizou vivências coletivas, através de reuniões, trabalhos em grupos, oficinas, seminários, dentre outras metodologias dialógico-participativas; a pesquisadora observou modificações na ação docente, com a valorização e inserção do professor no grupo de trabalho, proporcionando a criação de um clima de confiança entre os participantes e conduzindo ao planejamento coletivo de pequenas ações transformadoras das práticas pedagógicas.

Para Brandão, a pesquisa realizada no coletivo “de mãos” pressupõe experiências que têm a ver com “vivências conscientes”, bem mais do que com “experimento controlado”. Para o autor a experiência sugere uma vocação de sentidos mais existencial que epistemológico, ou seja, mais de vivência do que de ciência. A experiência da pesquisa a várias mãos sugere ações realizadas “num *continuum* de vidas dedicadas a construir mundos sociais por meio da criação solidária de saberes” (2003, p. 18).

Pesquisas de formação docente com meios de comunicação e metodologias comunicacionais vão além de relações lógico-cognitivas entre sujeitos. Privilegiam a comunicação afetiva, permitindo-lhes um “mergulho” nas sensações proporcionadas ao contato com elas. No entender de Babin, os meios de comunicação são portas de entradas para

os conhecimentos. A "emoção liga-se diretamente à excitação sensorial [...] situa-se entre o psíquico e o físico, e comporta uma forte tonalidade afetiva [...] a emoção modifica o corpo todo" (1993, p. 24). Ainda de acordo com o autor, o principal efeito dos meios não é o de nos fazer aprender, mas o de, através das emoções, socializar os sujeitos.

A abordagem do conhecimento e o estabelecimento de relações, por meio de diferentes linguagens (imagética, sonora e corporal), trazem para os espaços educativos, as emoções, o humor, a ironia, os sentimentos. Pretendendo aproximar-se de uma fala "mais científica", as linguagens utilizadas na maioria das vezes pelos professores, afastam-se de seus interlocutores. Para Penteado (2002), cumpre-nos refinar o uso da linguagem oral e escrita com que tradicionalmente trabalhamos e explorar outras linguagens ainda distantes do contexto de pesquisa.

Assim podemos perceber com os sentidos e compreender com a reflexão o que está acontecendo. Para Brandão, métodos "de investigação não antecedem mudanças do olhar ou de pontos de vista [...] mas podem ajudar para que isso aconteça" (2003, p.97).

As linguagens trabalhadas nos três espaços de pesquisa com meios e formas de comunicação possibilitaram a manifestação de sentimentos, saberes e conhecimentos, conforme palavras de Júlia², um dos sujeitos pesquisados:

Me incluí na dinâmica e, na maioria das vezes, também não identifiquei todas as outras músicas, me deixei envolver pelas lembranças e emoções... conhecer a música revelada no contexto dos alunos, permite ao professor trabalhar as preferências reveladas pelas emoções, possibilitando possíveis sugestões de repertório. (Júlia, Instituição 3)

O mundo sonoro e visual que cerca os indivíduos proporciona-lhes o prazer e a imersão das emoções que, por sua vez, estimulam a criatividade e a expressividade do sujeito (educando e/ou pesquisado) o qual, revitalizado com a troca de experiências com os outros, sente o encantamento pedagógico.

Concordando com Porto (2006) e Brandão (2003) acreditamos que a busca de novos conhecimentos através de atenção motivada em formas de olhar, de imaginar, de estabelecer perguntas contribuem com um método subjetivo, sensível e confiável para apreender o modo como os sujeitos se inserem e interagem numa determinada realidade.

Assim, com esse entendimento de pesquisa colaborativa com meios e linguagens comunicacionais, trazemos alguns dados levantados nos ambientes escolares³ onde aconteceram as pesquisas relatadas. O ambiente escolar, apesar de ser um local frutífero para

² Os nomes dos sujeitos das pesquisas são fictícios.

