

MARIA ADELAIDE DE FREITAS

ENSINO EM TIME POR PROFESSORAS-FORMADORAS (INGLÊS)

Um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições

Tese apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis –UNESP,
para a obtenção do título de Doutor
em Letras (Área de Concentração:
Filologia e Linguística Portuguesa)

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles

ASSIS
2003/2004

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Adelaide de Freitas. *Ensino em time por professoras-formadoras (inglês)*. Um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições. Tese de doutorado em Letras. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis, São Paulo. Área de Concentração: Filologia e Linguística Portuguesa. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Aprovada em 01 de março de 2004, pelos integrantes da Banca Examinadora abaixo relacionados.

Prof. Dr. João Antonio Telles – Professor Orientador (UNESP- Assis)

Profa. Dra. Creobel Franco Maimone (UNESP – Assis – examinadora interna)

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP – S.J.Rio Preto – examinadora interna)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Unicamp – examinador externo)

Profa. Dra. Laura Stella Miccoli (UFMG – examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

A dedicação e o investimento pessoais em uma pesquisa podem despertar a sensação de um poder solitário que ofusca o poder solidário de diversas vozes que, de uma forma ou de outra, colaboram com o processo. Reconhecendo a presença das várias vozes que comigo fazem coro aqui, a todas elas agradeço, destacando algumas neste momento.

De importância sem 'medida', foi a colaboração das participantes da pesquisa, minhas colegas de time, por permitirem e se permitirem viver e conviver no fluir fragmentado do processo de nosso ensino em time em busca de compreendê-lo. Também por me autorizarem a dele falar. A elas, certamente, devo mais do que tenho reconhecido. Destaco, igualmente, a valiosa colaboração, no processo longitudinal da pesquisa, das demais colegas com quem formei time.

Meu especial agradecimento ao Prof. Dr. João Telles, orientador e amigo, pela sua dinâmica movimentação nos espaços especialmente valorizados da orientação e da interlocução, bem como pelo seu acolhimento. Por sua mão, adentrei novos e surpreendentes caminhos de possibilidades e alternativas para se construir e representar o conhecimento. Imbuído do jogo da crença e de um espírito orientado para a descoberta, consentiu, incentivou e participou dos vãos incertos da experimentação de verdades provisórias que eu desejava empreender.

Às professoras Creobel Maimone e Ester Osório sou grata por me indicarem, por ocasião do exame de qualificação, clareiras e atalhos que não haviam sido percebidos na densa floresta da experiência de ensino em time que apresento e discuto neste trabalho.

Agradeço, também, à Silvia pelo seu paciente e carinhoso trabalho de acompanhamento profissional, ajudando-me a realocar e repor recursos afetivos fortalecedores.

Um afeto diferenciado à colega Geni por incorporar um parâmetro de força e encorajamento a que recorri, em repetidos momentos, para superar adversidades e seguir adiante.

Sou grata, ainda, aos colegas de Departamento, especialmente aos da área de língua inglesa, e a minha Universidade pelo afastamento temporário das funções que me concederam.

A Unesp-Assis pela oportunidade de aí aprofundar estudos e reflexões no compartilhamento de idéias com professores e colegas.

A minha família que, em seu silêncio polissêmico e em seus questionamentos e protestos explicitados, se manteve firme a meu lado como sustentação e alvo do esforço despendido.

Às demais vozes que já em mim habitavam e as que passaram a integrar o complexo fragmentário de que sou constituída.

Acima de tudo, Àquele que nos resgata das duras aflições.

RESUMO

Localizado na área de desenvolvimento do professor, em termos de investigação de sua própria prática, o estudo trata de uma experiência de ensino em time desenvolvido por três formadoras de professores de inglês. O ensino em time é visto como uma modalidade alternativa à organização tradicional de ensino, segundo a qual o professor trabalha de modo isolado em salas de aula insulares, isto é, contidas em si mesmas. Devido a várias possibilidades de configuração que pode assumir, o ensino em time pode ser definido de modo amplo: “Dois ou mais professores se agrupando para um objetivo comum para ajudar a otimizar seu ensino e a aprendizagem de seus alunos” (Anderson et al, 1996:9).

Partindo do viés fenomenológico de ir-às-coisas-mesmas, além do viés heurístico e do etnográfico, busca-se investigar como se configura a experiência de ensino em time e como as professoras-formadoras, isto é, as colegas de time, constroem significados de seus movimentos a partir da mesma. Busca-se, ainda, examinar a reconfiguração da experiência a partir da discussão/reflexão das colegas de time sobre o processo compartilhado.

A consideração dos elementos constitutivos da formação de times e do ensino em time – a tarefa, a relação, a construção conjunta de conhecimento – permite uma melhor compreensão dos movimentos das colegas nos vários espaços valorizados que ocupam e significam.

Sendo assim, oscilações, fragmentações e contradições, identificadas tanto na própria constituição das colegas, quanto em seus movimentos produtivos de tarefas e relações, são mais bem compreendidas com o apoio de estudos alinhados com um arcabouço pessoal e contextual em que se contemplam a construção sócio-histórica do sujeito e do significado, o funcionamento da mente grupal e as relações de poder.

Os resultados apontam para a configuração de um funcionamento de ensino em time oscilante em termos de conflitos; oscilação essa que se mostra menos intensa quando o time passa a se ‘organizar’, isto é, a discutir a próprio processo de time. A construção dos significados da experiência pelas colegas de time, por sua vez, mostra-se como um processo marcado pela comunidade de si-mesmas que cada uma delas representa e por sua circulação em diversos espaços valorizados do ensino em time que desenvolvem. Tal processo caracteriza um *exercício* subjacente *de competência* identificada em duas vertentes: a do ‘ser ou não capaz’ e a do ‘a quem compete’, bem como aponta para a compreensão de formação de time como uma *desigualdade complementar*. Quanto à reconfiguração da experiência a partir da discussão da experiência de time vivida, a mesma se mostra como algo dinâmico por meio de um processo de re-significação gradual, parcial e instável.

Espera-se que o estudo possa colaborar com a compreensão do processo de se desenvolver ensino em time, tendo em vista o educador de professores, especialmente, o educador que compartilha de experiências desse tipo.

Palavras-chave: formação de time, ensino em time, colegas de time, tarefa, relação, construção conjunta de conhecimento, colaboração, compartilhamento, desenvolvimento do professor.

ABSTRACT

Situated within the field of teacher development in terms of the investigation of one's own practice, the study focuses on a team teaching experience undergone by three teacher educators of English.

The study is partially grounded on heuristic and ethnographic perspectives, as well as on the phenomenological perspective of going-to-the-things-themselves. It aims at investigating how the experience is shaped up along the processes of teaming and team teaching and how the participating educators, or teamers, construct meanings about them. It also aims at examining the re-configuration of the experience regarding the teamers' discussion and reflection on the shared process they live.

The drawing of attention to the core elements at work in teaming and in team teaching – task completion, relationship development, collaborative knowledge construction – is central to a better understanding of the teamers' functioning in the different valued spaces they both occupy and signify.

Once those core elements are taken into account, one can better understand the oscillation, fragmentation and contradiction identified in the teamers' movements as they develop their tasks and relationships. For this task, studies kept in mind were those in line with a personal and contextual framework related to the socio-historical construction of the individual/subject and of meaning, the functioning of minds in group and power relationships.

Data reveal an oscillating functioning of the investigated team teaching experience in terms of conflicts. That seems to be less oscillating when the team gets 'organized', that is, when the teamers start discussion on the team process itself. The process of building meaning of the experience, in turn, is characterized by a community of selves that each of the teamers (alone) represents and by their circulation in the different valued spaces of the team teaching they share. Underlying this process, a kind of *exercise of competence* is unveiled which comprises two subdivisions: "to be or not to be able to" and "who holds the position" ('who is in charge' / 'who is responsible for'). The process of the experience meaning construction also allows an understanding of teaming as *complementary inequality*. Finally, the re-configuration of the experience regarding the discussion on the team process turned out to be a dynamic endeavor. Inextricably connected to re-configuration process, the re-signification of the meanings related to the experience was seen as a gradual, partial and unstable process.

The study is a contribution to the understanding of the team teaching process aimed at teacher educators, especially the ones who share this kind of practice.

Key words: teaming, team teaching, teamers, task, relationship, collaborative knowledge construction, collaboration, sharing, teacher development.

SUMÁRIO

UM CONVITE AO LEITOR	9
CAPÍTULO I	
Ensino em time: uma modalidade alternativa de ensino.	11
1.1. Localizando a origem do estabelecimento de relações entre os homens	11
1.2. Presentificando a necessidade do estabelecimento de relações entre os homens.....	11
1.2.1. A realidade mais complexa e a sua demanda por integração	12
1.3. Ensino em time: uma resposta a complexização da sala de aula	14
1.4. Ensino em time de professoras-formadoras. A experiência em primeiro plano: objetivos e pergunta de pesquisa	17
1.5. Localização do estudo e a importância do conhecimento local e imediato	20
Metodologia de Pesquisa.	24
1.6. Paradigmas de investigação e o destaque da construção, da contextualização e da interpretação	24
1.7. Ensino em time de professoras-formadoras: um processo de investigação contextualizado, construído e interpretado	29
1.7.1. Viés fenomenológico	30
1.7.2. Viés heurístico	33
1.7.3. Viés etnográfico	34
1.8. Histórico: onde, como e quando tudo começa	37
1.9. Procedimentos de análise	43
1.10. Contexto e participantes	46
1.11. Instrumentos de pesquisa	48
1.11.1. Questionários das colegas de time e questionário dos alunos	49
1.11.2. Encontros de discussão	51
1.11.3. E-cartas	54
1.11.4. Diário	55
1.11.5. História como colega de time	57
1.12. O (estilo do) texto de análise: experimentando alternativas	59
CAPÍTULO II	
De colaboração e parcerias: a formação de times.	62
2.1. Do trabalho coletivo à formação de times	66
2.2. Formação de times: a disseminação de um tipo de organização do trabalho	68
2.3. A formação de times e a pesquisa	71
2.4. A formação de times e o ensino	79
2.5. Ensino em time: origem e iniciativas	82
2.6. Ensino em time: definições e configurações	89
2.7. Ensino em time: tarefa, relação e construção de conhecimento	97
CAPÍTULO III	
Ensino em time: um jogo de tarefas, relações e construção de conhecimento.	106
3.1. Introdução	106
3.2. Organização do capítulo	108

3.3. Parte I: A descrição analítica do funcionamento do ensino em time-2001.	
3.3.1. Preliminares: a escalação do time e a expectativa do jogo	110
3.3.2. Constituição e funcionamentos das colegas de time: multiplicando fragmentações	114
3.3.2.1. A caracterização da fragmentação em fluxo de Cristina dentro da experiência de ensino em time	115
3.3.2.2. A caracterização da fragmentação em fluxo de Cibele dentro da experiência de ensino em time	118
3.3.2.3. A caracterização da fragmentação em fluxo de Doralice dentro da experiência de ensino em time	122
3.3.3. É iniciada a partida: o espetáculo vai começar	129
3.3.3.1. Um jogo de três fases: fases do funcionamento do ensino em time-2001	129
3.3.3.2. Planejamento no time de ensino: funcionamento em tríade e/ou díades	132
3.3.3.3. Tríade mais afinada que desafinada? Distribuição de tarefas	136
3.3.3.4. Distribuição ou escolha das atividades: funcionamento a base de critérios	139
3.3.3.5. Duelo de titãs: discussão e negociação das atividades	143
3.3.3.6. No palco é um sucesso! Desenvolvimento das atividades em sala de aula	156
3.3.3.6.1. O lugar da condução das atividades	157
3.3.3.6.2. O lugar da observação das colegas	158
3.3.3.6.3. O lugar da intervenção na fala das colegas	160
3.3.3.6.4. O lugar da circulação no espaço físico e de sua organização	163
3.3.3.6.5. Sala de aula como palco e/ou picadeiro! Inversão dos ânimos: o sucesso se sobrepõe às tensões	168
3.3.4. O retorno às tensões: entre ódio e amor	171
3.3.5. Explicitando as oscilações	175
3.4. Parte II: A construção de significados sobre os movimentos produtivos de tarefas e relações no ensino em time-2001: aprofundando razões.	
3.4.1. Preliminares	183
3.4.1.1. A questão espacial: uma questão de igualdade ou desigualdade?	188
3.4.1.2. A questão espacial nas experiências de ensino em time-2001: presente já no ponto de partida	191
3.4.1.3. E do novo espaço surge o antigo espaço	192
3.4.1.4. A preocupação com a distribuição do espaço no time de ensino-2001	193
3.4.1.5. Espaço para se discutir o espaço	200
3.4.1.6. Competência: quem é ou não capaz? A quem compete?	203
3.4.2. Os espaços valorizados da geração das idéias e das decisões	205
3.4.3. O espaço valorizado da atuação	229
3.4.4. O espaço valorizado da observação	259
3.5. Parte III: Ensino em time-2001. Reconfiguração pela re-significação:	

pequenas grandes mudanças.	
3.5.1. Preliminares	279
3.5.2. Conflito de base. Nem igual ao do outro. Muito menos diferente do meu: agendas a cumprir	282
3.5.2.1. A homogeneidade: item de pautas / reflexões anteriores	285
3.5.2.2. Para ser time precisa ser ou fazer igual? Entre o igual e o diferente.	286
3.5.3. O outro na vida do sujeito. O sujeito na vida do outro	292
3.5.3.1. Parece querer diferente. Mas, na verdade, também quer igual: uma inversão ou uma homogeneidade invertida?	294
3.5.3.2. Parece pender mais para o igual do que para o diferente. Fazer diferente é fazer errado?	300
3.5.4. A representação positiva do conflito	305
3.5.4.1. Conflito do início ao fim	310
3.5.4.2. Mesmos olhos, novos olhares	312
3.5.5. Um novo ensino em time	319
3.5.6. O melhor time: aquele que faz pensar!	322
CONSIDERAÇÕES FINAIS	329
UM ATÉ MAIS AO LEITOR	342
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	343
ANEXOS	
ANEXO 1: Questionários das colegas de time (Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7)	352
ANEXO 2: Questionário dos alunos	358
ANEXO 3: e-cartas e e-diários	359
ANEXO 4: Procedimentos de construção de imagens	362
ANEXO 5: Roteiro 1	364
ANEXO 6: Roteiro 2	366
ANEXO 7: Quadros geradores de coesão / conciliação e de tensão	367
ANEXO 8: Poema reflexivo sobre a relação triadal	370

UM CONVITE AO LEITOR

Todos corremos risco. Assim se expressam Diamond e Mullen (1999:31) ao homenagearem o pós-modernismo por oferecer oportunidades sem precedentes para inovações e advogarem a favor de novas formas de significar com base nas artes (p.7). O risco fica por conta de o pós-moderno perseguir aquilo que é duplo, imperfeito e inacabado. Acreditam os autores que as possibilidades dos educadores que se alinham com essa afirmação romântica¹ de realidades múltiplas e com a possibilidade de interpretações diferentes (p.31) podem ser expandidas pelo seu desejo de mirarem o novo, formando uma comunidade de si-mesmos fragmentadores e multiplicadores através de uma prática com base nas artes. Assim, cada um de nós pode apressar-se para estar desperto à criação contínua de mundos diferentes – do si-mesmo, da pesquisa e da sala de aula (p.9).

Quando nos ocupamos do estudo da experiência, é a intenção do pesquisador que define os pontos de partida e de chegada. Dizem Clandinin e Connelly (1999:157) ao escreverem sobre métodos de experiência pessoal. Salientam, ainda, que um dos lamentos daqueles que enfocam a experiência em toda sua complexidade desorganizada é que eles deixam de ver a floresta porque se atêm às árvores e sentem dificuldade de se aproximar do fim do estudo. Argumentam os autores que a atenção constante ao porquê do estudo vai além da simples questão de se manter o pesquisador focado em questões de relevância. Tão importante quanto isso, é a quase inevitável redefinição de objetivos que ocorre em estudos experienciais à medida que histórias e eventos novos, inesperados e interessantes são revelados.

