



4724 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT08 - Formação de Professores

COMUNIDADE DE PRÁTICA, AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E JUSTIÇA SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO
Marcia Lisbôa Costa de Oliveira - FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ
Lucia Helena Abreu Eletério - UNESA - Universidade Estácio de Sá
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não há

COMUNIDADE DE PRÁTICA, AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E JUSTIÇA SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO

Resumo

O Grupo de Pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, coletivo interinstitucional que reúne professores do ensino superior e da educação básica, situando suas discussões em uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro, completará quatro anos de atividades em 2019. Neste estudo de caso, revisitamos a experiência de autoformação vivenciada durante o ano de 2016 por esse coletivo, que desenvolve propostas de ensino de alfabetização e letramento contextualizadas na escola. A pesquisa articulou três concepções: comunidade de prática (WENGER, 1998), autoformação (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000) e Formação de Professores para a Justiça Social (MOREIRA e ZEICHNER, 2014). O *corpus* foi constituído por textos escritos pelas participantes do grupo, nos quais mapeamos categorias recorrentes, bem como concepções sobre teorias discutidas e projetos realizados. Constatamos que ocorreu, no ano de formação do grupo, uma mudança significativa nas concepções das participantes acerca da educação em contextos marcados pela desigualdade sociocultural e em relação às tensões étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: autoformação de professores; alfabetização; letramentos; comunidade de práticas; justiça social.

Introdução

Apresentamos neste trabalho um estudo de caso exploratório sobre a experiência de autoformação vivenciada pelos membros do Grupo de Pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx nos meses de março a dezembro de 2016. O grupo, que é certificado pela Universidade xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, configura um coletivo interinstitucional que reúne professores do ensino superior e da educação básica, alunos da licenciatura em Letras e estudantes de pós-graduação. A investigação do grupo é situada no xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, uma escola pública do município de São Gonçalo.

Essa cidade da periferia do Rio de Janeiro, cuja população é estimada em 1.077.687 pessoas, das quais apenas 12,4% constavam como população ocupada quando da elaboração do último índice, em 2016. O município apresenta um quadro socioeconômico em que 34,5% da população tem rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo, com 39,86% de incidência de pobreza, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística-IBGE (2016).

No bairro em que se localiza a escola estudada, Gradim, há quatro assentamentos urbanos informais - Favela do Gato; Favela do Pombal; Morro da Salga e Favelinha do Crime - que se enquadram na definição de *aglomerado subnormal*, por se tratarem de territórios em que há mais de 51 unidades habitacionais sem título de propriedade, as quais apresentam "irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública)" (IBGE, 2010). No entorno da escola, a essa lista de características soma-se a violência urbana, associada à presença do tráfico de drogas.

As participantes do grupo de pesquisa, em leitura crítica coletiva da versão preliminar do presente texto, apontaram o fato de que poucas crianças são oriundas de famílias estruturadas, destacando que esse traço acentua sua vulnerabilidade social.

Considerando o entorno da escola e as características socioeconômicas do município, partimos do pressuposto de que a desigualdade escolar constatada no desempenho das crianças em situação de vulnerabilidade social reproduz as injustiças sociais vivenciadas pelas camadas populares. Entendemos, portanto, que, para não reforçar os mecanismos de exclusão social, os professores que atuam em escolas públicas precisam construir propostas de ensino situadas no contexto, tendo por meta o sucesso dos estudantes de classes menos favorecidas. Tomamos como pressuposto a afirmação de Pierre Bourdieu, segundo o qual:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que o ensino transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (1998, p. 53)

Nesse sentido, o grupo de pesquisa XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX definiu como empreendimento comum o desenvolvimento de propostas de ensino de alfabetização e letramentos situadas na escola, em um contexto marcado

pela desigualdade de oportunidades de acesso aos bens culturais. Através da realização de estudos teóricos e experiências pedagógicas, estamos desenvolvendo um repertório conceitual compartilhado que assume a perspectiva da educação para a justiça social. Nossa proposta foi constituir uma comunidade de prática (WENGER, 1998) em que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NOVOA, 1992, p. 14).

O propósito mais amplo de nossa pesquisa tem sido desenvolver um projeto de autoformação docente que enfrente a necessidade de criar metodologias de ensino que considerem as peculiaridades dos estudantes da escola, especificamente no que concerne à alfabetização e ao letramento e, assim, contribuir para a transformação de práticas e discursos no contexto da escola pesquisada, de modo a combater localmente os mecanismos de seleção e exclusão que operam no sistema escolar.