³ Utilizamos o termo ambiente escolar para nos referirmos tanto para as escolas como para a universidade.

a criação de espaços de reflexão, construção de saberes e subjetividades, apresenta em sua organização, processos que levam ao isolamento do trabalho docente.

De acordo com Damiani (2006, p. 70), a ação do professor, por vezes, é limitada a sua sala de aula, “deixando de incentivar a troca com seus pares e demais profissionais que trabalham na escola”. Essa situação parece concorrer para a redução da profissão a um conjunto de competências técnicas despersonalizadas que impõem uma definida separação entre o eu pessoal e o eu profissional, fato apontado por Nóvoa (1992). Com isso, se perde a oportunidade de refletir sobre as razões da existência do isolamento docente.

O isolamento é uma situação que pode acontecer no contexto de trabalho do docente na sua relação com os pares. Porém, na relação com os alunos, o isolamento torna-se quase impossível de acontecer, se o professor mantiver-se atento às trocas sociocognitivas que ocorrem na interação e interlocução da sala de aula.

Para Gutiérrez (1984, 2003) a interlocução é um processo educativo que se define pela interação entre os sujeitos. É nessa relação intersubjetiva – construída em conjunto por professor e alunos, pesquisador e pesquisados – que emergem ideias, questionamentos, informações, dúvidas, que levam os sujeitos a reflexões, confrontos, superação de conflitos, decisões e resoluções. No coletivo de professores com os pares esta situação nem sempre ocorre de forma natural. As pesquisas evidenciaram a necessidade de lideranças no grupo, definidas a priori ou legitimadas no processo, sempre com aceitação e inserção dos sujeitos que dele participam.

Para Porto (2003b), o confronto e a análise de problemas pessoais e/ou profissionais, de situações complexas e práticas presentes no trabalho de equipe, pressupõe níveis de interdependência entre recursos, ideias, práticas e os sujeitos envolvidos. Assim, muitas vezes

[...] é necessário administrar crises e confrontos que surgem pelas oportunidades dadas aos docentes, de manifestarem seu ponto de vista e expressarem seus interesses, dificuldades e soluções encontradas. Estas situações aparecem com mais frequência com o conhecimento e interação que se estabelecem entre os sujeitos. (PORTO, 2003b, p.7)

Para a autora, atitudes de admitir o erro, ouvir e analisar opiniões alheias e decidir em situações difíceis, originadas de conflitos e de “práticas já sacramentadas”, são atitudes corajosas de que o coletivo de professores não pode prescindir. Assim, pensar nas consequências decorrentes das decisões tomadas implica em

assumir dimensões pessoais, profissionais, sociais e/ou políticas, como uma responsabilidade que nem todos os profissionais esperam ou estão preparados para assumir. É um caminho rico que põe em discussão diferentes contextos, situações, sentimentos e práticas individuais e coletivas. A aprendizagem no coletivo pressupõe movimento e provisoriamente. Sempre há algo para aprender. E se há algo para aprender, é porque os professores não sabem tudo e, estando abertos para ouvir

e conversar com os colegas, seus conhecimentos estão em construção. (PORTO, 2003b, p. 7)

As palavras de uma professora da Instituição 2 expressam as reflexões e as aprendizagens surgidas a partir dos conflitos e divergências no grupo:

[...] com o trabalho pedagógico coletivo temos a chance de compartilhar ideias que nos enriquecem muito, principalmente quando são conflitantes e divergentes. Muitas vezes, nos sentimos impotentes diante da realidade da escola que exige mudanças. Entretanto, o que fazemos juntas é dialogar, propor e construir experiências que possam motivar o outro a participar desta caminhada à procura de soluções dos problemas que nos angustiam. (Maria)

Assim, os percursos destas pesquisas sobre formação docente na universidade e na escola sugerem a necessidade de serem repensadas as práticas pedagógicas, em especial através do trabalho coletivo, no qual a aprendizagem acontece em processos dinâmicos, conflituosos e provisórios, que envolvem conhecimentos em construção e diálogo entre os pares, conforme depoimento do sujeito da Instituição 2. Para Sandra essas oportunidades ampliam a capacidade de reflexão e de interação com os pares.