Tomando pelo meio o objeto é o título do primeiro capítulo do estudo de Azibeiro (1994:11) que se sustenta em Deleuze (1992:200) para justificar o ponto de partida ao escrevê-lo. A autora traz uma epígrafe de Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas – logo abaixo do título em que se lê que o real está disponível para nós no meio da travessia já que não está na saída nem na chegada. Apóia-se, ainda, em uma citação de Deleuze em que ele argumenta ser o meio e não os começos

¹ A expressão ‘afirmação romântica’ para se referir ao pós-moderno é usada pelos autores (p.31). Acredito que isso se deve ao fato de algumas características do pós-moderno se assemelharem ao romântico, como a consideração do emocional e da intuição, por exemplo.

e nem os fins que contam, uma vez que as coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra.

Aventurar-se comigo em uma viagem historiada em meio a uma experiência de idas e vindas e de instabilidades é o convite que faço ao leitor. Trata-se de uma viagem na experiência de ensino em time² que compartilho com duas colegas em contexto de um curso de formação pré-serviço de professores de inglês ao longo do ano de 2001. A pretenciosa razão do convite é permitir que o leitor adentre a experiência e a viva um pouco conosco, comigo e com as outras duas colegas, ao mesmo tempo em que entra em contato com os significados construídos quando do desenvolvimento da experiência e reconstruídos quando a mesma é revivida, recontada e reinterpretada neste trabalho. Partindo da articulação das idéias dos autores que se apresentam logo acima, como bagagem para esta viagem, recomendo constar doses extras de tolerância à possibilidade de incertezas, de contradições e de falta de indicação padronizada de rumos conhecidos, definidos e definitivos³. Esse é o espírito. Todos corremos risco!

Espero que aprecie a viagem!

Adelaide.

² Explica-se em momento oportuno.

³ Tal recomendação ou alerta, entretanto, não garantirá que o leitor deixe de se sentir desconfortável, ansioso e até enfurecido, com uma falta de indicação, informação, sinalização de aspectos que julga necessários em momentos nos quais desejaria encontrar, instantaneamente, ‘respostas’ para as dúvidas ou expectativas que levanta. Gostaria de tranquilizá-lo, dizendo que, dado ao estilo escolhido para a organização e apresentação do texto, muitas ‘respostas’ podem ir sendo encontradas, à medida que se vai ‘vivendo’ a experiência conosco. Se, porventura, isso não ocorrer em algumas ocasiões, peço-lhe que me perdoe a falha.

CAPÍTULO I

ENSINO EM TIME: UMA MODALIDADE ALTERNATIVA DE ENSINO.

Depois que o homem primevo descobriu que estava literalmente em suas mãos melhorar sua sorte na Terra através do trabalho, não lhe pode ter sido indiferente que o outro homem trabalhasse com ele ou contra ele. Esse outro homem adquiriu para ele o valor de um companheiro de trabalho, com quem era útil conviver. (Freud 1969b)

1.1. Localizando a origem do estabelecimento de relações entre os homens.

A epígrafe acima indica o início das reflexões de Freud relacionadas ao questionamento que ele levanta sobre a origem e o desenvolvimento da civilização. Para o autor, a vida comunitária dos seres humanos se sustenta em um fundamento duplo: a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, cuja origem, por sua vez, se encontra na família primitiva no momento em que o homem (o macho) adquire um motivo para conservar a mulher (a fêmea) junto de si, impulsionado pela satisfação sexual que nele se instala como um inquilino permanente e não mais temporário, enquanto a última se sente obrigada a manter-se junto a ele para não abandonar seus rebentos indefesos. Dessa forma, assevera o autor, Eros e Ananke [Amor e Necessidade] se tornam pais da civilização humana, a qual aponta para um resultado primeiro de que mesmo um número bastante grande de pessoas podia, então, viver reunido numa comunidade.

1.2. Presentificando a necessidade do estabelecimento de relações entre os homens.

Enfocando mais especificamente a questão do trabalho, a utilidade do outro como companheiro de trabalho parece se mostrar cada vez mais de modo especialmente enfático na sociedade em geral, se as necessidades externas que, atualmente, os diversos aspectos da vida colocam para o homem contemporâneo forem consideradas.

Um primeiro ponto que se levanta a partir disso é a questão da natureza das relações que se podem estabelecer, então, entre as pessoas quando em situação de trabalho. Sendo assim, é importante ressaltar que se, por um lado, Freud ajuda a localizar a possível origem da

conscientização da necessidade de o homem se relacionar com o outro com base nos fundamentos do amor e da necessidade para o trabalho, por outro lado, é preciso considerar que a natureza das relações parece se vincular à própria natureza do trabalho como prática social.

Fazendo referência à era industrial, Paz e Pessine (s/d), por exemplo, a esse respeito informam que os meios de produção em grande escala impeliam a relacionamentos distantes, formais e desiguais no trabalho. Estabelecendo um paralelo com os dias atuais, no que diz respeito à organização do trabalho, os autores dizem que as tarefas complexas do mundo contemporâneo, que exigem um alto grau de conhecimento e inteligência, impelem a relacionamentos estreitos, abertos, honestos e mais igualitários. Explicam ainda que, devido ao fato de a organização dizer respeito à forma como se estruturam os relacionamentos, as novas realidades mudarão completamente as idéias sobre os métodos e os padrões de organização. Os olhares, então, podem se voltar nesse momento para o tipo de realidade que se vive hoje.

1.2.1. A realidade mais complexa e sua demanda por integração.

A globalização, com sua conseqüente quebra de barreiras das mais diversas naturezas, e a velocidade espantosa dos avanços tecnológicos são temas recorrentemente isolados em estudos e discussões de diferentes campos do saber, quando apontam para o tipo de realidade com que hoje se depara. A esse respeito, pode-se ler em Paz e Pessine que

Nunca a humanidade passou por um período de tão intensa transformação como o que agora se vive. Hoje a velocidade das mudanças está sendo cada vez maior e bem mais intensa do que em outras épocas, como conseqüência da reengenharia, da diminuição de hierarquias, do benchmarking, da terceirização, da automação, da informatização. Essas ondas, somadas à globalização, têm feito muitos profissionais (e a direção de muitas empresas) perderem o rumo.

Inextricavelmente ligada a tal realidade, encontra-se a questão de se deparar com novos tipos de conhecimento e de sua construção, já que a quebra dos vários tipos de barreiras torna o outro (e não apenas o outro estrangeiro) e suas realidades imediatamente visíveis, tangíveis, acessíveis em suas semelhanças e diferenças. Como dar conta de um aumento tão espetacular de tantas outras realidades com suas mais diversas práticas sociais, seus mais diversos bens e serviços ofertados, interferindo significativamente no conhecimento que se torna a cada minuto mais complexo?

Ilustrando a preocupação com a construção de conhecimento atual que privilegia a relação entre educação e trabalho, Kuenzer (2001:3), que estuda as mudanças no mundo do trabalho e seus impactos na educação, inclusive na formação de professores, acredita que é necessário, por exemplo, entender o que significa preparar o aluno para o mundo do trabalho hoje. Estabelece, para tanto, uma comparação entre o tipo de formação exigida pela organização do trabalho taylorista/fordista e o que se espera da formação hoje diante das novas demandas do mercado de trabalho. Explica que no primeiro tipo as ocupações eram bem definidas, o que exigia treinamento profissional, prevendo-se a formação de técnicos com foco no mercado. Isso pressupunha uma formação que preparasse o aluno para uma ocupação que privilegiasse as formas de fazer. Hoje, continua ela, com o avanço da ciência e da tecnologia, depara-se com a necessidade de desenvolver capacidades intelectuais complexas, tais como raciocínio lógico, comparação, síntese, análise e crítica, configurando-se como competências intelectuais.

Entretanto, além de se considerar a necessidade de desenvolver tais competências, uma outra preocupação é a do como elas podem ser aproveitadas nas relações de trabalho ou relações de outra natureza para se dar conta da diversidade, da multiplicidade, da heterogeneidade de que se revestem práticas sociais e profissionais bem como dos meios de produção de bens e serviços, e do conhecimento do mundo contemporâneo.

A resposta que comumente se tem ouvido aponta para o caminho da integração ou da complementaridade, oposto às divisões, departamentalizações que se costumavam encontrar, conforme o que parecem dizer Paz e Pessine (s/d) ao concluírem discussão sobre a natureza mutante do trabalho: “A realidade se tornou tão complexa e multidimensional que não há como dividir a empresa em estruturas hierárquicas que funcionam para todos os aspectos dos desafios enfrentados”.

Focalizando o funcionamento de empresas bem sucedidas, os autores asseveram que, virtualmente, toda inovação administrativa recente de sucesso depende, em parte, das equipes a quem hoje se delega poder para determinadas atividades, as quais, antes, constituíam tarefa exclusiva dos gerentes. Explicam que, como os trabalhadores do conhecimento não conseguem, isoladamente, gerar grande valor, o seu trabalho os conduz através das fronteiras organizacionais em busca de informações integradas. Exemplificam que na reengenharia, equipes de caso substituem as funções isoladas e na produção enxuta, os trabalhadores comuns se responsabilizam pelo todo e correm para ajudar sempre que surge um problema. Entendem,

portanto, que as organizações se tornam mais inteligentes quando encontram formas de canalizar a inteligência de cada membro em apoio ao propósito e aos objetivos da organização.

É dessa forma que os autores entendem que, mesmo em pequenas empresas de serviço e nas repartições governamentais, os bens e os serviços produzidos são repletos de conhecimentos e de informações, devido às habilidades e à inteligência das pessoas envolvidas nos processos de trabalho.

Localizando-se no campo da pesquisa, mais especificamente da pesquisa em Lingüística Aplicada, Moita Lopes (1998:126), por sua vez, também discute a questão da produção do conhecimento e da necessidade da integração de idéias, frente à crescente complexização do mundo / da realidade com que se depara. Articulando o modo de construir conhecimento na Lingüística Aplicada com o Modo 2, ou transdisciplinar, de produção de conhecimento em geral, conforme proposto por Gibbons et al (1995), autores em que se sustenta para tal discussão, Moita Lopes reconhece que já é bastante comum na área a consciência da complexidade da realidade com que o lingüista aplicado se defronta ao tentar resolver problemas da prática de uso da linguagem. Para o autor, isso conduz à compreensão da necessidade do trabalho interdisciplinar, o qual permite um afastamento dos limites disciplinares que não dão conta da complexidade do que se estuda.

Na verdade, no campo educacional, a exemplo do que ocorre em outros campos, o modo trans-, inter-, pluridisciplinar de se produzir conhecimento parece se mostrar bastante fecundo no que se refere à atividade de pesquisa. Além dessa, o procedimento trans-, inter- pluridisciplinar ou de parcerias também já dá sinais de um maior uso em outros tipos de atividades educacionais, como as de co-orientação de trabalhos científicos, por exemplo. Em número menor, parcerias também já começam a despontar em atividades de ‘mentoreamento’ (mentoring) ou supervisão de estágio (Rosselot-Durbin 1999). Porém, menos frequentes, ainda, parecem ser as atividades de parceria no ensino, mais especificamente de ensino em time, o que constitui o enfoque do presente estudo, justificado na seção seguinte.

1.3. Ensino em time: uma resposta à complexização da sala de aula.

Não há mais espaço, na escola que queremos construir no século XXI, para o educador egoísta, que não troca informações

permanentemente com os colegas. [...] Chega de pensar nas salas isoladamente. A perspectiva certa é a do todo. (Casara:29)

Em uma época em que se privilegiam o plural, o diverso, o multicultural, o alternativo em vários segmentos do saber e do viver, a sala de aula vista como um microcosmo de práticas sociais diferenciadas não poderia ficar alheia às questões que concernem às atividades conjuntas ou em parcerias, mesmo porque, como lócus privilegiado de / para a construção de conhecimentos se depara mais fortemente com a complexização atual de tais conhecimentos.

Mesmo por isso, ecoa na sala de aula a crescente demanda de que ela contribua, em seus diversos níveis de formação (ensino fundamental e médio, graduação, pós-graduação, programas de formação de professores), para o desenvolvimento das habilidades ou da competência de se trabalhar em equipe, a exemplo do que também ecoa fora dela, principalmente no campo empresarial, conforme procuro mostrar nas seções anteriores.

Diante de tal quadro e numa tentativa de responder a ele, o ensino em time se apresenta, portanto, como uma modalidade alternativa de se organizar a experiência educacional, ou seja, o próprio ensino, modalidade essa que se opõe à estrutura tradicional departamentalizada e da sala de aula contida em si mesma, que mantém o professor em isolamento físico e intelectual.

Um argumento a favor de tal modalidade de ensino é que a mesma possa resultar em maior sabedoria e no compartilhamento de habilidades / competências que atenderão mais eficientemente às necessidades, aos interesses, e aos valores múltiplos dos alunos. Argumenta-se, ainda, que cada membro do time se sentirá mais recompensado ao desempenhar tarefas de sua maior competência e interesse (cf. Bess 2000).

Deixando implícita a importância da complementaridade de excelências (expertise) para se desenvolver um ensino-aprendizagem condizente com um mundo amplamente semiotizado e exigente de conhecimentos complexos, Bess (2000: 13-14) questiona a situação de isolamento docente por entender que o professor não consegue desempenhar igualmente bem as tarefas de que precisa se ocupar, estejam elas relacionadas aos diferentes papéis que precisa desempenhar ou mesmo aquelas ligadas aos aspectos mais gerais do próprio ensino.

Diante da enorme variedade de tarefas de ensino que se demanda dos professores, questiona-se se eles conseguem realizá-las todas igualmente bem. É provável que poucos professores tenham habilidades para desempenhar com igual competência todos ou a maioria dos papéis previstos em suas atividades acadêmicas ou mesmo realizem as principais tarefas de ensino das quais devem se incumbir. (p.14)

Kevesdy, Burich e Spear (1997:xv), por sua vez, questionam se já não seria hora de saltar para dentro do século XXI como educadores. Afirmam eles que o isolamento entre os educadores está chegando ao fim e que os mesmos não podem mais ser os únicos dirigentes de suas salas de aula a medida em que se movem em direção à colaboração em suas escolas. Contemplando diretamente a enfatizada questão nos meios educacionais, qual seja, a da consistência entre discurso e prática, mais precisamente da ‘Prática do que se prega’, os autores continuam seu argumento, dizendo:

A nossa expectativa é que os alunos de hoje trabalhem em grupos cooperativos, entretanto, a história real é contada por aquilo que eles vêem: Eles nos vêem ensinando sozinhos! Nós não ilustramos habilidades colaborativas com outros adultos conforme pregamos a importância do trabalho em time em nossas salas de aula. Para alterar isso é preciso uma mudança do pensamento tradicional em direção a um pensamento mais avançado; da estrutura auto-contida ou departamentalizada em direção a uma estratégia de time; da individualização em direção à colaboração. Para aqueles que considerarem tal movimento, pode-se exigir uma mudança fundamental no pensamento e nas atitudes para professores que têm tradicionalmente feito parte de uma sala de aula auto-contida ou de uma estrutura departamentalizada.

Infere-se da fala dos autores, e com isso me alinho, que certas coisas são mais bem ensinadas / aprendidas quando são vivenciadas, experimentadas, compartilhadas (cf. Telles 2000). Acredito que, se a realidade atual, de verdades provisórias e fluidas, demanda que se desenvolvam habilidades / competência de trabalho em equipe e de convivência dentro e fora das escolas, os cidadãos, enquanto alunos, podem ser mais bem atendidos e mais bem sucedidos nesse aspecto se já puderem vivenciar e compartilhar de experiências conjuntas que seus próprios professores desenvolvem, como no caso do ensino em time. Dessa forma, eles não só aprendem *sobre* o trabalho / ensino em time, como também compartilham da experiência como público-alvo do mesmo, caracterizando, juntamente com os professores, uma comunidade de aprendizagem em que certas distinções podem ir se diluindo. Futuramente, ao vivenciarem experiências semelhantes, poderão estar mais capacitados para desenvolver outras comunidades de aprendizagem. Entenda-se por comunidades de aprendizagem situações em que a preocupação maior é com a produção conjunta de conhecimento e não com as distinções que fortemente separam ensino e aprendizagem, bem como professor e aluno.

Desenvolver e participar de atividades dessa natureza, entretanto, não constitui empreitada simples, como resultado direto da vontade ou do desejo. Também não significa estar livre de conflitos ou contradições. Pelo contrário, sua complexidade requer que se continue olhando mais atentamente para questões nelas envolvidas, a fim de se compreenderem os intrincados caminhos que podem ser percorridos por aqueles que, corajosamente, por eles se aventuram.