Neste trabalho apresentamos um estudo de caso que retoma a formação do grupo de pesquisa, cujos objetivos são: (1) analisar como se estabeleceram inicialmente as interações e as relações entre as participantes na dinâmica de constituição da comunidade de prática e (2) investigar como a participação no grupo se refletiu no discurso e nas práticas pedagógicas das participantes.

O percurso da pesquisa: revisitar para compreender

A investigação de natureza qualitativa cujos resultados apresentaremos a seguir configura-se com um estudo de caso único que acompanha as práticas de um grupo específico, não tendo o propósito de generalizar as conclusões obtidas. A pertinência da pesquisa relaciona-se ao fato de que “Mesmo um estudo de caso único pode ser frequentemente utilizado para perseguir um propósito explanatório e não apenas exploratório (ou descritivo). O objetivo do analista deveria ser propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações” (YIN, 2001, p. 23).

Entendemos que, após quatro anos de pesquisa coletiva, seria importante retomar os momentos iniciais do grupo, não só para registrar o percurso vivenciado, mas também para tentarmos entender em que medida nossas concepções iniciais estão relacionadas aos interesses atuais do grupo, que sofreu muitas transformações ao longo dos anos. Assim, retomamos documentos escritos produzidos na fase inicial do processo de constituição do grupo de pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, que foi criado a partir da iniciativa das atuais líderes, coautoras do presente texto. Naquele momento, ambas buscávamos um estreitamento da relação entre universidade e escola na formação de professores, preocupando-se com a elaboração de um projeto que tomasse em conta a ideia do professor da escola básica como um investigador, quebrando as hierarquias internalizadas e o estranhamento que tendem a dificultar a parceria entre esses dois níveis de ensino.

Assim, afastando-nos do modelo tradicional dos cursos de formação continuada de professores oferecidos por profissionais exógenos, nessa experiência adotamos a concepção de “formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas”, defendida por Nóvoa (1992) e tomamos a escola como *locus* da autoformação de professores-pesquisadores. Propusemos, então, a horizontalização das relações entre os membros do grupo, desfazendo a posição de superioridade que costuma ser assumida pela universidade em relação à educação básica, daí a escolha do termo *conversa* para nomear os encontros do grupo, enfatizando o aspecto dialógico, informal e simétrico das interações entre os membros.

Realizamos dez *conversas* de duas horas de duração ao longo do ano e implementamos um projeto temático coletivo. Nas duas primeiras *conversas*, realizadas em abril e maio de 2016, foram definidos os seguintes objetivos: compreender o papel da escola como agência de letramento no contexto em que se localiza, tendo em vista o perfil dos alunos, da comunidade atendida, da rede pública em que está inserida e das professoras que nela atuam; estudar teorias sobre a aprendizagem do sistema alfabético, os letramentos e a educação na perspectiva da justiça social; criar estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita situadas no contexto da escola, elaborando didaticamente as teorias estudadas.

As *conversas* foram registradas em atas redigidas por membros do grupo. Nosso intuito, ao propor a redação de atas foi, inicialmente, documentar o conteúdo de cada encontro por um participante, responsável pela elaboração desse documento formal de registro coletivo. No entanto, houve certa resistência dos participantes em assumir essa tarefa, o que levou a uma concentração sobre alguns redatores, mesmo assim, o caráter polifônico da ata, que deve registrar as diferentes vozes presentes ao evento, sintetizando as discussões realizadas, foi garantido, na medida em que pudemos constatar a preocupação dos redatores com a fidedignidade dos relatos, que foram revistos e/ou validados pelo grupo no início da reunião seguinte àquela descrita no documento.

Como as atas concentram-se sobre as reuniões, inúmeros acontecimentos imprevistos ao longo do ano não figuram nesses textos e foram recuperados a partir de nossas anotações de campo, tais como: a impossibilidade de realizar reuniões devido à dispensa de professores contratados integrantes do grupo; a extensão das férias escolares devido à realização das Olimpíadas no Rio de Janeiro; a falta de merenda escolar que impediu o funcionamento da escola e a demora na investidura dos professores concursados que assumiriam as turmas deixadas pelos dispensados. Tais acontecimentos impactaram bastante a dinâmica dos encontros do grupo, assim como alteraram sua composição. O fato de que, no segundo semestre letivo, muitos professores saíram da escola e outros vieram para as turmas, por exemplo, ocasionou uma mudança nos sujeitos da pesquisa. Por tudo isso, a metodologia do estudo de caso foi paulatinamente se construindo durante os nove meses em que desenvolvemos a fase exploratória da pesquisa. Empregamos a observação participante, que foi enriquecida por estratégias explanatórias, tentando captar o que não estava aparente nos documentos e nas práticas investigadas (YIN, 2001).