Essa experiência tem sido muito gratificante, além de prazerosa e muito educativa. A troca de conhecimento se dá de uma forma democrática e participativa. Há algumas dificuldades que aparecem de vez em quando, pois se trata de um processo que é construído aos poucos, e aprendemos muito, tanto com os erros como com os acertos. Muitas vezes, algumas certezas são desconstruídas, ficamos um pouco inseguras, mas logo encontramos um novo rumo e seguimos adiante. (Sandra)

Damiani, Porto e Schlemmer (2009), apontam a colaboração e a cooperação como elementos fundamentais no trabalho docente, embora não descartem a reflexão e o trabalho individuais.

A expressão trabalho pedagógico coletivo caracteriza-se pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que têm como foco a participação e envolvimento de professores e alunos, de pesquisadores e pesquisados no processo de construção de conhecimentos teórico/práticos, contemplando diálogos, análises, reflexões e trocas de saberes sobre as temáticas em estudo. Diante dos referenciais teóricos pesquisados para construção deste estudo, agregamos pesquisas nas quais os autores aproximam-se pelas expressões: trabalho colaborativo, trabalho em equipe, trabalho cooperativo, identificadas pelas características comuns e consonância com o trabalho coletivo por nós desenvolvido.

Para completar esse entendimento, agregamo-nos às ideias de Brandão (2003) ao explicar a palavra partilha e suas companheiras: compartilhar, coletivizar, socializar, conectar, interagir. Para o autor, o conhecimento humano a respeito das pessoas, da vida da sociedade e do mundo, por ser pensado, vivido e sentido, não pode ser, de modo algum, submetido à

lógica mercantilista, ou seja, não pode ser comprado ou vendido. Partilhar em pesquisa é significativo, pois tais como outras dimensões da vida social,

a ciência e seus momentos de pesquisa são ou devem ser algo tão estranho quanto possível às teias da posse e do poder. Em outra relação bem diversa, elas devem realizar-se como algo *integrado*, tanto quanto possível, no círculo da *reciprocidade*. (2003, p. 19, grifos nossos)

As vivências pedagógicas, quando olhadas à luz de um referencial teórico, tornam-se conhecimentos práticos adquiridos no cotidiano escolar, podendo colaborar para minimizar a dicotomia entre a vida pessoal e a vida profissional do professor, conforme depoimentos de professores das Instituições 2 e 3, os quais demonstram o prazer das aprendizagens no coletivo e de como isso é importante pra seu crescimento profissional.

Toda quarta-feira é considerada especial para mim. Chego na escola animada, participo ativamente das atividades conjuntamente com minhas outras colegas e com as alunas, e saio satisfeita com as descobertas feitas pelo grupo. É maravilhoso. Na busca do crescimento profissional é preciso inovar e desmistificar, e isso é o que estamos nos propondo com este trabalho. (Sônia, Instituição 2)
As dinâmicas provocaram uma profunda reflexão, interação do grupo e contribuíram para valorização pessoal e para perceber que não estou só. (Vera, Instituição 3)

Segundo Lacerda (2002), os saberes da prática estão inclusos numa pluralidade de dimensões que se comunicam entre si, constituindo-se em métodos de produção de significados. Os conhecimentos gerados no contexto de pesquisa favorecem o crescimento coletivo de professores quando originados de momentos de interlocução e troca de informações e aprendizagens. A autora afirma que o fortalecimento do trabalho coletivo proporciona a emancipação dos professores e minimiza o descompasso entre os que produzem teorias (tarefa tradicionalmente delegada à universidade) e os que vivem a prática no cotidiano escolar.