Diante da discussão que situa argumentos a favor do trabalho em equipe e focando mais precisamente em uma experiência de ensino em time desenvolvido por três professoras-formadoras em contexto universitário no ano de 2001, o presente estudo visa a contribuir para que se entenda um pouco mais a natureza e o funcionamento desse tipo de trabalho, ainda bastante incomum nos diferentes níveis escolares. Entretanto, não se pretende com isso indicar modos mais adequados ou mesmo inadequados de se funcionar em times de ensino. Trata-se de compartilhar uma experiência vivida por colegas de time de dentro dessa experiência. Entendo que, se o leitor puder vivê-la também, mesmo que vicariamente, é possível que ele tenha mais elementos para compreender experiências semelhantes de que tome conhecimento ou de que venha a participar.

1.4. Ensino em time de professoras-formadoras. A experiência em primeiro plano: objetivos e perguntas de pesquisa.

Não há substituto para a experiência, de modo algum. Todas as demais parafernalias da comunicação e do conhecimento – palavras, rótulos, conceitos, símbolos, teorias, fórmulas, ciências – todas são úteis justamente porque as pessoas já as conheceram experiencialmente. (Maslow 1966:45)

Segundo Clandinin e Connelly (2000:2), ao ser transformado, por Dewey, de termo comum na linguagem educacional para um termo da linguagem investigativa, o termo ‘experiência’ permite uma melhor compreensão da vida educacional. É assim que a experiência passa a ser vista como o ponto de partida e o termo chave para toda investigação nas ciências sociais cuja preocupação se concentra nos seres humanos e nas relações entre eles e nas relações deles com o meio ambiente. Dessa forma, se alinham os autores com Dewey (1934,1985) sobre o inextricável vínculo entre a educação, a experiência e a vida. A perspectiva ecológica (Sterling

2001), por exemplo, corrobora a questão relacional das pessoas entre si e com o meio ambiente de forma holística e de forte conexão.

De uma certa forma, Smyth (1992:295), por sua vez, parece destacar a antecedência ou prioridade da experiência quando se propõe a investigar o ensino, ao citar o argumento de Elliott para quem a ação racional precede logicamente os princípios racionais, os quais seriam o resultado da reflexão sobre a primeira. Entende-se, assim, que qualquer crítica ao ensino deve ocorrer no contexto da prática para que se vá além da parcialidade. Subjacente a tal argumento, encontra-se, segundo Smyth, a noção hermenêutica de ensino que o vê como uma forma de texto a ser descrito e, então, desvelado (*untied*), pois o significado que ele revela oferece uma forma de acesso que muito desperta o interesse dos professores.

Considerando o argumento exposto por Smyth, vale ressaltar que o limitar-se a uma investigação que se concentre apenas na natureza de uma dada experiência tem sido superado por vários autores que advogam pela explicação/interpretação do fenômeno além de sua descrição (cf. Ellis 1998). Dentro dessa perspectiva, parece se alinhar Bennetts (2002:158), ao discorrer sobre o processo metodológico de seu estudo, quando salienta uma comparação que faz entre Husserl e Heidegger, na qual o primeiro é apontado como preocupado com a natureza do/de Ser (of Being), enquanto o segundo se preocupa com o *significado* da natureza do/de Ser, de modo que a reflexão é privilegiada.

Sendo assim, pautando-se pela importância tanto da experiência quanto do significado que se constrói dela, este estudo tem como *um dos objetivos* examinar como se configura a experiência vivida por três professoras-formadoras da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa – Cristina, Cibele e Doralice - ao desenvolverem um trabalho de ensino em time em 2001 e como tal experiência afeta o funcionamento das mesmas no que concerne às relações que se estabelecem entre elas e à tarefa que desenvolvem.

Esclareço que *ensino em time* (ET), uma modalidade alternativa ao *ensino isolado / departamentalizado*, como já apontado, é uma modalidade em que, no caso em questão, as três professoras-formadoras estão envolvidas nas diversas atividades de um mesmo ensino e presentes ao mesmo tempo em sala de aula quando do desenvolvimento de tais atividades com os alunos.

Um *segundo objetivo* do estudo se concentra na investigação do processo de construção dos significados que as professoras-formadoras atribuem a diversos aspectos da experiência à medida que a vivenciam. O *terceiro objetivo* está vinculado ao exame de como se reconfigura a

experiência de ensino em time vivida por elas, tomando-se por base as discussões que realizam sobre a mesma.

Dentro do que se propõe, penso ser importante salientar que a *relação* se mostra em destaque, por se tratar como afirma Clandinin (1986:37) de uma estrutura fundamental na vida humana. Isso porque, ao se procurar investigar a experiência para melhor compreendê-la, há que se considerar além dos aspectos pessoais, os sociais, dada a natureza relacional da construção de significados e mesmo de identidades, corrobora Moita Lopes (2002), visto que as pessoas estão sempre em relação, sempre em um contexto social (ressalva feita aos eremitãos que fazem opção pelo isolamento, mas que não escapam de relacionar-se consigo mesmos e com o meio ambiente, caracterizando o dialogismo constitutivo do ser humano). Diante dos objetivos propostos, elaboram-se, então, as perguntas de pesquisa que procurarão concretizá-los ou materializá-los, à medida que norteiam a investigação. São elas:

- **Como se configura o funcionamento⁴ de um trabalho / uma experiência de ensino em time a partir dos movimentos produtivos de tarefas e de relações entre professoras-formadoras com eles envolvidas?**
- **Como ocorre a construção de significados sobre tais movimentos, tomando-se por base a experiência vivida?**
- **Como se reconfigura a experiência de ensino em time a partir das discussões entre as colegas de time?**

⁴ Agradeço o alerta da professora Creobel Franco Maimone, por ocasião do Exame Geral de Qualificação, sobre a possibilidade de o uso do termo *funcionamento* conotar algo mecânico e previsível, a exemplo do funcionamento de uma máquina. Se tal compreensão for feita, ela poderá comprometer o caráter que se defende, na tese, a respeito do agenciamento e comportamento humanos, caracterizados por fragmentações, fluidez e contradições. Esclareço ao leitor que pensei no termo como algo que poderia representar a movimentação das colegas de time, em interação, nos diversos espaços em que se posicionam para construir uma experiência de ensino em time compartilhada, construindo, ao mesmo tempo, significados sobre a mesma. Como o termo é usado, aqui, exaustivamente, mesmo porque integra a primeira pergunta de pesquisa, além de implícito nas outras duas, decidi mantê-lo devido ao risco e as implicações que uma eventual mudança acarretaria nesse momento. De qualquer forma, a respeito do funcionamento mecânico contraposto ao humano, veja o que diz Moscovici (2001: 29-30), resenhada na seção 3.3.3.1., nos dois últimos períodos do segundo parágrafo. O que a autora diz parece se alinhar com a “permanente movimentação da postura/resposta do ser humano em constante processo de construção”, conforme pontua a professora Maimone em seu alerta. Confira, ainda, o uso do termo por Pagès em uma das epígrafes que iniciam a parte III do capítulo 3.

A primeira pergunta diz respeito à própria vivência da experiência de ensino em time e está ligada a dois eixos. O eixo da **tarefa** e o eixo da **relação**⁵, isto é, ao eixo da própria experiência do ensino em time. A segunda e a terceira perguntas se conectam ao eixo que chamo de eixo da meta-experiência, qual seja, o da discussão e conseqüente reflexão sobre a experiência de ensino em time vivida pelas colegas.

Como unidades de (aprofundamento) da análise, pretendo me sustentar em temas e subtemas que emergem do material coletado e orientam a discussão balizada pelas três perguntas de pesquisa propostas, contribuindo, assim, para uma maior clareza do fenômeno do ensino em time sob investigação.

1.5. Localização do estudo e a importância do conhecimento local e imediato.

Por ter se originado de uma situação prática de ensino em time da qual eu participava como colega de time e a qual despertou o interesse para que uma investigação do processo fosse feita, incluo a presente pesquisa entre os estudos sobre ensino em time que discuto no capítulo da revisão bibliográfica.

Além dessa localização, entendo que a mesma está também incluída dentro da área da pesquisa educacional, mais precisamente na de formação de professores e, no caso específico, de formação de professores-formadores em contexto de língua estrangeira (inglês).

Considerando, portanto, o início investigativo a partir da referida situação prática vivida, atenção será dada à questão pessoal relacionada à prática do ensino em time que as professoras-formadoras desenvolvem, em termos da descrição, análise, discussão e interpretação do modo como vivem e percebem tal experiência.

Neste ponto, vale ressaltar a importância que Clandinin (1986) atribui ao que ela chama de *conhecimento pessoal prático do professor*, o qual interfere em todos os aspectos do ato de ensinar, bem como nas suas relações com os alunos, em sua interpretação do conteúdo da matéria ministrada, na maneira como trata as idéias dentre as demais atividades de ensino de que se

⁵ **Tarefa** neste estudo é um termo tomado genericamente para indicar os diversos tipos de ações realizadas pelo time de ensino, seja em relação ao planejamento de aulas, à preparação de materiais, à distribuição de outras incumbências (reservas de salas, recursos, por exemplo), à distribuição anterior e ao desenvolvimento das atividades de sala de aula, e outras funções afins. Por **relação**, entende-se o modo como as colegas interagem quanto ao envolvimento de cada uma com a tarefa e como isso repercute em seus ânimos, atitudes, comportamentos.

incumbe. Visto, ao mesmo tempo, como prático e pessoal, tal conhecimento do professor e o modo como ele o expressa são fundamentais para o processo de aprendizagem⁶. Clandinin o define como “o conjunto de convicções, quer sejam conscientes ou não conscientes, que surgem da experiência íntima, social e tradicional e que se manifestam nas ações das pessoas” (p.362). Segundo a autora, tal conhecimento constitui, portanto, os significados que o sujeito constrói sobre o mundo e como eles afetam o modo de ele estruturar ou organizar suas experiências e a interação com o outro; no caso deste estudo, como isso se organiza, mais especificamente, entre as colegas de time. Nesse último ponto salientado pela autora, juntamente com a questão pessoal, entendo que também se pode considerar a questão social devido à situacionalidade sócio-histórica da ação humana, conforme disso fala Moita Lopes (informação verbal⁷), na qual se localiza o sujeito, por meio do discurso, em suas várias identidades sociais, e não apenas em termos de classe social como se enfatizava na perspectiva marxista.

Guardando semelhanças quanto à situacionalidade mencionada, Johnson e Freeman (2001:65), ao desenvolverem estudo sobre a formação do professor de língua estrangeira, o fazem a partir de uma perspectiva socialmente situada que vê o tornar-se professor como um processo de desenvolvimento complexo e socialmente construído⁸. Entendo que tal processo, também, se aplique ao desenvolvimento do professor-formador. Os autores asseveram que os professores ingressam em programas de formação acompanhados de conhecimentos e experiências prévias as

⁶ Prabhu (1990) fala sobre a pertinência de se desenvolver um senso de plausibilidade, ou seja, um tipo de teoria pessoal decorrente do envolvimento reflexivo do professor com sua própria prática e que lhe daria uma idéia de como o ensino que realiza estaria relacionado (ou não, acrescento) com a aprendizagem de seus alunos. Outros estudos (cf. Johnson e Freeman 2001) se referem a procedimentos investigativos desse tipo como *epistemologia da prática* ou *validação de formas locais de conhecimento*. Johnson e Freeman (p.64), por exemplo, asseveram que “o fim último de tal esforço [que os professores articulem o que sabem e fazem nos próprios termos] é, certamente, reconhecer publicamente os modos de fazer sentido dos professores como conhecimento legítimo que pode por direito se postar ao lado do conhecimento disciplinar, o qual tem, até o momento, dominado a base de conhecimento da educação de professores”.

⁷ Durante minicurso, por ocasião do XVII ENPULI – Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa. Florianópolis: ABRAPUI/UFSC, 6 a 10 de abril 2003.

⁸ Outros autores também tratam do conceito de *situação* nas áreas educacional e de investigação científica. Dewey (1971b:34), por exemplo, ao discorrer sobre a *interação* como o segundo princípio fundamental para interpretar a experiência em sua função e sua força educativa, remete ao que chama de uma *situação*. Para ele, a situação implica as condições objetivas e as condições internas, em interação, às quais, como fatores da experiência, se atribuem direitos iguais. A noção de situação proposta pelo autor inspira, teoricamente, segundo Telles (1999), a pesquisa narrativa pelo fato de ele acreditar que “um acontecimento educacional pudesse ser considerado em termos de sua história e suas futuras conseqüências” (p.82). Telles salienta que, implícita nesta noção histórica de situação, está a idéia de que uma pessoa necessita trazer à tona suas experiências anteriores que lhe sejam pertinentes para que possa atingir uma adequada compreensão de seu presente estado de ser. Clandinin e Connelly (2000:49), por sua vez, se sustentam no modo deweyano de ver a experiência como continuidade, interação e situação ao proporem seu arcabouço teórico para a pesquisa narrativa. Trata-se do espaço investigativo narrativo tridimensional que integra o pessoal/social (interação), o tempo (a continuidade) e o espaço (situação).

quais moldam o que eles aprendem. Para entenderem tais processos de aprendizagem, os referidos programas precisam reconhecer as escolas em que os professores trabalham e as suas experiências escolares / de escolaridade como contextos de participação. Tais contextos, para os autores, moldam o que os professores podem ou não fazer como professores. Dessa forma, para se entender como os professores participam e aprendem a partir dos contextos físicos, sociais, culturais e históricos em que trabalham, é necessário que se descrevam os processos de participação em que eles se engajam e como tais processos criam comunidades de prática.

A exemplo do que se propõe nesse contexto de formação de professores de línguas, caracterizados como alunos-professores ou professores aprendentes, acredito que estarei, de certa forma, alinhada com uma perspectiva de natureza semelhante, ao procurar descrever o funcionamento das professoras-formadoras (colegas de time, no caso) em seus movimentos produtivos de tarefas e relações em situação de ensino em time, partindo da própria experiência vivida e contextualizada. Em tal descrição, mostrarei como as colegas de time participam da experiência e que significados constroem de tal participação, dentro dos limites aos quais estão sujeitas e das possibilidades que lhes são conferidas. Somando-se a esta tarefa, ao discutir também o processo de reconfiguração da experiência a partir das discussões que se estabelecem entre as colegas, acredito ainda que o estudo colabora com a compreensão do processo de se desenvolver ensino em time o que, por sua vez, pode contribuir para o processo de se aprender a ser formador; no caso, formador em time.

Embora o estudo não focalize diretamente o discurso em si, mas os movimentos produtivos de tarefas e relações de três professoras-formadoras, em ensino em time, e como as mesmas constroem significados de tais movimentos a partir da experiência que vivem, é em grande parte através do discurso que se pode perceber, como se verá, as suas diferentes identidades sociais/educacionais. Tais identidades serão tratadas, também, como papéis desempenhados a partir dos quais ou de onde as mesmas significam.

A consolidar tal argumento pró-função do discurso, cito Detoni e Paulo (2000:149), quando dizem que

Os sujeitos são atribuidores de significado e permanecem nos significados atribuídos nas experiências. Trabalhar os dados, agora em forma de texto escrito, significa explicitar esses significados, que o investigador 'intui ou detecta nos discursos que revelam as intenções expressas ou articuladas' por esses sujeitos.

Considerando, ainda, o contexto em que é desenvolvida, embora a pesquisa se realize em contexto de Prática de Ensino de Língua Inglesa, contexto de formação de professores de língua

estrangeira, portanto, a mesma não trata *diretamente* da língua estrangeira ou do seu ensino, já que enfoca a prática de professoras-formadoras desenvolvendo experiência de ensino em time. Encontra-se mais enfocada, portanto, no desenvolvimento dessa experiência em time, no qual se ensina a ensinar língua estrangeira. Por outro lado, considerando o que se diz acima acerca do conhecimento prático pessoal, grande parte do conjunto de convicções das professoras-formadoras se origina de suas experiências no campo de ensino de línguas, bem como no de formação de professores de língua estrangeira, ambos significativamente informados pelos estudos em Linguística Aplicada. Nesse aspecto, além das convicções que compõem o conhecimento prático e pessoal das professoras-formadoras, concepções de outra natureza - teórica formal, aplicada e profissional - podem eventualmente aparecer nos depoimentos ou manifestações das mesmas.