O conjunto de documentos analisados distribui-se em diferentes gêneros textuais, da seguinte forma: (1) documentos técnicos elaborados pelas líderes do grupo; (2) anotações das pesquisadoras durante a observação participante; (3) atas das reuniões contendo a memória do grupo de pesquisa; (4) sínteses dos textos teóricos discutidos no grupo; (5) tabelas preenchidas com informações sobre as atividades pedagógicas que seriam realizadas por cada dupla de professores no desenvolvimento e na culminância do projeto “Cor de gente é a nossa cor” e (6) respostas dadas no questionário avaliativo de perguntas abertas.

O questionário usado como ferramenta para a geração de dados foi aplicado no final do ano. As perguntas foram construídas com o propósito de recolher índices sobre quatro indicadores relativos ao impacto da participação no grupo sobre concepções e práticas dos participantes e organizou-se em cinco perguntas. A tabela abaixo apresenta uma análise da composição do questionário.

Tabela 1- Composição do questionário de perguntas abertas

Aspectos	Perguntas	Objetivos
----------	-----------	-----------

Impacto da participação no grupo sobre as práticas dos docentes.	1 - Considerando que o projeto visa contribuir para o desenvolvimento da autoria docente de todos os envolvidos, como você avalia o efeito das conversas no grupo em sua prática pedagógica?	Verificar como os participantes avaliam os efeitos das conversas sobre sua prática docente.
Concepção do grupo como uma comunidade de prática.	2 - As três características de uma comunidade de prática são: engajamento mútuo - todos participam e colaboram no projeto; empreendimento comum - o grupo se une em torno de uma meta; repertório compartilhado - o grupo compartilha conceitos e ideias ligadas a sua meta comum.	Evidenciar a visão dos participantes sobre o efetivo engajamento do grupo na comunidade de prática.
Levantamento de necessidades e interesses do grupo sobre teorias de alfabetização e letramento.	Na sua visão o grupo forma uma comunidade de prática? Explique. 3 - Em 2016, as conversas abordaram as dificuldades que envolvem os processos de alfabetização e letramento. a) Você considera que esse tema deve continuar sendo aprofundado? b) Que outras discussões sugere para 2017?	Inventariar os interesses e necessidades dos membros de pesquisa no que respeita às teorias sobre alfabetização e letramento.
Percepção acerca da execução do projeto coletivo sobre docentes e discentes.	4 - Você considera que o projeto coletivo sobre identidade negra trouxe contribuições para os professores e alunos? Por quê?	Identificar a relevância atribuída pelos participantes ao projeto coletivo "Cor de Gente é a nossa cor".

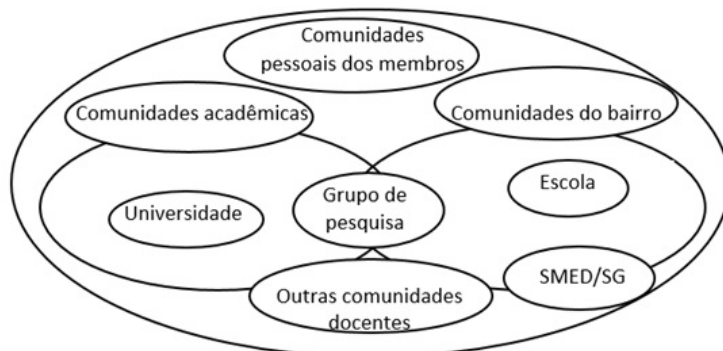
As perguntas um e quatro buscaram levantar o modo como os participantes interpretavam sua participação no grupo de pesquisa, bem como os sentidos atribuídos à pertença ao grupo. A segunda pergunta acionou o conceito de comunidade de prática, discutido no processo de organização do grupo, para constatar se foi possível o desenvolvimento do sentimento de pertença a uma comunidade que, na fase exploratória dessa pesquisa, compartilhou interesses, metas e práticas. A pergunta número três buscou repertoriar os interesses do grupo com vistas ao planejamento da segunda fase da pesquisa, iniciada em 2017. Consideramos que o questionário foi adequado aos objetivos definidos em seu planejamento, na medida em que os dados gerados nos permitiram uma análise mais qualificada das relações estabelecidas no grupo, das posições assumidas e das concepções elaboradas pelos membros que atuavam como docentes da educação infantil e do ensino fundamental da escola.