Um parêntese se faz necessário. Embora não tenhamos como objetivo discutir, neste texto, a relação ensino pesquisa, o trabalho no coletivo, em especial na interlocução entre professores e pesquisadores, serve para superar esta cisão, uma vez que possibilita aos sujeitos participarem de todas as etapas do processo e intervir sobre a situação estudada e/ou pesquisada. Os interlocutores avançam para uma postura consciente nas decisões-ações que contribuem para a reflexão e elaboração conjunta de planejamentos. É uma forma de trabalho onde todos assumem seu próprio destino e conscientizam-se das decisões/tarefas a serem assumidas.

Projetos e/ou trabalhos desenvolvidos através de atividades colaborativas proporcionam a participação e a aprendizagem ativas, a quebra do isolamento docente, a socialização do conhecimento, a motivação e a autoavaliação, entre outros aspectos.

Esses conceitos estão presentes no posicionamento de uma professora ao ser questionada sobre as contribuições adquiridas no transcorrer do trabalho coletivo, realizado no grupo da Instituição 2:

Esse trabalho nos fornece um espaço plural para a construção de conhecimentos e para o estabelecimento das relações interpessoais, a partir de diferentes olhares [...] proporcionando a cada uma de nós, novos estímulos para transformações, para a percepção de novas formas de sermos e nos constituirmos professoras no próprio cotidiano escolar. (Ledi)

A partilha de saberes e experiências em trabalhos colaborativos contribui para transformar as escolas em instituições de interesse e significação para professores, por proporcionar-lhes estímulos para transformações nas práticas pedagógicas e percepção de novas formas de se constituírem professores.

Segundo Platone e Hardy (2004, p.16), promover um trabalho de equipe é afirmar um valor que “não é somente pedagógico, mas também político, no real sentido do termo. É afirmar que precisamos ser muitos para poder ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho”. Trabalhar em equipe é prover meios para enfrentar situações complexas que, individualmente, podemos não conseguir administrar.

Nesse sentido, reconhecemos a contribuição do trabalho coletivo para a formação de professores. Para Nóvoa (1992), a participação dos professores em sua própria formação encaminha-os para o desenvolvimento profissional articulado com a escola e seus projetos. É um processo no qual os professores se assumem como produtores da sua profissão, sabendo que não basta mudar o profissional, mas é preciso mudar o contexto em que ele intervém.

Nas vivências comunicacionais de partilha e construção colaborativa experienciadas por nós, educadores-pesquisadores, encontramos formas significativas de ensino-aprendizagem que fizeram sentido para os sujeitos envolvidos na investigação. Para Gutiérrez, o sentido é o

eixo articulador dos processos educativos, [...] é motor do processo educativo e põe em jogo as capacidades do sujeito, desde a percepção de suas necessidades e problemas até a produção de soluções; da autoaprendizagem à interaprendizagem; das práticas da sua vida cotidiana à sua imersão social e política. (2001, p. 8)

Assim, nos movimentos empreendidos por nós, professores/pesquisadores, para encontrar sentido nas experiências com as pesquisas, nos deparamos com sentimentos e emoções decorrentes de perdas de sentido nas ações cotidianas dos professores. Isto está evidenciado no comentário de Elisa, ao se referir às significações dadas ao estudo e às relações estabelecidas no espaço escolar entre alunos, professores e demais profissionais, comparando com a realidade mais ampla fora da escola.

Me frustra essa coisa dos alunos não atingirem o mínimo que a gente consideraria ideal, né? Se é que existe ideal! Mas frustra mais as relações dentro da escola; e tem também aquele sentimento de impotência: a escola é um lugar do passado, eles não tem como gostar mesmo, não tem nada para agradar eles, né? Lá fora tem milhares de outras opções melhores do que a escola. (Elisa, Instituição 1)

Neste depoimento percebemos, como consequência da perda de significado na vida escolar cotidiana, uma quase supressão dos sentidos nas vivências de professores e alunos, talvez como forma de evitar a angústia ou a reflexão sobre as ações dos docentes para superar a situação de frustração.