Esse conjunto todo de concepções poderia ser equiparado ao que Almeida Filho (1997, 1999) denomina abordagem de ensino do professor, cujas concepções e ações referentes às várias questões do processo de ensino-aprendizagem (de línguas, no caso do autor) se relacionam com uma configuração de competências - implícita, teórica, aplicada e profissional - a qual representa a qualidade da abordagem manifestada em dados momentos. Tomando-se por base a natureza dinâmica da configuração das competências, a evolução do desenvolvimento do professor, segundo o autor, pode caminhar do implícito sub-consciente, típico de quem está imerso numa cultura de ensinar (línguas), para o explícito consciente; da crença implícita ou difusa para o pressuposto explicitado e de articulação, cada vez mais compacta e convergente com o paradigma vigente ou desejado da época. Ilustrando uma figura em que procura registrar o possível movimento de desenvolvimento descrito, Almeida Filho (1999) o qualifica como irregular e inseguro “de encadear as competências num movimento que serpenteia, retrocede e avança desde um fundo básico comum que é a cultura de ensinar (línguas), adquirida nos circuitos por onde transitou o professor em sua história de vida” (p.19), e aí cita Connelly e Clandinin, 1990.

Embora aqui eu não discuta o movimento de desenvolvimento das competências das professoras-formadoras, discuto, por outro lado, um movimento de instabilidade semelhante quando da interpretação dos dados referentes à terceira pergunta de pesquisa do presente estudo, no que tange ao processo de re-significação que caracteriza a reconfiguração da experiência de ensino em time desenvolvido pelas professoras-formadoras, conforme se verá.

Entretanto, entendo que as competências em seu processo dinâmico de configuração, afetando e sendo afetada pela qualidade da abordagem, são também responsáveis por manifestações diferentes que colegas de time possam apresentar, mesmo que as mesmas informem se sustentam em perspectivas educacionais ou de formação de professores (de línguas) semelhantes ou que tenham sido expostas aos mesmos referenciais teóricos. Tal fato se justifica, no meu entender, se, ainda, for considerado o que se discute a seguir sobre a construção de significados, segundo a qual o sujeito constrói o novo a partir de seu referencial antigo/anterior, o que leva diferentes sujeitos a apresentarem interpretações diferentes de um mesmo evento, uma mesma situação, um mesmo objeto. É dessa forma que, apesar de se orientarem por uma mesma perspectiva de formação profissional, ao se localizarem também em níveis e momentos de desenvolvimento não muito coincidentes, as colegas de time, neste trabalho, serão apresentadas em muitas de suas diferenças⁹. Como tais diferenças podem ser significadas e que resultados um time de ensino com suas diferenças pode alcançar em termos de tarefas e relações, bem como em termos de impacto na aprendizagem dos alunos, também serão tratados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Na verdade, eu acredito que é muito mais pródigo viver em um mundo com muitos paradigmas e procedimentos diferentes do que em um mundo com uma única versão oficial da verdade e de como encontrá-la. Os verificacionistas estão certos ao se preocuparem com a validade das asserções; eles estão errados ao declararem que o caminho para a verdade é propriedade exclusiva de seu partido. (Eisner 1991:48)

1.6. Paradigmas de investigação e o destaque da construção, da contextualização e da interpretação.

O comportamento é governado e a experiência é determinada por percepções, sentimentos, intuições, crenças e julgamentos singulares / únicos alojados no quadro de referência interno de uma pessoa. Os significados são inerentes a uma dada visão de

⁹ Um exemplo bastante expressivo é o impulso de Dora para experimentar o novo, fortalecido pela disposição de Cibe em acompanhá-la e a resistência de Cris diante dele. Um outro é a disposição para o confronto de Doralice e de Cristina e a opção para/de não se confrontar de Cibe.

mundo, a uma vida individual, e às conexões entre o si-mesmo, o outro e o mundo. (Moustakas 1990:32)

Dentro desta visão [a hermenêutica filosófica], as interpretações são sociais, não individuais, e elas são historicamente situadas e lingüisticamente construídas. (Johnston e Kerper, 1996:8)

O entendimento de que a realidade e o conhecimento que dela, a partir dela e nela se produzem são socialmente construídos tem orientado as pesquisas em vários campos das ciências sociais e humanas que se pautam por uma perspectiva construtivista e interpretativista.

Tais pesquisas, segundo esclarece Moita Lopes (1998:125), “se baseiam no fato de que o que é específico no mundo social é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo ser humano, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única mas várias realidades”. Isso pode assumir um significado especial se se considerar que “neste momento histórico em que tudo é cultural”, como diz Bellei (2002:91), “não há nada que possa ser visto como simplesmente natural ou existente, ou, se houver, não é relevante”.

Nesse aspecto, rejeitando o que se expõe na síntese sobre a realidade objetiva, apresentada por Lincoln e Guba (1985), em que a mesma é vista como tangível e possível de ser plenamente conhecida ao ser experimentada, pois que existe independentemente de o sujeito ter conhecimento dela, Bicudo (2000:29) se alinha com o conteúdo das três outras sínteses sobre a realidade apresentadas pelos autores por não percebê-las como excludentes, quais sejam, a realidade percebida, a construída e a criada.

Realidade percebida é explicada em termos de que há uma realidade, mas que não se pode conhecê-la plenamente, uma vez que é apreciada de posições particulares também chamadas de percepções por alguns. Apoiando-se na concepção de percepção como uma visão parcial e incompleta de algo que, contudo, é real e passível de diferentes interpretações quando visto de perspectivas diferentes, argumenta-se, nessa acepção de realidade, que cada percepção permite a experiência de um número limitado das partes do todo. Em todo caso, acredita-se que a realidade existe em algum lugar.

Realidade construída é a posição ontológica que advoga existir sempre um número infinito de construções possíveis e, assim, há realidades múltiplas, já que é duvidoso haver *uma* realidade pelo fato de a mesma constituir uma construção na mente dos sujeitos. Dessa forma, se por um lado, eventos, pessoas, objetos são entidades tocáveis, os significados e a totalidade

derivada ou atribuída a essas entidades para que façam sentido, sejam organizadas ou para reorganizarem um sistema de crenças são, todavia, realidades construídas.

Ao falar sobre a construção do significado como resultado da relação dialética entre o sujeito e o objeto, Menezes de Souza (informação verbal¹⁰), por sua vez, destaca o papel das linguagens [não apenas a verbal] como mediadora na construção dos significados. O autor explica que “a mediação é entender que a realidade não existe como uma realidade objetiva, como uma série de objetos, mas a realidade, como a gente não enxerga, é construída através de nossas linguagens, dos nossos conceitos, das nossas culturas”. O autor postula a dificuldade de se separar a linguagem da realidade, dizendo mesmo que não se sabe se existe uma realidade fora das várias linguagens, uma vez que não se consegue enxergar essa realidade a não ser por meio delas.

Realidade criada, ainda na síntese apresentada por Lincoln e Guba, revisados por Bicudo (2000:27), refere-se à posição ontológica para a qual não há realidade, mas uma função de ondas estacionárias não atualizada até que a ação de um observador qualquer desencadeie o acontecimento de transformá-la de provável em real. Dessa forma, não seria uma questão de apenas influenciar a realidade, mas de criá-la, dar-lhe existência real, tirando-a do estado potencial. Chama-se a atenção, entretanto, para o fato de que a ação do referido observador qualquer pode ou não ser previamente pensada, é apenas uma ação, qualquer que seja, elucidada Bicudo.

Diante dessas sínteses-respostas à questão ontológica, em que se explicitam os modos pelos quais se entende a realidade / o mundo, explicitação essa solicitada, por sua vez, pela interrogação epistemológica contida na expressão ‘construção do conhecimento’ (O que se conhece? Como se conhece? Quais as justificativas e fundamentações para se acreditar que o que se afirma conhecer é uma proposição passível de ser aceita como válida ou correta?), Bicudo (p.29) considera que se pode “compreender construção de conhecimento e construção da realidade como um mesmo movimento no qual o mundo faz sentido para a pessoa, onde sempre se está com o outro, onde se dá a atribuição de significados e onde se participa da construção da realidade mundana, que tem a ver com a materialidade histórica” (p.29).

¹⁰ L.M.T. Menezes de Souza na palestra “Pensando a diferença: representação ou construção”, por ocasião do Seminário: *Construindo os Parâmetros do Ensino da Língua Inglesa na Rede Pública do Paraná*, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, setembro de 2002.

É também de dentro dessa dimensão humana das coisas a conhecer que Eisner (1991:60) se pronuncia ao discutir questões de investigação científica no que tange à objetividade e à subjetividade. O autor revela que procura evitar as armadilhas que ambas representam, enfatizando a idéia de que não se pode assegurar uma visão ontologicamente objetiva do mundo, a idéia de que há interação (transaction) entre mente e matéria/objeto, e a idéia de que a experiência de mundo do sujeito é uma função não apenas das características desse mundo, mas daquilo que o sujeito acrescenta a essas características. Dessa forma, entende o autor, que o sujeito está sempre numa posição construtiva, uma vez que *realiza* sua experiência e não simplesmente *tem* uma experiência ou passa por ela¹¹.

Em termos contingentes, Eisner (p.60) esclarece que a visão construtivista reconhece que os recursos que o sujeito usa para construir o mundo não apenas dirigem sua atenção a ele [mundo], mas quando usados para representá-lo, tanto restringem quanto possibilitam o que [ou seja, os significados] o sujeito é capaz de revelar/comunicar. Dessa forma, o autor esclarece, ainda, a exemplo do posicionamento anterior de Menezes de Souza, que o conhecimento é mediado primeiramente por aquilo que o sujeito traz para o mundo à medida que realiza a experiência. Em segundo lugar, o conhecimento é mediado por aquilo que o sujeito usa para comunicar sua experiência uma vez assegurada. Diante disso, Eisner advoga, sustentando-se em Dewey (1971b), uma orientação transacional do processo de conhecer¹², uma vez que afirma a impossibilidade de haver uma visão puramente subjetiva do mundo sem que seja influenciada por condições objetivas, sendo o contrário também verdadeiro. Dessa forma, acredita ele, podem-se evitar os dualismos entre o objetivo e o subjetivo, os quais têm provocado muito dano à metodologia da pesquisa educacional.

Alinhando-se com a perspectiva construtivista e referindo-se ao processo de mediação, construído através das linguagens, processo esse visto como a atribuição, pelo sujeito, de

¹¹ Eisner (1991:46) ainda argumenta que aquilo que o sujeito vê depende daquilo que ele procura e o que ele procura depende (cita Gombrich) daquilo que sabe como dizer. Lembra ainda Gombrich quando este diz que os artistas/pintores não pintam o que vêem, mas vêem aquilo que conseguem pintar. Uma mente vazia não vê coisa alguma.

¹² Entre as entidades 'objetivo' / 'subjetivo', Eisner (1991:52) postula uma terceira, a 'transação' concebida como o lócus de experiência humana e que decorre da interação das duas primeiras. O argumento é o seguinte: uma vez que o que se conhece sobre o mundo é sempre um resultado de investigação, isso é mediado pela mente. Uma vez mediado pela mente, o mundo não pode ser conhecido em seu estado ontologicamente objetivo. Um mundo objetivo é postulado tanto como uma entidade geral quanto como uma particular. Uma vez que o que se conhece sobre o mundo é um produto da transação (interação) entre a vida subjetiva do sujeito e o mundo objetivo postulado, esses mundos não podem se separar. O que se tem, portanto, é a experiência – uma transação (interação), mais do que entidades subjetivas e objetivas independentes.

significado às coisas que em si não os possui, Menezes de Souza (informação verbal) destaca a importância de se entender o papel de intérprete do sujeito situado em um determinado contexto. Entender a situacionalidade do sujeito em determinados contextos e, conseqüentemente, a sua linguagem em formações discursivas¹³ dadas, portanto, impediria um relativismo que daria conta apenas das diferenças superficiais, ou seja, de que a diferença entre uma cultura e outra, uma língua e outra seria apenas o modo com que se categoriza, representa / interpreta a realidade, mantendo-se, entretanto, a crença em uma realidade objetiva, inegável e palpável fora da linguagem e da cultura.

Afirmando que, através da lógica da construção (significação), o sujeito só consegue perceber o que já conhece, o autor enfatiza a idéia de o conhecimento novo ser contaminado pelo velho: “A gente enxerga aquilo que a gente já enxergava”, diz ele. E essa é uma idéia importante que, segundo o autor, é preciso ter para realizar processos de transformação. É nesse sentido que ele entende a necessidade de se promover a interpretação do processo de construção da realidade, especialmente nos meios educacionais, questionando-se como ela se articula; em cima de que está construída; quais são os valores envolvidos; qual é o papel do sujeito nessa construção. Entende-se que dessa forma se educa para a esperança, para o futuro, para a incerteza. Incerteza, esclarece o autor, em termos de se ensinar para um processo – o da conscientização de que como tudo se constrói, também se desconstrói e se reconstrói – e não simplesmente para um determinado produto – o das certezas, verdades eternas, cíclicas e estáveis. “Ensinar”, enfim, “para interpretar e para agir em cima”.

A importância da interpretação é também destacada por Eisner (1991:51), quando aponta para a questão da prescrição do método de pesquisa que não vê apenas como epistemológica, mas também como política. Ele diz:

Métodos ou perspectivas que desviam de normas aceitas são geralmente vistos como erros/enganos; eles ameaçam a competência e o conhecimento / as crenças convencional/ais. Se novos critérios são necessários para apreciar / avaliar novas formas de investigação, se o como as coisas são ditas é relevante para se entenderem os significados de uma mensagem, é necessário ser capaz de ler estes significados e entender as formas que os comunicam. O que se precisa é de interpretação e exegese – em uma palavra, racionalidade.

¹³ Segundo Orlandi (1999:43), a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

Para Eisner, a racionalidade é o exercício da inteligência na criação ou percepção de elementos quanto à relação dos mesmos com o todo de que fazem parte. O autor explica que não restringe a racionalidade ao pensamento mediado discursivamente (e nisso se assemelha a Menezes de Souza que se refere ao papel mediador de várias linguagens, não apenas a verbal) nem a limita à aplicação da lógica. A racionalidade humana se mostra sempre que as relações entre os elementos são habilidosamente talhadas ou percebidas através de intravisiões. Assim, tanto os poetas quanto os físicos, os artistas/pintores quanto os filósofos, os atores e professores quanto os matemáticos e astrônomos funcionam racionalmente.

Dada, portanto, a possibilidade de se conhecer / investigar a partir da perspectiva construtivista / interpretativista aqui discutida, a atenção se volta para procedimentos e critérios que responderiam pelo rigor científico de pesquisas alinhadas com ela. Isso decorre, pelo que geralmente se expõe, da reivindicação de legitimidade das mesmas, quanto ao seu rigor científico geralmente questionado pela perspectiva positivista. Para tanto, justifica-se com o fato de o objeto de pesquisa ser de uma outra natureza o que, por sua vez, demanda ser olhado de uma outra ótica que não a do “mundo-máquina, comandado por leis imutáveis, engenho causal e determinado” (Ferreira 1997:70).

Apontando para as naturezas diversas de seus objetos de investigação, inúmeros estudos tomam também as pesquisas de tradição positivista e as de tradição interpretativista em suas demais diferenças para estabelecer comparações entre elas. Um quadro comparativo de Nunan (1992:4) adaptado de Reichardt e Cook (1979), ilustra uma síntese comparativa de ambas as tradições – denominadas, no caso, de pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa - que aqui reproduzo.

Pesquisa qualitativa	Pesquisa quantitativa
<ul style="list-style-type: none"> . advoga o uso de métodos qualitativos; . preocupa-se com a compreensão do comportamento humano a partir do próprio quadro de referência do ator; . observação naturalista e não controlada; . subjetiva; . próxima aos dados: a perspectiva de quem está dentro; . orientada para a descoberta; exploratória; expansionista; descritiva e indutiva; . orientada para o processo; . válida: dados ‘reais’, ‘ricos’ e ‘profundos’; . não generalizável: estudos de caso simples; . assume uma realidade dinâmica. 	<ul style="list-style-type: none"> . advoga o uso de métodos quantitativos; . procura fatos ou causas dos fenômenos sociais sem consideração aos estados subjetivos dos indivíduos; . medida proeminente e controlada; . objetiva; . afastada dos dados: a perspectiva de quem está de fora; . orientada para a verificação; confirmatória; reducionista; inferencial e hipotético-dedutiva; . orientada pra o resultado / produto; . confiável: dados ‘duros’ e replicáveis; . generalizável: estudos de caso múltiplos; . assume uma realidade estável.