Na análise dos documentos recolhidos e das respostas ao questionário, buscamos identificar categorias recorrentes que nos permitiram mapear as concepções dos membros sobre as teorias estudadas e os projetos de alfabetização e letramento realizados coletivamente. No processo de análise dos documentos, realizamos inicialmente a leitura flutuante do conjunto, que constituiu uma primeira aproximação com a diversidade dos dados gerados. Após esse contato mais amplo, selecionamos como *corpus* da análise, além de nossos registros de campo, as oito atas redigidas pelos participantes (A-01 a A-08) e os onze questionários preenchidos. A segunda leitura dos documentos selecionados nos permitiu elaborar hipóteses e realizar um mapeamento preliminar das temáticas neles emergentes. Comparamos também os dados presentes nas atas e relatórios com o conteúdo dos documentos que elaboramos como base para a criação do grupo ("documento zero") e a redação do projeto de pesquisa após a reescrita coletiva.

A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa, que se ancora em três concepções que geraram o padrão de análise do *corpus*: comunidades de práticas, autoformação e Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS).

O conceito de comunidade de prática é o eixo da teoria social da aprendizagem que a situa nas experiências de participação vividas no mundo e a assume como um fenômeno social. As premissas dessa teoria são: (1) os homens são seres que aprendem socialmente; (2) o conhecimento é uma questão de competência ligada a empreendimentos valorizados pelos *aprendentes*; (3) o saber é construído pela participação ativa na busca pela realização desses empreendimentos; (4) O sentido, entendido como "habilidade de experienciar o mundo e nele se engajar, é produzido pela aprendizagem" (WENGER, 1998, p. 4). A participação é vista nessa teoria como o processo amplo de engajar-se ativamente em práticas de comunidades sociais e nelas construir identidades. Participamos de inúmeras comunidades que criam paisagens de práticas, as quais, ao mesmo tempo, influenciam e são influenciadas por nosso mosaico identitário. Na figura abaixo, procuramos identificar algumas das comunidades de práticas que se entrelaçam no campo da pesquisa:

Figura 1 - Comunidades de Práticas no Grupo de Pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx



Assim, se o grupo vem se constituindo como uma comunidade de práticas que se reúne em torno de um empreendimento comum, um engajamento mútuo em uma prática social bastante específica, e compartilha um repertório comum de práticas e rotinas (WENGER, 1998), isso não significa que as aprendizagens e identidades construídas pelos membros são geradas somente nas interações ocorridas nas *conversas*, mas são frutos das movimentações dos membros nas diferentes comunidades de prática das quais participam e de seus movimentos subjetivos nesses contextos de interação. Entendemos que o processo de autoformação ocorre a partir desse amplo conjunto de interações.

Para Philippe Perrenoud, o professor forma-se quando aprende e muda “a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação. Entre esses procedimentos, podem-se mencionar a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular; a redação de um jornal ou a simples discussão com os colegas” (2000, p.160). Daí a importância da incorporação da prática reflexiva e o do trabalho colaborativo como estratégias no grupo Conversa de Professor, considerando-se que:

Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma *lucidez profissional* [...] Resta aprender a analisar, a explicitar, a tomar consciência do que se faz. Participar de um grupo de análises de práticas constitui uma forma de *treinamento*, a qual permite interiorizar posturas, procedimentos, questionamentos, que se poderão transferir no dia em que nos encontrarmos sós em nossa classe, ou melhor, ativos em uma equipa ou um grupo de trocas (PERRENOUD, 2000, p.160).

Acreditamos que as ideias anteriormente apresentadas estão em sintonia com a perspectiva da Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS), pois, diante do futuro incerto e dos desníveis crescentes na educação,

A FPJS pretende encontrar um modo de formar professores que lhes permita ensinar por forma a contribuírem para a diminuição das desigualdades que existem, nos sistemas escolares de todo o mundo, entre os filhos dos pobres e os filhos das classes média e rica, e das injustiças que subsistem nas sociedades para além do contexto das escolas - no acesso à habitação, à alimentação, à saúde, aos transportes, a um trabalho digno que proporcione um salário de subsistência, etc (ZEICHNER, in: MOREIRA e ZEICHNER, 2014, p. 135).

Aderimos a essa busca de uma formação mais democrática e mais humana, entendendo que se faz necessária “a preparação de professores que contribuam para um mundo mais igual e mais justo” (idem, p.138), combatendo as desigualdades sociais. Na próxima seção desse trabalho, apresentaremos algumas de nossas interpretações do *corpus* analisado, buscando articular as três concepções que configuram a base teórica da pesquisa.