Para Duarte Jr. (2006), é necessário pensar e refletir sobre os verbos que representam os ingredientes básicos do cotidiano. Para o autor, é preciso valorizar o morar, caminhar, conversar, comer, trabalhar e a relação destes com os atos de ver, cheirar e tocar, que são manifestações dos sentidos corporais presentes nas atividades do dia a dia. A falta de sentido nas ações realizadas no cotidiano, por mais rotineiras que elas sejam, gera um distanciamento sensível e corporal que corrobora para o afastamento e diminuição da experiência formadora e para uma provável crise dos fundamentos da vida humana.

Os conceitos propostos por Duarte Jr. estiveram presentes nos encontros da Instituição 1, aonde foram realizadas práticas comunicacionais com Artes Plásticas e Visuais, permitindo que os sentidos da profissão e da formação docente aflorassem. A partir do depoimento de Pedro foi possível observar a busca por sentido nas atividades cotidianas docentes em confronto com as necessidades e superação das dificuldades dos sujeitos.

Eu gosto de estar em aula, eu me sinto muito bem [...] eu tô muito focado, o grupo é que te prende, a gente trabalha muito, ganha pouco. Eu digo assim [para os alunos]: Pô, vocês não se deram ao trabalho? [de fazer a tarefa]. Eu levanto às 4 horas da manhã prá arrumar as coisas, prá preparar a aula, eu procuro reforçar isso; a gente não pode desistir, né? A gente não pode se perder, por isso eu gosto de falar... Eu vi o filme Robin Hood que passa todo a partir de uma frase. A frase que fica no filme inteiro e é muito boa, é *Lutar, lutar, lutar, até que carneiros se tornem leões*. A frase é bem instigante, assim, é não agachar o lombo! (Pedro, grifos nossos)

Nas constantes aprendizagens necessárias à vida humana e no trabalho cotidiano docente, passamos muito tempo em escolas, universidades e cursos de formação, obtendo informações, construindo conhecimentos e produzindo práticas que, embora necessárias, nos fazem ter cada vez menos tempo para o lazer. Contraditoriamente, a busca de sentido pode constituir-se numa busca sem sentido, quando não há reflexão sobre as crenças e teorias implícitas nos sujeitos que convivem com concepções arraigadas e em práticas advindas deste pensar. A falta de sentido no que ele faz ou produz, podem advir de expectativas pessoais (impostas por ele mesmo) e/ou por exigências sociais externas à sua vontade (aspecto esse tratado na pesquisa realizada na Instituição 1 e não explorada neste texto).

A educação é um processo de elaboração de sentidos para a vida, conhecimentos, relações, dentre outros. Como nos assegura Gutiérrez (2001), não são os conhecimentos, os saberes, as verdades e os valores verbalizados através de discursos que dão sentido à vida. O sentido não está nos planos de estudo, nem nos objetivos e nem no repasse de conteúdos, como relembra Roberta trazendo à tona as lembranças da escolaridade e refletindo sobre sua construção de sentido; portanto o sentido está no que se vive, experimenta e constrói para além dos conteúdos estudados na escola.

Com toda a sinceridade, se eu me reportar à vida dos nossos alunos naquele tempo, também eu não via sentido, eu sabia, por exemplo, que era preciso estudar, que eu só poderia me desenvolver intelectualmente se eu me mantivesse na escola, aprendendo. O sentido do conteúdo, eu não lembro de ter. Hoje, eu acho que tudo aquilo que me foi ensinado tem um significado importante, porque eu entendo como um processo necessário pra chegar onde eu estou, agora, como é que nós vamos trabalhar isso com o aluno, hoje eu não sei. Mas acho que [...] nós percebemos que as coisas se constroem. A palavra *construção* tem a ver [com] um processo que vai se agregando e se desenvolvendo até chegar num estágio que te dê *autonomia*. (Roberta, Instituição 1, grifos nossos)