Diante das diferenças que se estabelecem entre as duas grandes perspectivas apontadas, no quadro, e diante do que se discute nesta seção, destaca-se o fato de as abordagens tradicionais da pesquisa educacional caracterizarem-se como a-históricas, a-contextuais e a-pessoais, enquanto abordagens alternativas a elas se caracterizam pelo fato de a intensidade das ações humanas e de seus significados serem centralmente situados (Cole e Knowles 1993:478).

Conclui-se, portanto, do que se expõe até aqui, pela importância atribuída pelas pesquisas alinhadas com a perspectiva qualitativa / interpretativa à construção, contextualização e interpretação, perspectiva essa em que o presente estudo também se insere.

1.7. Ensino em time de professoras-formadoras: um processo de investigação contextualizado, construído e interpretado.

Inserindo-se, de um modo mais amplo, na tradição de pesquisa qualitativa / interpretativista em que, segundo Erickson (1986), se entende que é preciso se tomar o que há de particular em uma determinada realidade ou fato social para que se possa compreendê-la, o presente estudo, entretanto, apresenta-se hibridamente constituído por procedimentos oriundos de abordagens mais específicas da tradição mais ampla apontada, os quais guardam, entre si, aspectos centrais coincidentes.

Telles (1996:100), por exemplo, destaca a semelhança entre a fenomenologia, a pesquisa narrativa e a pesquisa heurística pelo fato de tais metodologias justificarem e se ocuparem do fenômeno experienciado a partir do ponto de vista dos sujeitos que o experienciam, procedimento esse que também recebe ênfase especial na etnografia (Erickson 1996, Wielewicki 2002). Ortenzi (1997:28) é outra a ressaltar as semelhanças entre várias abordagens, lembrando o leitor que tais semelhanças sustentam a justificativa de Erickson para a escolha do termo ‘interpretativa/s’ para as abordagens/metodologias de pesquisa de tal natureza que sustentam tal aspecto.

A investigação que aqui se realiza sobre o ensino em time, portanto, contempla aspectos / procedimentos da pesquisa fenomenológica, da pesquisa heurística e da etnográfica.

1.7.1. Viés fenomenológico.

Primeiramente, este estudo se mostra aproximar da fenomenologia, na medida em que se procura realizar uma investigação direta, descrevendo fenômenos conscientemente experienciados¹⁴, sem antepor teorias sobre sua explicação causal e mantendo-se, tão livre quanto possível de pressupostos e preconceitos, ou seja, conceitos prévios (cf. Bicudo 1997:15, revendo Martins 1990). Indo-às-coisas-mesmas, conforme se preconiza na investigação fenomenológica, interroga-se o fenômeno, o que é experienciado pelos sujeitos da pesquisa, voltando a atenção para o que se mostra a eles. Depara-se, portanto, com uma realidade que é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Isso se dá paulatinamente através de uma busca atenta e rigorosa em que se procura ver o que é característico, básico e essencial do fenômeno (isto é, suas características específicas, aquilo que se mostra ao sujeito), indo além do que se vê na aparência.

Bicudo (1997:18) assevera, como medida de rigor do pesquisar fenomenológico, o ir-às-coisas-mesmas, visto como experiência fundante de tal pesquisa. Explicando que tal medida constitui o livrar-se de pré-conceitos / conceitos prévios que estabeleçam o que é para ser visto, a autora esclarece que isso não quer dizer que não se trabalhem com experiências prévias do pesquisador, as quais constituem o pré-reflexivo que se busca tornar reflexivo durante a trajetória da pesquisa. Entendo que tal explicação pode guardar ligações com o que Ellis (1988: 303) discute a respeito da possibilidade de construção de teorias em que se depara com duas abordagens, ambas apresentando vantagens e desvantagens: uma abordagem em que se parte da teoria e, então, para a pesquisa e outra que parte da pesquisa para a teoria. A segunda possibilidade se afina com as abordagens que se vêm discutindo, enquanto a primeira se alinha mais com a perspectiva positivista de aplicabilidade e verificação de pressupostos e princípios de teorias já estabilizadas.

Ao procurar investigar aqui a experiência de ensino em time desenvolvido pelas professoras-formadoras, em questão, a partir de dentro dela e do ponto de vista das mesmas, não deixo, entretanto, de buscar teorias formalizadas durante o processo de interpretação no sentido de *iluminar* compreensões ou incompreensões originadas na própria experiência, conforme o capítulo da análise mostrará.

¹⁴ Machado (1997:36) explica que experiência na fenomenologia é o mesmo que consciência, isto é, tem o sentido de o ser conhecedor estar voltado para. A experiência consciente é o relacionamento do sujeito com seu mundo-vida. É aquilo que se mostra, que é evidenciado ao sujeito.

A esse respeito, é ilustrativo o que diz Foley (1992:143), ao definir a teoria formal como “corpos organizados e codificados de conhecimento – incorporados nas disciplinas e expressos no discurso acadêmico” e a teoria informal como a compreensão que emerge da e orienta a prática.

A teorização (sobre a educação de adultos) deve, portanto, se embasar em uma compreensão da prática e do como educadores (de adultos) entendem sua prática (i.e. suas teorias informais). Tais teorias informais devem ser testadas e revisadas através da teoria formal. Desse modo, a teoria formal pode desafiar e aprofundar nossas compreensões de senso comum oriundas da experiência de trabalho cotidiana. (p.44)

Um outro critério de validade que se apregoa na fenomenologia, como nas demais abordagens de cunho interpretativista, e que também é contemplado neste estudo, é o da intersubjetividade. A esse respeito, Bicudo (1997: 19) esclarece ser importante destacar que o que é visto – o fenômeno em foco – não é percebido de modo isolado, mas em uma região de fenômenos co-percebidos. Isto porque, segundo ela, sujeito e fenômeno estão no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos. A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes partilhar compreensões, interpretações, desvendar discursos, estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade. No presente estudo, entendo que tais co-participação e partilhamento ocorrem de modo especial tanto entre as colegas de time participantes da pesquisa – sendo eu uma delas – bem como entre as participantes e mim no papel de pesquisadora intérprete dos dados. Ainda a respeito da intersubjetividade, Telles (1996:101) cita van Manen (1990) que assinala a necessidade que o pesquisador tem do outro para desenvolver uma relação dialógica com o fenômeno, e assim validar o fenômeno conforme ele é descrito.

Entretanto, conforme salienta Bicudo (1997:19) a intersubjetividade pode ser facilitada e ao mesmo tempo dificultada pela linguagem, uma vez que esta é veiculadora do discurso. Se, por um lado, diz ela, a intersubjetividade é facilitada porque há um padrão lingüístico que molda as formas de ver (perceber, compreender, interpretar) e falar (dizer, agir) de sujeitos que partilham de uma comunidade, estabelecendo uma base comum para esse partilhar, ela é, por outro lado, dificultada porque as palavras, os signos, não dão conta do vivido, pois há um excedente de sentido, proveniente da experiência do ir-à-coisa-mesma. Isso porque, explica a autora, as palavras não dizem tudo e não são objetivamente dadas, já que não há uma relação biunívoca

entre palavra e o seu correlato (experiência vivida), o que se leva a concluir que o comunicado solicita uma hermenêutica, ou seja, solicita uma interpretação dos sentidos e dos significados que pode expressar. Isso significa, ainda segundo Bicudo (p.20), que as compreensões e interpretações levam os sujeitos que convivem e que estão atentos, interrogando o fenômeno, de volta tanto à experiência da coisa mesma como a sua comunicação.

Entendo que o *fenômeno situado* de ensino em time, foco da presente investigação, ilustra bem o que se expõe no parágrafo anterior no sentido de, primeira e diretamente se viver tal experiência, para em seguida interrogá-la voltando a ela mesma e a sua comunicação, ou seja, ao que as participantes dizem dela, como constroem significados a partir dela e como eles são compreendidos / interpretados tanto pelas professoras-formadoras participantes, quanto por mim, enquanto pesquisadora. É assim que me alinho com Bicudo, quando a mesma salienta que “o ir-à-coisa-mesma ou ir à experiência vivida e compartilhada estabelece uma esfera de intersubjetividade, não permitindo que a *verdade*, tal como conhecida pela fenomenologia, seja tão somente psicológica, subjetiva e relativa” (p.20).

Se se considerar que a abordagem fenomenológica pressupõe um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa e que a trajetória da mesma é determinada pela maneira de se interrogar o fenômeno, pelo campo de estudo e pelo próprio fenômeno investigado, pode-se considerar que a presente investigação guarda semelhanças com a modalidade de pesquisa fenomenológica denominada *fenômeno situado*, já que a sua primeira pergunta¹⁵ orienta para a busca das essências do fenômeno, ou seja, de sua estrutura fundamental – a que indica as características específicas do fenômeno (cf. Fini 1997). Segundo Fini (1997:30), tal essência / estrutura pode ser buscada através do que é comum nos agrupamentos dos fenômenos, mais do que enfatizar os conteúdos de fenômenos individuais, embora os fenômenos possam ser agrupados por semelhanças ou diferenças fundamentais, de acordo com as essências descritas.

Por outro lado, as outras duas perguntas de pesquisa¹⁶ permitem perceber elementos da *modalidade hermenêutica* da fenomenologia a qual prevê que a maneira de se interrogar o

¹⁵ Primeira pergunta de pesquisa: *Como se configura o funcionamento de um trabalho / uma experiência de ensino em time a partir dos movimentos produtivos de tarefas e de relações entre professoras-formadoras com eles envolvidas?*

¹⁶ Segunda e terceira perguntas de pesquisa: *Como ocorre a construção de significados sobre tais movimentos, tomando-se por base a experiência vivida? Como se reconfigura a experiência de ensino em time a partir das discussões entre as colegas de time?*

fenômeno se dirige para a busca do conteúdo ou para a busca das características gerais dos fenômenos ligados a conteúdos, além de se dirigir para um grupo de pessoas e suas relações com situações vividas ou a ele comunicadas (cf. Fini 1997). Segundo Fini (1997:31), na análise das descrições dos sujeitos participantes, nessa modalidade, o pesquisador busca o conteúdo das características do fenômeno bem como salienta as diferenças de significados das estruturas mais gerais do fenômeno.

1.7.2. Viés heurístico.

Além de seu traço fenomenológico, o estudo também se aproxima da abordagem heurística no que tange ao encontro direto e pessoal do pesquisador com o fenômeno sob investigação. No caso em questão, eu-pesquisadora, me envolvo com ele não apenas como pesquisadora, mas também como colega de time. Embora não seja uma preocupação focal assinalar, em todo momento, em qual desses lugares me manifesto e me confundo, creio que a análise, por si, o fará. Em várias oportunidades, entretanto, isso será explicitado ao leitor¹⁷.

Considerando o envolvimento apontado, entendo que se dá a referida aproximação do estudo com a pesquisa heurística, pois me permite, como pesquisadora, conforme indica Moustakas (1990:11), uma auto-descoberta e um diálogo comigo mesma, situação esta que, segundo o autor, diferencia a pesquisa heurística da pesquisa fenomenológica, embora vários estudos (cf. Fini 1997:29) apontem para o fato de a última pressupor um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida [experiências concretas e imediatas] dos sujeitos pesquisados. Moustakas diz:

Diferentemente dos estudos fenomenológicos em que o/a pesquisador/a não precisa ter passado pela experiência (por exemplo, ter dado à luz através de inseminação artificial), o/a pesquisador/a heurístico/a passa pela experiência de um modo vital, intenso e completo – e se não por uma experiência como tal, então uma experiência comparável ou equivalente. (p.14)

É assim que a pesquisa heurística requer um voltar-se para o si-mesmo, um reconhecimento da auto-consciência, e a valorização da própria experiência do investigador. Isso porque se entende que há uma conexão inabalável entre o que se observa, em sua aparência e

¹⁷ Volto a falar deste aspecto na seção 3.3.2.3. (seguindo a epígrafe “Vocês sabem que eu tenho um diário, né?”), bem como em outros momentos da tese.

realidade, e o que está dentro do sujeito que observa em forma de pensamento reflexivo, sentimento e consciência. Dessa forma, ao investigar, o pesquisador não apenas levanta os significados essenciais de uma experiência, mas, de modo ativo, desperta e transforma o seu si-mesmo. O que se precisa fazer, então, é buscar os dados primeiramente em si mesmo, já que, segundo Moustakas, “os dados iniciais estão dentro de mim [do pesquisador]” (p.13).

O modo como contemplo este aspecto no estudo se materializa na manutenção de um diário extra, isto é, um diário que eu mantenho separado de outro diário na função de colega de time, dos quais falo mais adiante. Um exemplo do voltar-se para os dados iniciais dentro de mim-pesquisadora diz respeito ao como eu entendia experiências semelhantes ao tipo da que se investiga, fazendo os devidos registros no diário extra antes que se abrisse discussão no time sobre a questão. Procedimentos como esse me possibilitaram transformações pessoais que, como salienta Moustakas (1990:14), existem como uma possibilidade de toda jornada heurística e que estão ligadas diretamente a descobertas de mim mesma como pesquisadora e como colega de time em minhas consistências e inconsistências. Constatações como essas, por sua vez, contribuíram para que eu estabelecesse uma visão mais clara de meu eu fragmentado, fluido e contraditório, como a análise mostrará.

1.7.3. Viés etnográfico.

Um viés etnográfico também pode ser identificado no presente estudo pelo fato de o fenômeno investigado ser retratado ‘de dentro’, isto é, por se levar em conta o ponto de vista dos atores envolvidos (Davis 1995:433; Erickson 1986), ou por procurar/desejar entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo (Moita Lopes 1994:334).

Hornberger (1994:688) caracteriza uma etnografia – de uma comunidade, de uma sala de aula, de um evento, de um programa – como uma modalidade metodológica que procura descrever o conjunto dos significados e do conhecimento específico compartilhados entre os participantes, os quais orientam o comportamento dos mesmos naquele contexto específico, ou seja, procura descrever a cultura daquela comunidade, sala de aula, evento, ou programa; o que também se procura fazer aqui.

Um questionamento que se pode levantar neste ponto quanto a esse viés etnográfico do estudo é se o mesmo não poderia ser visto simplesmente como interpretativista / qualitativo, uma

vez que, em geral, pesquisadores qualitativos, sócio-culturalmente orientados, assumem uma abordagem semiótica cuja consideração central está centrada nos significados imediatos e locais das ações realizadas, conforme são definidos pelo ponto de vista dos atores envolvidos (Davis 1994: 432, sustentando-se em Erickson 1986). Creio que esta pode ser uma possibilidade, como o próprio Erickson faz em seu estudo metodológico de 1986, no qual opta pelo termo ‘interpretativa’ para se referir a “toda a família de abordagens de pesquisa de observação participante” (p.119), nas quais se adota a referida abordagem semiótica. Uma das justificativas do autor para o termo é que, embora levemente diferentes, as referidas abordagens mantêm forte semelhança familiar umas com as outras.

Opções por diferenciá-las, entretanto, também se justificam. Moita Lopes (1994), por exemplo, distingue a pesquisa etnográfica dentro da orientação interpretativista geral, por considerar, primordialmente, aspectos sociais, ao focalizar o contexto social da perspectiva dos participantes e a pesquisa introspectiva, que assenta suas bases na psicologia cognitiva.

Davis (1995), por sua vez, aponta para uma distinção geralmente feita entre estudos qualitativos interpretativos e estudos etnográficos. Os primeiros enfocariam a construção ou co-construção do significado dentro de um determinado contexto ou cenário social (por exemplo, uma sala de aula), enquanto o último focalizaria o significado compartilhado [ou não, eu acrescentaria] de um determinado grupo social (cultura) e/ou as interações entre grupos culturais. A considerar tais definições, penso que o presente estudo se encaixaria em ambas as modalidades já que contempla os dois aspectos apontados: a construção / co-construção de significados compartilhados pelo time de ensino quanto aos seus movimentos produtivos de tarefas e relações em sala de aula e em seus bastidores.