Comunidade de prática, autoformação e justiça social: o que nos dizem os documentos?

A decisão de adotarmos a observação participante na investigação do percurso de constituição da comunidade de prática do Grupo de Pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx colocou-nos diante de alguns desafios ligados à complexidade da posição que assumimos no tecido de relações sociais e institucionais em jogo, uma vez que somos, simultaneamente, membros do grupo situado na escola básica e pesquisadoras/professoras universitárias. Vivenciamos, portanto, um desafio ético que envolve as relações universidade-escola e percebemos o quão difícil é nossa inserção como líderes acadêmicas num grupo em que as posições sociais dos membros nos colocam, mesmo a nossa revelia, em posição de superioridade, dada a nossa titulação e a representação de nossa identidade profissional construída pelos demais membros do grupo.

Essa atitude decorre da valorização do conhecimento teórico e acadêmico, em detrimento do conhecimento prático, e se revela, entre outros fatores, na hierarquização das relações entre escola básica e universidade. Assim, o fato de os professores da escola nos reconhecerem como “superiores”, representação indiciada nas formas de tratamento e no léxico utilizado para se referir a nós, foi o principal problema enfrentado para a consecução da proposta de constituição de um grupo com participações equitativas.

Um exemplo bem marcante da representação que as professoras da escola construíram sobre nós e sobre o grupo pode ser apontado na ata da reunião realizada no dia três de agosto de 2016, a qual foi redigida pela orientadora pedagógica da escola. Repetindo o padrão internalizado acerca das práticas de formação do município, ela intitulou o texto como “Ata da formação continuada”. Isso nos indicou que, ainda que o grupo já se reunisse há quatro meses, persistia a imagem de um curso de formação oferecido por agentes externos.

[A-05] Após a aceitação unânime do grupo, a professora XXXXX *explicitou* aos novos membros o objetivo desses encontros do grupo de pesquisa, cujo foco principal é identificar e superar as *dificuldades* apresentadas na leitura e na escrita dos alunos [da escola], do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Foi *explicado* também como funcionam os trabalhos de pesquisa, a *metodologia aplicada* e os horários das reuniões.

[A-05] A *dirigente* levantou a seguinte questão: Qual é o melhor caminho a trilhar para a aquisição da leitura e da escrita? Pode-se alfabetizar sem métodos? A *dirigente* relembrou [A-05] a definição de métodos de alfabetização, analisando os pontos positivos e negativos de cada método e relatou sua experiência na sala de aula com uma turma do 1º ano do Ensino fundamental na rede municipal de Niterói. (Ênfase adicionada)

Esse discurso de autoridade que o corpo docente da escola atribuiu às nossas falas, que comprovamos na análise das atas, gerou uma grande responsabilidade no contexto, por isso, nas situações que testemunhamos, por vezes injustas, fez muito sentido a observação de Whyte em relação ao campo de sua pesquisa: “Nesse caso, é difícil ser apenas um observador passivo” (2005, p. 332).

Conforme esse autor, “com certeza é bastante questionável da parte do pesquisador firmar sua posição social com base no entendimento geral de que não quer levar ninguém a lugar algum, e então, de repente, jogar todo o seu peso a favor de um dos lados em uma situação de conflito” (2005, p. 320). Por exemplo, alguns nós tensionais foram gerados pelas relações entre as instâncias administrativas municipais, notadamente a Secretaria de Educação, e a escola. Nas ocasiões em que o trabalho do grupo foi prejudicado, e até interrompido, devido a decisões da prefeitura, furtamo-nos a opinar, uma vez que, sendo vistas como “as professoras da [universidade]”, poderíamos influenciar o comportamento do grupo. Esse cuidado foi necessário também porque membros da direção e da coordenação da escola, bem como uma supervisora do município, participam do coletivo. Assim, embora não tenham ocorrido conflitos perceptíveis na superfície das relações estabelecidas, tivemos que ser muito cautelosas e lentas em todo o processo, especialmente devido às diversas forças de poder que cruzam a escola, tendo em vista os níveis hierárquicos inerentes ao próprio sistema público escolar.