Para Roberta, a construção pessoal acontece num *continuum*, onde o coletivo com os pares tem papel fundamental. Compartilhamos com Gutiérrez (2001) a ideia de que o sentido se constrói nas relações próximas e imediatas de cada pessoa, nos diferentes contextos nos quais ela vive, nos processos e relações significativas. O autor sustenta a ideia de que quando damos sentido ao que fazemos, quando compartilhamos propósitos, quando impregnamos de sentido as práticas da vida cotidiana e compreendemos o sentido de tantas outras, estamos dando significado ao mundo que vivemos e ao que nos acontece nesse mundo. Desta forma, para o autor, o sentido

se faz e se refaz no fazer cotidiano, e é claro que o sentido, dentro da prática educativa, tem que ser pedagógico, porque requer um método e é consequência de estratégias e procedimentos pedagógicos. [Assim], ou promovemos uma aprendizagem com sentido, ou pelo contrário, impomos uma aprendizagem sem sentido. A aprendizagem com sentido forma protagonistas, seres para os quais todas e cada uma das atividades, todos e cada um dos conceitos significam algo para a própria vida. (GUTIÉRREZ, 2001, p.12)

Está implícito no conceito do autor o “protagonismo” que Roberta explica utilizando o termo “autonomia” para se referir ao sujeito que propõe ações, toma suas decisões, faz escolhas e dá significado às suas ações.

Situação semelhante a essa é apresentada por Porto (2006), ao afirmar que o diálogo e a reflexão permitem ao sujeito utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos e significados em processos de convivência coletiva. Assim, percebemos os colegas através de vivências comunicacionais dialógicas e participativas de consideração ao outro que sente/pensa/age igual ou diferente de nós, pois é um processo de partilha consentida, de

colaboração e solidariedade. “Nunca um processo de dominação-subordinação” (PENTEADO, 1998, p. 19). Para a autora, os sujeitos admitem a recusa, o ponto de vista diferente, são receptivos ao enfado e ao entusiasmo. É um processo que exige problematização e orienta-se pelo princípio da alteridade, considerando a presença do outro sensível e singular em cada atitude profissional.

Para Porto (2006) e Penteado (1998), vivências comunicacionais são experiências pedagógicas com o uso dos meios de comunicação que revelam movimentos de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e do mundo. Além dos meios de comunicação, as vivências podem englobar processos e fazeres artísticos, resultando em conhecimentos históricos, culturais, sensíveis e intelectuais para os sujeitos escolares.

Nos recortes das pesquisas que aqui trazemos utilizamos meios de comunicação que possibilitam o diálogo, inter-relações, autoconhecimento e busca de sentido em nossos fazeres. A fala de Joana (Instituição 1) mostra a reflexão sobre os sentidos produzidos pela sua participação no grupo da escola ao assistir e discutir o vídeo-documentário “Janela da Alma”.

Quando a gente começou a ver o filme, [...] eu fiquei pensando: Puxa vida... O tempo que a gente para junto prá ver um filme? Isso faz tanta diferença pra gente, se pudesse ter esses momentos, assim, porque nesses momentos a gente fala um monte de coisa, cada um contribui, e leva pras suas aulas, para as nossas vidas. E que, de alguma forma, nos melhora, nos eleva, nos constrói, e permite-nos falar das diferenças e das diferentes realidades (Joana)

Promovendo o desenvolvimento de relações interpessoais, as práticas comunicacionais propiciam interações solidárias no grupo que se vai solidificando. A experiência de grupo estimula a dimensão criadora, constitutiva e fundamental dos sujeitos, como manancial propositor de outras formas de viver e pensar, de se relacionar consigo e com os outros. As práticas comunicacionais podem ser consideradas pedagógicas quando fazem sentido a quem as propõe e a quem as realiza; quando possibilitam o desenvolvimento de inter-relações e quando permitem interlocução, questionamentos e reflexões a partir de fazeres e significados individuais e sociais presentes no grupo.

Assim, através das práticas comunicacionais vivenciadas nos recortes das três pesquisas realizadas foi possível experienciar o mundo, sensibilizar-se com ele, permitindo uma interação maior com os sujeitos e situações pesquisadas, superando o isolamento e conseqüentemente, construindo sentidos para os acontecimentos cotidianos na escola em especial e no dia a dia dos grupos envolvidos.