Uma outra característica atribuída por alguns à pesquisa etnográfica (Hornberger 1994) e por outros à pesquisa interpretativa, de modo geral, diz respeito às perspectivas *êmica/ética*¹⁸ e holística das mesmas. Hornberger (p.688), por exemplo, explica que a visão holística se refere ao objetivo do etnógrafo em criar um quadro geral de uma cultura específica, de uma situação cultural, ou de um evento cultural sob investigação a partir de sua observação das pessoas em ação e das respostas das mesmas as suas perguntas – um quadro que não deixa nada de fora e que

¹⁸ Wielewiski (2002:24, ao resenhar van Lier, 1989) apresenta os significados dos termos *êmico* e *ético* (cunhados por Pike, segundo Hornberger 1994: 689): *êmico* refere-se a regras, conceitos, crenças e significados dos povos em seu próprio grupo e *ético* refere-se àquilo que descreve e generaliza sem se preocupar com o conceito, podendo os dois ser complementares, apesar de normalmente contraditórios.

revela as inter-relações de todas as partes componentes. Isso permite, continua a autora, que comparações¹⁹ e contrastes sejam estabelecidos entre o que as pessoas dizem e o que fazem em um dado contexto e entre contextos, para que se possa chegar a uma representação do que acontece. Quanto à visão êmica, Hornberger diz tratar-se da tentativa do etnógrafo de inferir o ponto de vista nativo, isto é, de descrever a cultura do modo como seus membros a entendem e participam dela. O valor que se vê nisso reside na potencialidade de emergirem compreensões novas, inesperadas e imprevisíveis. A autora finaliza sua exposição sobre o valor da orientação etnográfica, esclarecendo que ao entrar e sair da comunidade, da sala de aula, ou do evento, o pesquisador tem a oportunidade de se movimentar entre os pontos de vista êmico e ético, ou seja, entre um arcabouço específico-da-cultura ou êmico e um arcabouço interpretativo ou ético. Entende ela que cada arcabouço analítico refina e informa o outro através da comparação e do contraste.

Como se verá no respectivo capítulo, ambos processos analíticos se fazem presentes na análise do fenômeno aqui estudado, o que ocorre através da descrição particular por meio da descrição densa ou detalhada dos dados (Erickson 1986: 149, Davis 1995: 434) que coincide com a visão êmica e a descrição geral em que se buscam generalizações confinadas aos dados²⁰, ambas seguidas de minhas interpretações que, por sua vez, coincidem com a referida visão ética.

Na verdade, Erickson (1986:150) aponta para a questão da validade desse tipo de pesquisa, afirmando que não é a riqueza de detalhes que torna um relato válido. Pelo contrário, é a combinação dessa riqueza com a perspectiva interpretativa que o torna válido. Tal relato válido, diz ele, não é simplesmente uma descrição; é uma análise. Isso porque dentro dos detalhes da história, selecionados cuidadosamente, encontra-se a reivindicação de uma teoria de organização e de significados dos eventos descritos.

Apresentadas algumas características e aspectos de validade da modalidade etnográfica, convém discutir, ainda, uma questão que envolve alguns aspectos aqui discutidos dentro de tal modalidade. A mesma é levantada por Wielewicki (2002) em seu estudo etnográfico e alerta para as diversas vozes que constituem os discursos do pesquisador e dos participantes da pesquisa, bem como para o estabelecimento de relação de poder que se estabelece entre eles, uma vez

¹⁹ Wielewicki (2002:26) aponta o caráter comparativo como mais um princípio etnográfico, conforme revisão que faz de Watson-Gegeo (1988).

²⁰ Um exemplo a ser visto no capítulo da análise é a compreensão do ensino em time como um exercício de competência considerada em duas vertentes: a do 'ser ou não capaz' e a do 'a quem compete', competência essa que aparece como um padrão geral dentro desse contexto específico.

estabelecido o contato entre os mesmos. A autora assevera que, embora a etnografia se proponha a *dar voz* aos participantes, é através do pesquisador que eles continuam falando, pois é este último que detém o poder de representá-los²¹. Desse modo, entende ela que parece ser uma aceção, no mínimo, ingênua pretender fazer um retrato fiel de situações tão fragmentadas e conflitantes vividas pelos participantes de uma pesquisa. Ter noção disso, permite que o pesquisador não se esqueça de se conscientizar continuamente de que molda e é moldado pela experiência que investiga e pelos resultados a que chega desse processo, entendendo que sua posição não é nem neutra²² e nem distanciada, conforme também já se apontou anteriormente. Isso não implica que se deixem de atender os procedimentos de validade e rigor científico, conforme concebidos na orientação interpretativista de pesquisa em suas várias abordagens, como a triangulação de instrumentos, de métodos, de pontos de vista, de fontes, de investigadores (Davis 1995: 446), a intersubjetividade, a descrição rica ou densa somada às generalizações restritas aos dados e seguidas de relatos interpretativos, dentre outras.

Nesse sentido, acredito que o presente estudo guarda semelhanças com a opção de Wielewicky (2002:27) pela pesquisa etnográfica pós-moderna, quando ela explica que a mesma não tem a preocupação de representar, de modo verdadeiro, a cultura de um grupo de pessoas, uma vez que ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento. A autora esclarece que a pesquisa etnográfica “é discurso, *verdadeiro em um contexto*, mas que não deixa de ser uma versão construída do outro mesclada com a visão de si mesmo” (ênfase acrescentada). Dessa forma, concordo com ela quando diz que “o que o pesquisador descreve da sala de aula [ou do fenômeno investigado, eu diria] não é um retrato fiel, nem as conclusões e sugestões apontadas constituem caminho seguro para a solução dos problemas” (p. 27).

²¹ Confira também Clandinin e Connelly (2000:176) a respeito de sua discussão sobre questões que preocupam os pesquisadores como a da ‘propriedade’ ou ‘posse’ [de dados / do texto final] e responsabilidades relacionais. A preocupação com a questão de tal propriedade, dizem os autores, é mais agudamente sentida quando pós-graduandos percebem que são os seus nomes que constarão do texto final, cuja propriedade será atribuída a eles e não a seus participantes.

²² Veja ainda Larsen-Freeman (1998:188) em artigo sobre seu relato em sessão plenária de encerramento do AILA 1996, no qual se questiona a vantagem ou não de se manter a distinção *êmica / ética*, uma vez que não pode existir objetividade neutra. Segundo ela, a pergunta que se ouvia a respeito disso no referido congresso era “Será que um pesquisador/a pode se distanciar do que ele/a está estudando?”. Orteni (1997: 28), por sua vez, também demonstra preocupação com a representação dos participantes por Erickson (1986), uma vez que chama a atenção, ao resenhá-lo, para suas colocações sobre tal dificuldade, marcando-a em seu texto: “... um estudo etnográfico retrata eventos, *pelo menos em parte*, do ponto de vista dos participantes do evento”; “Tal tipo de estudo é uma *tentativa* de caracterizar o significado do ponto de vista dos participantes”; “No entanto, Erickson sugere que se procure, *ao máximo*, explicar as maneiras que *o ponto de vista do pesquisador* está *interferindo* nas interpretações”.

Sendo assim, o que se busca, tanto ela, quanto eu e muitos outros pesquisadores dentro da orientação interpretativista de pesquisa, é simplesmente uma maior compreensão de fenômenos com os quais se deparam – no presente caso, a estrutura e o funcionamento do ensino em time-2001 e a construção de significados sobre ele – e julgam relevantes de serem investigados e esclarecidos, visando a contribuir para que outras pessoas possam usufruir de tal compreensão em situações oportunas.

1.8. Histórico: onde, como e quando tudo começa.

*Ela pega o limão e faz uma limonada (Cibele ED Enpuli
24/8/2001)*

O interesse em dar início a uma investigação sobre o ensino em time surgiu de uma situação com a qual me deparo em 1999, em minha universidade, diante da formação de um novo time de ensino para a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, da qual eu faria parte nesse ano. Em 1998, eu já havia formado, pela primeira vez, um time de ensino com Soraia, colega que iniciara na disciplina um ano antes de mim, em 1996, e já havia trabalhado em time com Cristina no ano seguinte – 1997, time esse que constitui a primeira experiência dessa modalidade na referida disciplina, no contexto em questão. Cristina já atuava na Prática de Ensino desde 1994, desenvolvendo ensino isolado e, em 1997, toma a iniciativa de dar início à modalidade de ensino em time²³. Isso se dá espontaneamente diante de circunstâncias favoráveis; ou seja, pela primeira vez, formam-se duas turmas dessa disciplina no mesmo horário, com um número de alunos em cada turma que não dificultaria o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem se as turmas fossem agrupadas. Assim, reúnem-se os alunos numa mesma sala e as aulas são feitas com as duas professoras-formadoras presentes. Como coordenadora da área, outra de suas funções, nesta primeira formação de time e nas demais subseqüentes, Cristina enfatiza uma vantagem principal, a de que em possíveis impedimentos de uma das colegas – participação em congressos, por exemplo - as aulas não seriam interrompidas, além de apontar como vantajoso desenvolver um trabalho mais coeso. Durante a continuidade da coleta de dados em 2001, para esta pesquisa, Cristina esclarece, então, que na verdade, seu esforço em manter a formação de times se apoiava na idéia, não tão enfatizada quanto à outra, de manter um trabalho

²³ Tal iniciativa tem continuidade até hoje, embora não tenha sido formalmente institucionalizada, permanecendo, portanto, no âmbito da área de língua inglesa na disciplina de Prática de Ensino. Além desta, a área ainda inclui as disciplinas de Língua Inglesa, de Literaturas de Língua Inglesa, de Lingüística Aplicada e de Monografia.

mais homogêneo, o que interpreto, como se verá na análise, como uma medida econômica²⁴, considerando sua função de coordenadora.

Para uma idéia geral das formações de time na disciplina, apresento no **quadro 1** os times de ensino formados desde o início até 2001, ano em que se localiza o time de ensino-foco do presente estudo. Os nomes das colegas de time são todos fictícios.

	1997	1998	1999	2000	2001
Times da Manhã	Doralice	Cristina Kelly	Cristina Soraia	Soraia Doralice	Soraia Wilma
Times da Noite	Cristina Soraia	Soraia Doralice	Doralice Cibele Heloísa	Cristina Cibele Rita	Cristina Cibele Doralice ↗

Quadro 1: Times de ensino de professoras-formadoras em contexto de Prática de Ensino de Língua Inglesa – período 1997 – 2001.

Quando da formação de meu time de ensino em 1999, então, fui orientada pela coordenadora que, como a mais experiente das três que comporiam o time, eu deveria ‘tocar a turma’. Na verdade, minhas colegas Cibele e Heloísa, não só eram menos experientes, na aceção dos envolvidos, mas estavam iniciando não apenas na disciplina, como também acabavam de ingressar no nosso Departamento de Letras. “Era tudo muito novo”, como diz Cibele repetidas vezes, em várias oportunidades, durante a coleta dados. A situação deixa claro, portanto, o pressuposto da maior autoridade ou do maior direito a espaço e voz da colega mais experiente como algo institucionalmente legalizado, através da orientação recebida. Eu não sabia, a essa altura, que as ‘novatas’ ou ‘noviças’, como costuma brincar a coordenadora, eram estimuladas a não permitirem imposições, uma vez que as orientações eram feitas separadamente. Assim, estas também não sabiam da orientação que a mais experiente recebia.

²⁴ Subjacentes a tal medida econômica, podem ser encontradas motivações apoiadas no simples desejo de gerenciar mais facilmente uma atividade comum a várias pessoas sob orientação da coordenadora ou, quem sabe, no desejo de um maior controle e fiscalização que garantam a manutenção do instituído, fundado em concepções mais sedimentadas. Acredito, assim, que o sentido que se destaca aqui é o da concepção inicial do ensino em time como um procedimento ou uma modalidade segundo o/a qual pessoas são colocadas para trabalhar juntas, calcando-se na idéia de vantagens, de coesão de time em termos de ‘todo mundo trabalhando igual’, bem como em termos de coincidência de horários, conteúdos ou disciplinas a ministrar.

De qualquer forma, diante da situação colocada, senti-me momentaneamente em desvantagem, razão que justifica, inicialmente, minha escolha por investigar o que me proponho neste estudo. Seria como uma compensação que eu mesma me oferecia, uma vez que eu deveria tocar a turma, como a mais experiente e, além da situação de ensino a ser desenvolvida com os alunos-professores, eu teria que lidar não só com uma, mas com duas colegas novatas. Como se verá na análise, essa constitui uma atitude aparentemente egoísta e provavelmente equivocada, mas que não parece, entretanto, ser incomum. Um exemplo pode ser encontrado em Kruse e Louis (1997) que ilustram situações em que colegas de time recém-chegados ficam perdidos para entender a cultura e o clima do novo time e de seus membros, enquanto colegas veteranos se sentem frustrados em ter de acompanhar os novatos. Citam o exemplo de um colega veterano que expressa sua frustração da seguinte forma: “Nós estamos sempre atrasados com coisas nas quais tenho interesse. Se eu sempre fico com a responsabilidade de ‘adiantar’ um professor novo, quando é que tenho oportunidade de discutir coisas novas com o time? Eu também mereço interação profissional” (p. 280).

Diante da situação em que me encontrava e como uma medida de compensação, conforme indico acima, pensei, então, que seria uma oportunidade de aprender sobre ela, adotando-a como foco de pesquisa. Quando dois anos depois tenho oportunidade de revelar isso no meu time de ensino-2001 – com Cibele e Cristina – em um de nossos encontros de discussão, Cibele, então uma das novatas em 1999, gentilmente responde: “Ela pega o limão e faz uma limonada”.

De qualquer forma, com o despertar do interesse investigativo na situação de ensino em time de 1999, posicionei-me, então, como pesquisadora, além de colega de time, para considerar outras razões que justificassem sua relevância. Seria relevante investigar uma situação de ensino em time em que determinados papéis com seus respectivos ‘poderes’ e atribuições já eram institucionalmente legitimados e atribuídos? Situação essa que se sustentava no pressuposto de que uma colega de time mais experiente é aquela investida da tarefa de ‘tocar a turma’ e, portanto, supõe-se, com mais direito ao uso do espaço e da voz?

Entendi que a investigação seria relevante por contribuir para a compreensão das relações entre colegas em situação de desenvolvimento de um trabalho pedagógico, mesmo porque o mesmo era desenvolvido em time. Isso, por sua vez, justificava a relevância do foco em uma época em que o trabalho em time / equipe é, de modo geral, concebido como uma das competências a serem desenvolvidas nos mais diversos campos de atuação e, por isso mesmo,

recorrentemente enfatizado. Além disso, é também crescente a idéia de a formação de times ser tomada como uma modalidade alternativa de organização do trabalho que atende mais eficazmente as demandas de uma realidade e de um conhecimento ascendentemente complexizados.

No início, portanto, pensei em centrar a atenção nas relações referidas acima, aliando esse foco a um outro – o de como isso poderia se manifestar na linguagem. Dessa forma, dei início, então, em 1999 à coleta de dados através de um diário em que efetuava os mais diversos registros, sem a preocupação de se o fazia como colega de time ou como pesquisadora. Além disso, as colegas de time e eu respondemos questionários periódicos e os alunos também responderam um. No final do período letivo, realizamos um encontro de avaliação da experiência conjunta, gravado em áudio, no qual, primeiramente, se compartilharam os dados dos questionários por meio da leitura dos mesmos.

Quando, em 2000, ingressei regularmente no programa de doutorado, decidi dar continuidade à pesquisa que se transformaria, assim, em uma pesquisa longitudinal. Entretanto, os times em 2000 já eram outros. Voltei a formar time com Soraia e um segundo time foi formado com Cristina, Cibele e Rita (a novata na disciplina, em 2000). Mantive os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, mas ampliei para o time além do meu.

Como a investigação, a qual me propunha, implicava partir de uma experiência da qual eu fazia parte, entendi que deveria procurar vivê-la mais intensamente como colega de time, ao mesmo tempo em que procurava diminuir meu papel de pesquisadora para me ‘distanciar’, na medida do possível, das demais colegas de time, se é que alguma medida desse tipo é possível. Assim, ao mesmo tempo em que ia buscando referências bibliográficas sobre o ensino em time, eu evitava realizar as leituras mais específicas, cujo início só se daria mais adiante, ou seja, no final de 2000.