Para compreendermos nossa posição como líderes na dinâmica da comunidade de práticas que foi se formando, tornando muito relevante a reflexão desenvolvida por Whyte sobre sua pesquisa, especialmente após percebermos pelas atas nossa predominância discursiva nas *conversas*: "Aprendi que as pessoas não esperavam que eu fosse igual a elas. Na realidade estavam interessadas em mim e satisfeitas comigo porque viam que eu era diferente. Abandonei, portanto, meus esforços de imersão total" (2005, p. 304). A partir dessa reflexão, identificamos que a aprendizagem situada na comunidade de práticas, que propunha a desconstrução das hierarquias, em uma organização horizontal, não contradiz o fato de que alguns participantes assumam o papel de membros mais experientes. Considerando que as lideranças emergem no grupo, observamos que nas conversas desenhou-se um padrão de interação que caracterizou as *conversas*, nas quais se destacou o espaço de fala ocupado pelos participantes ligados à universidade. Tendo em vista que se trata de aprendizagens que são incorporadas pelos participantes de formas diversas, observamos que alguns permaneceram em posição periférica, enquanto outros iniciaram ou aprimoraram a corporificação das teorias e práticas de alfabetização e letramento discutidas em sua prática individual.

As professoras da escola, por gestos, atitudes e palavras, demonstraram valorizarem nossa presença e desejavam a continuidade do grupo, como percebemos em todas as respostas dadas à questão três do questionário, em que o impacto da participação no grupo é perceptível, inclusive pela incorporação de conceitos discutidos ao longo do ano na elaboração dos enunciados:

[Q-02] Sim, sem dúvidas, pois cada membro participante tem sempre uma prática diferente para compartilhar em torno de um mesmo objetivo, isto é da meta comum (os alunos).

[Q-04] Os percalços que envolvem o processo de alfabetização e letramento requer[em] constantes discussões. Considero que a continuidade dessa discussão aprimorará ainda mais nossa prática. Sugiro para 2017 maiores discussões sobre o tema inclusão.

[Q-05] Sim, porque é um grave problema que enfrentamos na nossa escola: alunos que estão [h]á 3, 4, 5 anos conosco, mas que não conseguem se alfabetizar. Poderíamos trabalhar sobre a interpretação e produção de textos, pois aqui também enfrentamos muitas dificuldades com alunos que leem, mas não interpretam (analfabeto funcional) e que não conseguem escrever pequenos textos.

Destacamos nessas respostas a ideia de coletividade, indiciada no emprego do verbo compartilhar, bem como no uso das expressões "mesmo objetivo" e "meta comum", além dos pronomes e verbos na primeira pessoa do plural. Não obstante, a leitura crítica das atas revelou a existência de uma disputa de concepções no campo: desejo de mudança *versus* tendência à manutenção; dificuldade/fracasso dos alunos *versus* reconhecimento das diferenças; resistência à teoria *versus* valorização da teoria.

No tocante à consideração da especificidade do ensino para crianças em situação de vulnerabilidade, o não reconhecimento da condição social vivida pelos estudantes foi bastante perceptível na primeira reunião técnica da pesquisa, na leitura do "documento zero", que foi apresentado como base para a elaboração do projeto de pesquisa coletiva a ser empreendido pelo grupo. Conforme apontam nossas notas de campo, ao ser lido o trecho que descreve o objetivo do grupo, caracterizando os discentes como "em situação de vulnerabilidade social", percebemos um silêncio entre os participantes. Perguntamos se queriam fazer alguma reformulação, mas foi preciso que nós mesmas apresentássemos uma nova possibilidade de redação, para que esse mal-estar fosse vencido e as professoras [da escola] apresentassem seu ponto de vista. Para elas, apenas uma parcela dos estudantes poderia ser considerada nessa situação, sendo a maioria oriunda de famílias de classe média baixa. Assim, em lugar do aspecto sociocultural, o projeto contemplou somente a diferença cultural, como percebemos nos trechos abaixo:

"Documento zero" - Objetivo: Compreender o papel da escola como agência de letramento no contexto em que se localiza, tendo em vista o perfil dos alunos, da comunidade atendida, da rede pública em que está inserida e dos professores que atuam [na escola], desenvolvendo propostas pedagógicas de ensino de leitura e escrita que contribuam para a aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Versão revista pelo grupo - Objetivo: Compreender o papel da escola como agência de letramento no contexto em que se localiza, tendo em vista o perfil dos alunos, da comunidade atendida, da rede pública em que está inserida e dos professores que atuam [na escola], desenvolvendo propostas pedagógicas de ensino de leitura e escrita que contribuam *para a superação da desigualdade de oportunidades de acesso aos bens culturais.* (Ênfase adicionada)