Desta forma, concordamos com Assmann e Mo Sung (2000, p. 256), quando afirmam que “a intensificação do desejo de entender-nos aumenta as chances de [ampliação

das] interfaces comunicativas” entre os sujeitos. Assim, práticas comunicacionais com reflexão contribuem para criação de sentidos partilhados e interlocução dos sujeitos com os cotidianos.

O diálogo, a partilha e a construção de sentidos no ensino e em pesquisa-participante com os professores proporcionam reflexão, alegria e bem-estar, além de comunicação e sentimentos de pertencimento aos diferentes contextos.

Conflitos, exposições de desagrado ou mal-estar, dificuldades de atuação profissional também são situações presentes na escola, que partilhadas em conjunto, permitem a busca de soluções e a reflexão sobre as identidades docentes nos contextos pesquisados.

Percebemos que outros sentidos foram construídos através das práticas comunicacionais. Sentidos percebidos e reconhecidos anteriormente conjugaram-se com novos sentidos partilhados nos caminhos investigativos, que embora tenham sido, a princípio, propostos pelas autores-pesquisadores, tornaram-se elementos de autopesquisa para os docentes envolvidos.

Para finalizar, enfatizamos que pesquisar, ensinar e aprender sobre formação de professores é um trabalho realizado a várias mãos que se juntam para conhecer, desocultar, buscar, aproximar-se nas relações com “*gente* que nós conhecemos muito bem”, com “*gente* que conhecemos um pouco e *gente* que a *gente* nunca viu e nem sabe que existe. Mas existe, em algum lugar [...]” (BRANDÃO, 2004, p. 5, grifos do autor).

Então, fazemos nossas as palavras de Brandão e esperamos que nossa contribuição seja “um jardim de tudo e para todos”, ou seja para *todo o mundo* que pesquisa, estuda e ensina para e com os professores.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BABIN, Pierre. *El lenguaje de la nueva cultura*. Madrid : Paulinas, 1993.
- BRANDÃO, Carlos. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos. *O jardim de todos*. Campinas, SP : Autores Associados, 2004.
- DAMIANI, Magda F. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? In: 6. ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR; 7. Seminário Interinstitucional de Educação “A escola inquieta arrisca voos e inventa”. [Anais do...] Pelotas: 2006. p. 69-80.
- DAMIANI, Magda; PORTO, Tania M. E. e SCHLEMMER, Eliane (org.). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: OIKOS; Brasília : Líber Livros, 2009.
- DUARTE JR., João F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educacion y comunicacion en el proyecto principal*. Santiago, Chile : Unesco, 1984.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educación e Formación de Personas Adultas*. Guatemala: MINEDUC, 2001.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Dimensão pedagógica das novas tecnologias da comunicação e informação. In: PORTO, T. E.n (org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM, 2003. p. 33-40.
- LACERDA, Mitsi P. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p. 71-85.
- NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PENTEADO, Heloisa D. (org.). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PENTEADO, Heloisa D. *Comunicação escolar: uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- PENTEADO, Heloisa D. e Garrido, Elsa (org.). *A pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo : Paulinas, 2010.
- PLATONE Françoise e HARDY, Marianne (org.). *Ninguém ensina sozinho*. Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PORTO, Tania M. E. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, T. E.n (org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM, 2003a. p. 79-110.
- PORTO, Tania M. E. La comunicación y la educación, una alianza necesaria en la escuela. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. [Anais do...]. Huelva/Espanha Querétaro/México, 2003b. 12p.
- PORTO, Tania M. E. As tecnologias de informação e comunicação na escola; relações possíveis, relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, N.31, p.43-57, jan./abr. 2006.
- PORTO, Tania M. E. Pesquisa-ensino: relação universidade/escola e articulação teoria/prática In: PENTEADO, Heloisa D. e Garrido, Elsa (org.). *A pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 95-104.