Nesse momento já me encontrava diante de uma redefinição do foco do estudo provocado pela vivência longitudinal do fenômeno e da pesquisa, ao mesmo tempo. Tal redefinição é possível, na tradição metodológica em que a pesquisa se insere²⁵. Os dois anos de investigação-

²⁵ Clandinin e Connelly (2000: 122; 125-126), por exemplo, discorrem sobre a dificuldade de se apresentar uma justificativa pessoal para o fenômeno que se investiga, uma vez que a maioria dos pesquisadores não tem clareza sobre seus interesses investigativos. Além disso, os autores ainda salientam que ser capaz de dizer sobre que fenômenos se investiga não é uma pergunta que pode ser facilmente respondida, pois os mesmos podem ser vistos como uma areia movediça e pode ser que só chegarão a ser nomeados depois de a investigação ter sido finalizada. Para eles, os pesquisadores tendem a definir seu fenômeno como se a vida estivesse imobilizada e não se colocasse

vivência da experiência permitiam perceber elementos recorrentes que poderiam ser aprofundados. Leituras iniciais sobre o ensino em time somadas a outras leituras paralelas iluminavam possibilidades de olhar mais atentamente para ela. Ademais, na redefinição que se pensava, entendia-se que o foco inicial não seria descartado. Pelo contrário, ele quase certamente emergiria entre os aspectos que o novo direcionamento permitiria salientar. Com isso, chega-se, posteriormente à elaboração de uma primeira pergunta de pesquisa, a qual aqui repito para lembrar o leitor:

**** Como se configura o funcionamento de um trabalho / uma experiência de ensino em time a partir dos movimentos produtivos de tarefas e relações entre professoras-formadoras com elas envolvidas?***

As duas outras perguntas, por sua vez, além de sofrerem influência do período de investigação-vivência anterior, também decorrem de um novo elemento introduzido no desenho da pesquisa, qual seja, a discussão pelas / entre as colegas de time (isso já nos times de 2001) sobre a experiência que vivem, inclusive sobre aspectos do próprio funcionamento do ensino em time e não apenas da atuação das mesmas em time. O novo procedimento se realiza no que convençionei chamar de *encontros de discussão (EDs) regulares*, os quais na nova etapa – ensino em time-2001, passam a ser realizados sistematicamente e, num primeiro momento, nos dois times de ensino do referido ano. Essas duas perguntas orientariam, portanto, para a busca de significados da experiência, ao passo que a primeira contribuiria mais para a compreensão da natureza / essência da mesma. Retomando-as:

**** Como ocorre a construção de significados sobre tais movimentos, tomando-se por base a experiência vivida?***

**** Como se reconfigura a experiência de ensino em time a partir das discussões entre as colegas de time?***

Para que o leitor compreenda melhor a situação, explico que, em 2001, formo time com Cristina e com Cibele nas turmas de Prática de Ensino de Língua Inglesa do período noturno. Na formação do time da manhã estão Soraia e Wilma, esta última também professora de língua inglesa que se inicia, em 2001, na Prática de Ensino, sendo, portanto, a ‘novata’ da vez. Mantenho, inicialmente, como digo logo acima, os mesmos procedimentos e instrumentos para a

no caminho dos mesmos. “Mas a vida não está imobilizada”, asseveram; “ela está sempre entrando no caminho, sempre mostrando que o que parece estático e parece não estar mudando é, na verdade, um complexo mutante e interativo”.

coleta de dados nas duas turmas. Entretanto, devido a alguns entraves, como uma greve extremamente prolongada, alterando cronogramas e dificultando a vida de todos, consegui manter tais procedimentos e instrumentos apenas no time de que eu participava, por estar mais em contato com minhas colegas de time.

Com a reorientação da pesquisa e devido ao fato de a coleta de dados ter sido mais completa no time de ensino do noturno-2001, do qual eu participava, a decisão é por tomá-lo como foco central da análise dos dados, embora recorra, eventualmente, ao material coletado de outros times e períodos, sempre que os mesmos se mostrem relevantes para a compreensão de aspectos salientados.

Como uma rápida retrospectiva, sintetizo o percurso investigativo quanto a seu foco inicial e desdobramentos subsequentes em termos de negociação com as participantes no que tange ao envolvimento colaborativo das mesmas na pesquisa. Primeiramente, o objetivo era investigar o ensino em time-noturno de que eu participava em 1999, com Cibele e Heloísa. Diante do aceite das mesmas como participantes, fica acordado que poderíamos conceber os dados como ‘nossos’ e que os mesmos estariam à disposição para uso em eventos e em artigos para publicação em co-autoria ou não (veja evidência de acordo semelhante no **anexo 3**, no PS da e-carta de Dora para Cris e Cibe em 24/06/2001). Com meu ingresso, no curso de doutorado em 2000, como aluna regular, e a decisão de dar continuidade longitudinal à pesquisa, envolvendo, então, os dois times, precisei solicitar a colaboração de Soraia, minha colega de time matutino, bem como de Cristina, Cibele e Rita, colegas de time do noturno. Em 2001, os pedidos de colaboração foram refeitos às integrantes do time matutino, Soraia e Wilma, e às do meu time noturno, Cristina e Cibele. Usando dados coletados da Prática de Ensino compartilhada ou os dados para esta pesquisa, as colegas de time já tiveram a oportunidade de participar conjuntamente de eventos (Soraia e Doralice; Cibele, Heloísa e Doralice; Cristina, Cibele e Doralice, três vezes), bem como de publicar artigos em co-autoria (Doralice, Cibele e Heloísa; Doralice, Cibele e Cristina).

1.9. Procedimentos de análise.

Embora o exercício interpretativo no presente estudo tenha sido de certa forma constante, com ele me envolvo mais intensamente depois do último encontro de discussão, com o time-foco

da pesquisa, em dezembro de 2001, quando a intenção é ir fechando a coleta de dados para dar início à organização e interpretação do material documentado de um modo integral. Uma ou outra coleta através de e-carta ou anotações em diário ainda ocorre depois dessa data, entretanto.

Entendo que os procedimentos investigativos que desenvolvo se assemelham, em grande parte, aos da pesquisa heurística descritos por Moustakas (1990), mais especificamente as fases de *imersão*, *incubação*, *iluminação* e *explicação*.

Dessa forma, ocorrem fases de *imersão* em que procuro estar alerta a todas as possibilidades de significados que podem ser articulados à questão investigada, mantendo um foco sustentado e concentrado. Seguindo ou antecedendo as fases de imersão, passo, como dito, por fases de *incubação* nas quais me deparo com possibilidades de compreensão em níveis que não os da consciência imediata em contraponto ao da concentração intensa no foco do estudo da fase de imersão. As fases de incubação permitem, portanto, um trabalho interior da dimensão tácita e da intuição²⁶. A *iluminação* se caracteriza por rompantes de estados de conscientização sobre as qualidades ou agrupamentos de qualidades de temas inerentes à questão investigada, nos quais desperto para novos elementos da experiência que me permitem acrescentar novas dimensões ao já ‘conhecido’. Tal despertar desencadeia, então, o processo de *explicação* em que me ocupo de examinar cuidadosamente o que se mostra a minha consciência, na tentativa de entender suas várias camadas de significado, de modo que uma apreensão mais completa dos elementos-chave possa ser atingida.

Moustakas (1990:31) entende que, em fase de explicação, se podem articular ângulos, texturas e características / traços adicionais, assim como refinamentos e correções podem ser feitas. Esclarece o autor que, nessa fase, também uma amostragem / demonstração abrangente dos temas centrais ou dominantes é desenvolvida e que o pesquisador ajunta os significados descobertos e os organiza em uma amostragem abrangente das essências da experiência, oferecendo explicações detalhadas para seus principais componentes, de modo a ilustrar a experiência como um todo. Penso que isso se assemelha ao que Erickson (1986) diz acerca dos

²⁶ Moustakas (1990:28) define a incubação como um processo durante o qual o pesquisador se afasta do foco intenso e concentrado sobre a questão que investiga. Embora ele não esteja mais tão absorvido com o tópico de um modo direto ou não esteja alerta para coisas, situações, eventos ou pessoas que contribuirão para a compreensão do fenômeno, uma ação ou crescimento está em desenvolvimento. Cita autores (Poincare em Polanyi (1964)) que apontam para o fato de que a descoberta não necessariamente ocorre por meio de operações mentais deliberadas e de esforços diretos e calculados. Exemplifica, então, com a descoberta do princípio da flutuação e deslocamento dos fluidos de Arquimedes, a qual ocorreu enquanto o mesmo se banhava.

procedimentos de descrição particular rica/densa em detalhes e da descrição geral em que se procuram generalizações restritas aos dados.

Alternando as fases de busca e refinamento descritas acima, nas várias incursões que realizo nos dados, procuro por unidades de significado recorrentes que permitam agrupamentos em temas e subtemas²⁷, componentes esses que, por sua vez, constituem minha escolha para organizar o texto acerca do fenômeno investigado. Unidades de significado singulares também são examinadas e usadas sempre que contribuem para a própria interpretação das unidades recorrentes.

Para isolar tais unidades passo várias vezes pelas fases investigativas, mapeando isoladamente as unidades de significados no material coletado por meio de cada instrumento e, em seguida, as cruzo na triangulação dos mesmos. O mapeamento também se repete, dependendo da necessidade que se apresenta num determinado momento. Um exemplo constitui a busca pela caracterização das colegas de time, ou seja, a cada caracterização, mapeava-se novamente o material.

Outro exemplo se dá quando da caracterização do tema da questão espacial que emerge bastante forte – a questão do *espaço valorizado*, como convencionei chamá-la. Neste caso, primeiramente mapeio no material documentado tudo o que diz respeito a tal tema, retirando a informação, em forma de anotações / fichamentos, do corpo geral dos dados. Em seguida, examino as anotações para localizar possíveis subtemas, numerando-os e elaborando, posteriormente, uma legenda que me permite localizar mais facilmente citações correspondentes, quando da discussão do tema. Assim, o número 1 da legenda elaborada, por exemplo, corresponde ao espaço valorizado da geração das idéias, o número 2 ao das decisões, o 3 ao da atuação e o 4 ao da observação. Outros subtemas também mapeados são desconsiderados, no momento, devido ao critério adotado para a escolha de quais discutir, qual seja, os que também tivessem sido abordados pelas colegas de time em suas discussões compartilhadas e não os que tivessem sido localizados por mim, como pesquisadora, durante esse processo analítico realizado de forma ‘solitária’. Com o estabelecimento de tal critério, penso estar procurando me aproximar,

²⁷ A justificativa para o uso de tema por Clandinin, em seu estudo sobre imagens (que a autora define como a força intelectual subjacente à prática ou como componente do conhecimento prático e pessoal) de professores de 1986 (p.64), é de que o tema demonstra continuidades dentro das experiências concretas e fragmentadas, oferecendo um sentido de unidade e fluxo.

de certa forma, da questão da intersubjetividade no que tange à consideração do ponto de vista das participantes sobre a experiência investigada.

O **quadro 2** apresenta uma descrição mais sintética, visual e geral dos procedimentos de análise usados no estudo. Quero ressaltar que alguns procedimentos, também utilizados durante a investigação, não são detalhadamente descritos, aqui, por envolverem dados e questões que não foram escolhidos para ser tomados como focos centrais do estudo (confira o **anexo 7** com os quadros geradores de conciliação e de tensão, que em um outro momento, por exemplo, podem ser discutidos centralmente).

Fases investigativas	Procedimentos específicos	Procedimentos concomitantes
Imersão	Estado / processo de alerta em busca de articular o fenômeno investigado com possibilidades de significado em fontes de natureza diversa. Exemplo: O conceito de <i>topofilia</i> da geografia, transposto para o estudo, objetivando explicar a questão espacial detectada.	Alternância entre busca e refinamentos de significados emergentes dos dados para mapeamentos e / ou tematizações que incluem: <ul style="list-style-type: none"> • localização de unidades de significado recorrentes • agrupamento de tais unidades em (sub)temas • localização de significados singulares para somar aos recorrentes • buscas dos diversos significados no material registrado, primeiramente, em cada instrumento isolado e, em seguida, triangulado aos demais • informação das unidades de significado retiradas do corpo geral dos dados por meio de anotações, fichamentos e uso de legendas numéricas para melhor localização posterior
Incubação	Estado / processo no qual se permite flutuar o tácito e o intuitivo. Exemplo: sensação de que, subjacente ao que se mostrava como desqualificação de atitudes, procedimentos e encaminhamentos de Dora por Cris, parecia se ‘esconder’ um outro significado.	
Iluminação	Estado / processo de conscientização por meio de rompantes. Exemplo: Percepção de que o significado subjacente à desqualificação, mencionada no exemplo anterior, apontava para a questão da ‘competência’, intimamente relacionada à questão espacial.	
Explicação	Estado / processo consciente para exame cuidadoso e minucioso do que foi despertado, bem como para refinamentos e correções. Exemplo: Percepção de que a questão da competência se mostrava em camadas, as quais denominei <i>vertentes</i> : a do ‘ser ou não capaz’ e a do ‘a quem compete’	

Quadro 2: Descrição sintética dos procedimentos de análise.

Moustakas (1990:28) assevera que, ao se envolver intensamente com a questão que investiga, o pesquisador, alerta que está a todas as possibilidades de significado, “adentra a vida de outros aonde quer que se esteja falando da questão – em locais públicos, em locais sociais, em encontros profissionais”. Para o autor, qualquer coisa que se ligue à questão se torna matéria

prima na qual se pode realizar uma imersão – pessoas, lugares, encontros, leituras, natureza -, uma vez que ela oferece possibilidades de significar/elucidar o fenômeno. É dessa forma que entendo que a idéia de *espaço valorizado* com a qual me deparo em um texto da área da geografia (cf. Lopes 2000), conforme explico na análise, ilumina caminhos para que eu possa fazer melhor sentido da questão do espaço, conforme interpreto o modo como ela se apresenta na experiência do ensino em time sob investigação. Como se verá, outras leituras de material bibliográfico que realizo ou retomo durante a fase analítica também cumprem função semelhante, pela possibilidade de serem articuladas, a meu ver, com o fenômeno em questão.

1.10. Contexto e participantes

Realizada em uma universidade pública brasileira, esta é uma pesquisa longitudinal, desenvolvida em um programa de formação de professores pré-serviço, sob a modalidade de ensino em time. *Ensino em time* aqui se apresenta configurado pelas atividades de sala de aula, figuradamente intitulada *palco*, e dos outros lugares além dela, também figuradamente, denominados *bastidores*²⁸. O recorte analítico recai sobre os dados referentes ao ensino em time noturno-2001 no qual, em sua quase totalidade, as atividades do palco são realizadas com a presença das três professoras-formadoras. As atividades dos bastidores, por outro lado, são desenvolvidas em díades ou em tríade, cujos efeitos e desdobramentos se verão no respectivo capítulo.

O referido programa de formação se constitui da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, a qual inclui um trabalho de desenvolvimento de um componente teórico, de um componente metodológico e de um componente prático, este último caracterizado pelas atividades de estágio supervisionado de observação, participação e atuação em sala de aula com orientação e supervisão pré-, em-, pós-atividades, das professoras formadoras.

Antes de discorrer sobre as participantes, vale ressaltar a importância de se adentrar, com uma investigação, um contexto de ensino superior pela dificuldade que tal procedimento representa em termos da resistência do mesmo em expor sua realidade pedagógica cotidiana a tal escrutínio. Sendo assim, como os objetivos do estudo se entrelaçam, de certa forma, com um propósito auto-investigativo, devido ao meu envolvimento no processo, depara-se, ao mesmo

²⁸ O uso das metáforas *palco* e *bastidores* é uma tentativa de recuperar as vozes das colegas de time que, assim, se referem aos lugares onde desenvolvem as atividades do ensino em time.

tempo, com a oportunidade de examinar o referido contexto pelo fato de o mesmo constituir ou coincidir com o *palco* da situação prática examinada.