A reformulação proposta, embora guarde a ideia de desigualdade, retirou o caráter social que a constitui. Inúmeras vezes ao longo das conversas, o uso do pronome de terceira pessoa - eles, elas - em referência aos estudantes indicou que ainda que não verbalizada, há uma noção de que representam o "outro". Isso é perceptível na superfície textual da ata da conversa realizada no dia três de agosto [A-05], em que aparece três vezes a palavra *dificuldades*, sempre associada ao aluno: "*dificuldades* apresentadas na leitura e na escrita dos alunos"; "*dificuldades* que os alunos da escola têm em passar da oralidade para a forma escrita" e "o aluno e as suas *dificuldades* em sala de aula". [A-05] Assim, nela emerge uma categoria recorrente no discurso dos profissionais da educação: o fracasso escolar, associado à criança, à família e ao contexto sociocultural em que vivem. Nessa perspectiva, a diferença não é reconhecida e os traços socioculturais dos grupos em situação de vulnerabilidade social são tratados como carência e/ou deficiência. Essa concepção, dominante no grupo inicial, alterou-se com a entrada dos professores concursados, que afirmaram nunca ter trabalhado em escolas públicas, mas reconheceram de saída a diferença do papel do professor nesse contexto, como registrou a ata da conversa realizada em trinta e um de agosto:

[A-06] As professoras concursadas, que iniciaram o trabalho no segundo semestre, destacaram que tudo é novidade para elas, porque nunca atuaram em escolas públicas. Elogiaram a acolhida e estão gostando muito [da escola], porque as crianças são receptivas, os colegas ajudam, a gestão orienta e todos as tratam muito bem. A realidade das crianças da escola pública é muito diferente dos alunos das escolas particulares. Isto foi destacado por [uma professora], porque ela trabalhou na Petrobrás com um projeto educativo desenvolvido em uma escola privada. Os professores percebem que os valores das pessoas são o resultado de uma educação familiar e escolar. Novamente [a professora] se manifestou, dizendo que fez o concurso para o magistério público porque deseja contribuir para o desenvolvimento em seus alunos dos valores e dos princípios para uma vida cidadã, democrática e honesta.

A ata da Conversa do mês de novembro assinalou um momento importante do grupo, com a seleção do tema do projeto coletivo a ser realizado, o qual partiu da exigência da Secretaria Municipal de Educação de que todas as escolas da rede planejassem atividades para celebrar o Dia da Consciência Negra, vinte de novembro. Esse tema foi abraçado e enriquecido pelo grupo, como podemos observar neste registro:

[A-07] Ao iniciar os trabalhos do grupo de pesquisa apresentou a escolha dos professores pelo tema que já vinham trabalhando sobre a diversidade, comunidade, consciência negra por serem os temas do mês de novembro. O grupo discutiu que o trabalho final poderia ser principalmente sobre a consciência negra, porque a escola possui muitos alunos que apresentam uma baixa autoestima por serem descendentes dos povos africanos. O realce da atividade será mostrar para eles quantos descendentes de africanos se destacaram no cenário nacional nas artes, nos grupos científicos, na magistratura, no meio empresarial. Cada professor pensa em concretizar com eles essa reflexão através de um trabalho prático com música, poesia, história, dando a eles a chance de expressar seus sentimentos e de ter um novo entendimento sobre a sua origem.

No entanto, na reunião destinada ao planejamento do projeto, em que seriam discutidas as propostas de atividades, não conseguimos consolidar nenhum documento. Pensamos que isso se deveu à falta de um texto de partida que favorecesse o desencadeamento do processo criativo, por isso, para a reunião seguinte elaboramos um documento-base, com o título - "Cor de gente é a nossa cor", contendo apresentação, justificativa, sugestões de estratégias e recursos, além de uma proposta de culminância. Nessa reunião, levamos caixas de giz de cera nas cores da pele dos brasileiros (Koralle/UNIAFRO) e discutimos a problemática gerada pelo lápis "cor de pele", cuja denominação, por seu caráter etnocêntrico, já mudou em vários países, mas persiste no Brasil. Assistimos a vídeos, manuseamos livros infantis e discutimos as relações étnico-raciais na escola. Nessa reunião, as ideias fluíram intensamente, o que contribuiu para o sucesso do projeto como um momento de aprendizagem coletiva, o que foi constatado nas respostas à questão quatro do questionário, as quais demonstram de forma contundente o quanto as leituras, interações e práticas compartilhadas influenciaram uma transformação de postura de toda a comunidade escolar:

[Q-02] Sim, foi muito positivo, trabalhei com minhas duas turmas, de formas diferentes (Pré I e 2º Ano) percebi o quanto esse tema envolveu todos os alunos e *com resultados surpreendentes (mudança de atitudes).*

[Q-04] Nossa comunidade escolar tinha muita rejeição quanto às diferenças, sejam estas de raça, cor ou até mesmo estética. *Acredito que o projeto trouxe um olhar diferente às nossas crianças nesse sentido.*

[Q-05] Acho que sim. O trabalho desenvolvido na sala com debates, temas das redes sociais, confecção de cartazes e culminância foi enriquecedor para todos. Foi bom trabalhar com esse tema, embora muito discutido, tão atual. Nas conversas em sala de aula *pude observar melhor meus alunos e entender o que eles pensam, suas experiências, enfim, esse projeto contribuiu para nos conhecer melhor e discutir o preconceito que existe no mundo e na sala de aula.*

[Q-08] Sim, pois nos ajudou a *quebrar o estigma* tão enraizado em nossa sociedade de que o[s] negro[s], assim como suas características físicas, são inferiores.

[Q-09] Sim. O projeto possibilitou *maior interação entre o trabalho dos professores, os temas discutidos no grupo de pesquisa de forma prática* e foi relevante para os alunos pois representa ótima alternativa para a imobilidade das aulas tradicionais e por serem de maioria negra. (Ênfase adicionada)

Tanto a escolha do tema, quanto a avaliação positiva das práticas realizadas demonstraram que houve uma grande mudança no discurso e nas ações pedagógicas do grupo, indicando um movimento em direção ao reconhecimento da necessidade de pensar a diversidade dos estudantes como elemento estruturante do currículo. Dessa forma, partindo-se de uma visão técnica do ensino, manifestada nas preocupações iniciais, mais centradas na busca de um método eficiente de alfabetização, passou-se a considerar também as condições socioculturais que permeiam as relações entre estudantes e professores e as interações destes durante os eventos de letramento escolar.

Na análise da dinâmica de autoformação participada (NÓVOA,1992) do grupo de pesquisa, pudemos constatar grandes avanços na produção de uma identidade coletiva que apresenta as três principais características de uma comunidade de práticas. O domínio de interesse e competência compartilhada foi o estudo sobre alfabetização e o letramento, com foco na justiça social, compromisso que caracteriza a proposta do grupo, na medida em que os participantes estão mutuamente engajados na construção de estratégias pedagógicas e na sistematização das experiências bem-sucedidas no contexto da escola. A comunidade constituiu-se progressivamente, unindo-se em atividades, discussões e tarefas específicas, colaborando e relacionando-se de forma intensa, aprendendo e ajudando uns aos outros a aprender. A interação quinzenal construiu uma ligação entre os participantes e os meios de comunicação digitais foram bastante utilizados. No tocante à prática, a equipe do projeto desenvolveu ao longo do ano de 2016 um repertório de recursos, experiências, conceitos e ferramentas. A solidariedade nas práticas, conforme apontamos no movimento de análise das atas, reificou-se no planejamento, organização e execução do evento de culminância do projeto coletivo, o que enriqueceu o ambiente de aprendizagem construído e criou uma rede coletiva de aprendizagem.

Cada membro do Grupo de Pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx traçou seu próprio percurso de aprendizagem, na medida em os sujeitos vivenciaram histórias profissionais, níveis de formação inicial (alguns com formação em nível médio, outros em nível superior ou pós-graduação) e múltiplas interações em comunidades de práticas. Assim, desenharam-se trajetórias pessoais, próprias e não-lineares, durante a coparticipação na busca dos objetivos e metas coletivas, por isso, compreendemos a validade da proposta de aprendizagem situada em comunidades de práticas docentes. A tríade reflexão - negociação - participação sintetiza a dinâmica do grupo, sendo a coletividade um espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento individual.

O Grupo de Pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx atravessou muitos percalços, como trocas sucessivas dos gestores de Secretaria Municipal de Educação e da escola e difíceis greves docentes, mas também está marcada por muitos sucessos, entre os quais destacamos os projetos realizados, a criação de um projeto de oficinas de alfabetização e letramentos e a publicação de um artigo de autoria coletiva, em 2018.

Refletindo sobre as aprendizagens vivenciadas pelas participantes, podemos afirmar que o convívio mais próximo da universidade com a escola pública de educação básica nos possibilitou o adensamento da reflexão sobre a importância dos programas de formação de professores investirem na articulação entre teorias e práticas situadas na escola, de forma horizontal, assumindo a justiça social como um componente central na luta contra as desigualdades.

Referências

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010: Aglomerados Subnormais; Informações Territoriais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>>, Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. *Cidades: Síntese de informações - São Gonçalo*. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>, Acesso em: 09 abr. 2019.

NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social. In: Moreira, M. A. & Zeichner, K. (Orgs.) *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Edições Pedagogo: Ramada, Portugal, 2014.