Quanto às participantes de pesquisa, colegas do ensino em time em foco (ET-2001), as mesmas respondem pelos nomes de Cristina (Cris), Cibele (Cibe) e Doralice (Dora), pseudônimos escolhidos pelas próprias; Cibele, acatando uma sugestão minha. Cristina, indicando dois nomes que sua mãe havia pensado em lhe dar, para que eu escolhesse entre eles. O outro era Elizabete. Doralice, se inspirando em uma das alunas da turma do ensino em time-2001, em quem ela percebia argumentos pertinentes e sustentados, além de uma postura firme quando se posicionava, apesar de ser apontada como uma das alunas que apresentavam certas dificuldades²⁹.

As três colegas possuem idade bastante próxima – entre 48 e 50 anos à época – e histórico acadêmico-profissional bem parecido. As três trabalharam vários anos em uma mesma escola de línguas, ministrando aulas de inglês. Cristina de 1972 a 1978 e de 1986 a 1990 (no período entre 1978 e 1985, ela trabalhou como secretária bilíngüe em empresas); Cibele de 1978 a 1998; Doralice de 1985 a 1997. O próximo emprego as leva para o Departamento de Letras da universidade em que trabalham até hoje. Cristina ingressa no departamento em 1985 – e também acumula aulas na referida escola de línguas de 1986 a 1990 -, Doralice ingressa em 1997 e Cibele em 1999. As três são graduadas em Letras (Cristina e Cibele pela mesma instituição e Doralice por uma instituição de outro Estado) e cursaram especialização em língua inglesa na mesma instituição. Cristina em uma turma anterior a de Cibele e Doralice, e as duas últimas sendo colegas da mesma turma. Cristina e Doralice fizeram mestrado na mesma instituição, sendo que Cristina defende sua dissertação no mesmo dia em que Doralice se qualifica em dezembro de 1995. Doralice defende sua dissertação em outubro do ano seguinte. No momento – 2003 – Cibele se prepara para iniciar um curso de mestrado e Doralice está em fase de redação de sua tese de doutorado. As três têm atuado na mesma disciplina – Prática de Ensino de Língua Inglesa, formando outros times com as demais colegas da disciplina. Além dessa disciplina, Cibele também tem atuado na de língua inglesa. Cristina e Doralice em cursos de especialização. As três

²⁹ A idéia de solicitar que as próprias participantes do ET-2001 escolham seus pseudônimos ocorre-me pela seguinte razão: considero que o nome é uma questão muito forte de identidade e parece-me que, quando a pessoa se identifica com o próprio nome, ela lida melhor com a própria identidade, assumindo-a de um modo mais positivo. Sendo assim, diante das exigências éticas de pesquisa de se manter os nomes dos participantes em sigilo, entendi que se as próprias participantes escolhessem seus nomes fictícios, ficaria mais fácil para elas se reconhecerem nela. Cabe salientar que não me ocorreu no período de coleta de dados em outros times solicitar que as demais participantes também indicassem seus pseudônimos, sendo que tal escolha fica por minha conta, portanto.

também atuam em time no projeto de extensão de que participam com outras duas colegas e cuja coordenação é de responsabilidade de Cristina, a qual acumula a coordenação da área de língua inglesa em que atua desde 1996, além de ter atuado, como coordenadora, nos dois últimos cursos de especialização de língua inglesa oferecidos pelo departamento.

O quadro 3, com as informações acadêmico-profissionais das participantes, permite ao leitor uma visão geral das mesmas.

	Idade em 2001	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Atuação em disciplinas	Outras atuações
Cris	50	Letras, mesma instituição que Cibe	Em língua inglesa, na mesma instituição das colegas	Em Lingüística Aplicada na mesma instituição que Dora Defesa: 1995		Prática de Ensino de Língua Inglesa; Disciplinas de especialização	Coordenadora da área; membro e coordenadora de projeto de extensão; coordenadora de cursos de especialização
Cibe	48	Letras, mesma instituição que Cris	Em língua inglesa, na mesma instituição das colegas e mesma turma que Doralice	Preparando-se para ingresso		Prática de Ensino de Língua Inglesa; Língua Inglesa	Membro de projeto de extensão
Dora	49	Letras, em instituição de outro Estado	Em língua inglesa, na mesma instituição das colegas e mesma turma que Cibe	Em Lingüística Aplicada na mesma instituição que Cris Defesa: 1996	Em curso	Prática de Ensino de Língua Inglesa; Disciplinas de especialização	Membro de projeto de extensão

Quadro 3: Informações acadêmico-profissionais das participantes

1.11. Instrumentos de pesquisa

Procurando atender exigências de validade de pesquisa da tradição aqui contemplada, vários instrumentos foram usados para facilitar a apreensão de significados recorrentes através de sua triangulação. Considerando, por outro lado, as singularidades, penso que o uso de vários instrumentos permitem que as mesmas possam ser mais certamente capturadas, isto é, se não aparecem nos dados coletados através de um determinado instrumento, têm a oportunidade de aparecer nos dados de outro. Isso não implica, entretanto, que não se apreendam significados recorrentes e/ou singulares em um único instrumento.

Cabe salientar que, ao longo da experiência longitudinal, instrumentos iniciais que foram mantidos (como, por exemplo, os questionários das colegas e o dos alunos) puderam ser refinados e/ou corrigidos e outros instrumentos acrescentados, devido ao fluir da própria pesquisa, com implicações para seu redesenho, conforme assinalado anteriormente. Os instrumentos utilizados são os seguintes: *questionários das colegas de time*; *questionário dos alunos* (QA); *encontros de discussão* (EDs); *e-cartas*; *diário*; *história como colega de time*. Os mesmos se apresentam no **quadro 6** no final da última sub-seção a respeito dos instrumentos de pesquisa.

1.11.1. Questionários das colegas de time e questionário dos alunos.

Contendo perguntas abertas, aplicados/respondidos regularmente e alguns (Q2, Q3, Q4), em certa medida, apresentando conteúdo intencionalmente repetitivo³⁰, os questionários das colegas de time visam a possibilitar que as mesmas se manifestem sobre a experiência de ensino em time que desenvolvem, tanto de um modo mais amplo como de um modo mais específico, dependendo do questionário aplicado. No caso dos questionários com conteúdo repetitivo, a intenção é a de investigar como a manifestação das colegas sobre a experiência acompanha o funcionamento das mesmas, ao vivê-la em seu fluir.

As colegas são solicitadas a responder seis questionários em 2001, ou seja os Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 (cf. **anexo 1**). Os três primeiros já haviam sido aplicados em outros times de ensino dos anos anteriores e sofrem ajustes ou pequenas alterações em 2001. Entretanto, o foco central do estudo recai nos respondidos em 2001, apenas. O Q5 é aplicado aos times de 2000, em dezembro do mesmo ano e é revisto pelas participantes do time-foco principal do estudo em dezembro de 2001 e, como os mencionados acima, eu centro atenção principal nos revistos pelas últimas. O Q6 (introduzido em 2001) centra as perguntas na história da experiência como colega de time – um outro instrumento – contada, por escrito, pelas participantes e tem por objetivo constituir um espaço para construção mais explícita de significados da experiência, bem como para maior reflexão sobre a mesma. O Q7 (também introduzido em 2001) possibilita um outro momento e instrumento, além do encontro de discussão com base em imagens (ED Im

³⁰ A intenção de se manterem ou repetirem algumas questões desses questionários é a de possibilitar a captura de mudanças nos movimentos das colegas de time ou dos possíveis re-significados de tais movimentos ao longo da experiência.

11/10/2001), a ser visto adiante, para que as colegas discutam a experiência em termos de relações de autoridade / poder entre elas, questão bastante saliente desde o início da investigação. Por ser bastante pontual (está ligado ao impacto inicial de se trabalhar com Prática de Ensino e na modalidade de Ensino em Time) e ser aplicado num momento próximo a tal impacto, além do fato de a pesquisa ter se transformado em longitudinal, fazendo com que participantes focais não o respondessem no devido momento, o Q1 foi desconsiderado.

Conforme se pode depreender de suas perguntas, cabe ressaltar que os questionários proporcionam uma oportunidade de as colegas descreverem, avaliarem, fazerem comparações³¹ sobre a experiência, além de poderem comentar sobre suas atuações, relações, funcionamentos como membro individual no time e como time (Q2, Q3, Q4). Possibilitam-lhe, ainda, apresentar definições e perfis (Q5), apontar descobertas e resgatar experiências prévias para articularem com a momentânea, significando-a (Q6, Q7). Toma-se, ainda, o cuidado de se deixar, em todo questionário, um espaço em aberto para que as colegas, caso o desejem, possam expressar sentimentos, reações, opiniões, atitudes, posicionamentos, sugestões ligados à experiência que vivem e discutem.

O **quadro 4**, com o cronograma de entrega e devolução dos questionários usados, permite ao leitor uma visualização integral do mesmo, facilitando localizações que se façam necessárias.

	Cristina		Cibele		Doralice	
Questionário	Recebido	Devolvido	Recebido	Devolvido	Recebido	Devolvido
Q2	15/05/01	19/06/01	15/05/01	21/05/01	15/05/01	18/05/01
Q3	19/06/01	21/08/01	19/06/01	02/07/01	19/06/01	26/07/01
Q4	30/11/01	06/12/01	22/11/01	06/12/01	22/11/01	22/11/01
Q5	20/12/00 19/12/01 ³²	- -	20/12/00	12/01/01 18/12/01 ³³	19/12/00	19/12/00 03/12/01 ³⁴
Q6	-	-	11/11/01	30/11/01	21/11/01	21/11/01
Q7	22/11/01	oralmente 6/12/01	22/11/01	06/11/01	21/11/01	21/11/01

Quadro 4: Informação cronológica da aplicação dos questionários das colegas de time.

O quadro mostra que Cristina deixa de responder o Q5 e o Q6 e que responde o Q7 oralmente – por ocasião do quarto encontro de discussão (ED IV).

³¹ Entendendo-se comparação como modo de significar / fazer sentido, segundo explicam Cole e Knowles (1995:147).

³² Data de reenvio do questionário.

³³ Revisão do Q5.

³⁴ Revisão do Q5.

Os questionários respondidos em intervalos regulares são levados a encontros de discussão subsequentes, durante os quais se realiza o que convencionei chamar de *leitura compartilhada* dos mesmos. Isto é, mesmo que eu recebesse algum questionário respondido antes do respectivo encontro, eu não o lia com antecedência, deixando para fazê-lo, como colega de time, no mesmo momento das demais, o que, eu entendo, me deixa, no referido papel, mais próxima a elas quanto a esse procedimento.

O mesmo procedimento de leitura compartilhada entre as três colegas ocorre em relação ao questionário respondido pelos alunos (QA – cf. **anexo 2**), o qual aplico sem a presença, mas com a anuência, das outras colegas, quando consultadas a respeito do procedimento³⁵. Este questionário possibilita uma outra visão da experiência de ensino em time, permitindo uma intersubjetividade no que tange ao ponto de vista desses atores também com ela envolvidos. Manifestando-se sobre o trabalho de time das participantes quanto a sua atuação e relação no palco como colegas de time e intuindo / imaginando como seria a relação das mesmas nos bastidores a partir da cena que viam, os alunos revelam um olhar que se mostra altamente significativo para que as colegas percebam e avaliem seus próprios olhares. O olhar dos alunos acaba, assim, interferindo no fluir da experiência e na (re)construção de significados pelas colegas sobre a mesma, conforme a análise mostrará.

1.11.2. Encontros de discussão.

Encontros de discussão regulares e sistemáticos (isto é, programados dentro da agenda de pesquisa em contraste com discussões informais ou espontâneas), gravados em áudio e depois transcritos, são introduzidos nos dois times de ensino de 2001. Devido a várias dificuldades e com a decisão de recortar os dados no time de ensino noturno-2001 (ET-2001), do qual sou uma das colegas de time, os mesmos são mantidos apenas neste último.

Devido a sua natureza conversacional que pressupõe uma maior espontaneidade, tais encontros constituem uma oportunidade a mais de se aprofundar, por meio da discussão, os significados sobre a própria experiência do ensino em time em seu funcionamento, além das impressões sobre a vivência da mesma.

³⁵ No momento de aplicação do questionário aos alunos, assumo explicitamente o papel de pesquisadora, coletando, portanto, os dados sem a presença das colegas. Entendo que isso se deve à manutenção de um procedimento sistemático de pesquisa, a exemplo do que ocorre nos anos anteriores e nos demais times.

Como medida de apoio para as discussões, elaborei dois roteiros, a partir da literatura da área, compostos de tópicos sobre questões relacionadas ao ensino em time que poderiam ser usados ou não nas discussões. O primeiro (anexo 5), apresentado em um encontro com os dois times de ensino de 2001³⁶, antes do início das aulas, foi lido por mim, por ocasião do referido encontro, e discutido pelas demais participantes em momentos que julgavam relevantes. Nos demais encontros, eu o disponibilizo sistematicamente, sem que seja, contudo, utilizado novamente. Elaborei um segundo roteiro (anexo 6) (semelhante à relação de tópicos sobre ensino em time referida acima) que entrego às colegas de time, durante o primeiro encontro de discussão em seus times individuais, para que o leiam silenciosamente e decidam se desejam usá-lo ou não. No time de ensino-foco central, depois de se discutirem algumas questões, alguns tópicos do roteiro foram discutidos. Nos demais encontros, como ocorre a leitura compartilhada pelas colegas dos questionários que passam a ser respondidos depois do primeiro encontro, a discussão com base em tópicos do roteiro é bem menos freqüente. De qualquer forma, cópias impressas dos mesmos são disponibilizadas ou encaminhadas com antecedência por correio eletrônico a cada encontro.

Um outro procedimento regular é o de também enviar mensagens eletrônicas, lembrando as colegas das datas e horários dos encontros e antecipando sugestões de encaminhamentos para que as apreciem, comentem ou modifiquem.

Abre-se, ainda, espaço para que apresentem suas sugestões no início de cada encontro, tomando-se o cuidado de perguntar-lhes se há sugestões a serem colocadas. A resposta dada, geralmente, aponta para a legitimidade da ‘autora’ do trabalho, indicando que as decisões cabem a ela. Segue uma evidência de tal situação.

Adelaide: Então, são itens [do roteiro] a partir dos quais a gente pode fazer a discussão, se quiser, ou pode servir de apoio, ou não. A gente pode decidir por outros, não é? [...] Tem alguma coisa que querem colocar?

Cristina: Acho que não.

Cibele: Também acho que não.

Adelaide: [...]

³⁶ Esse primeiro e último encontro, reunindo os dois times de ensino-2001 com a respectiva finalidade, ocorreu em 20/02/2001, antes, portanto, do início das aulas em 06/03/2001. Objetivando iniciar discussão sobre o próprio processo de formação / ensino em times e não apenas continuar discutindo os aspectos ‘técnicos’ do mesmo (seleção e seqüência de textos, por exemplo), tal encontro acontece devido a uma maior insistência de minha parte junto às colegas dos dois times, no que encontro respaldo em Soraia, a qual, alinhando-se com a idéia apresentada, fortalece minha insistência. Preparo-me, então, para o encontro com um roteiro (anexo 5) que contempla aspectos sobre o ensino em time, selecionados da literatura sobre o assunto.

Queria até que vocês se manifestassem a respeito disso [da leitura compartilhada acontecer periodicamente durante os EDs].

Cristina: Mas daí, a condução é tua, Adelaide. Você que tem que saber o que, como é que você coleta e como você faz.

Cibele: Como é melhor para você.

Adelaide: Não! Eu acho que eu posso contar com a sugestão de vocês também.

Cristina: Porque de repente, você está indo prum lado que você está achando o teu ponto e que pode NÃO³⁷ ser o que nós ou o que nós esTÁvamos esperando e nem por isso vai interferir na tua pesquisa. Agora, se nós ficarmos interferindo, nós podemos mandar levar você pra um olhar que não é o que você quer ter. Existem vários vieses.

Adelaide: Mas daí eu também vou ter que ter um olhar a partir dos dados.

Cristina: Por isso que você pode conduzir direitinho os dados do jeito que você quer sem a nossa interferência.

Adelaide: Mas, ao mesmo tempo, como a gente está num time, né?

*Cristina: Mas a tese, a tese é TUA, Adelaide. O time é nosso. Você tem que saber que hora você é parte do time e que hora você é pesquisadora. [...] Então, a sensação que eu tenho é que você, isso é sensação minha, ta? Que parece que NÓS também estamos escrevendo a tese. NÃO, nós somos só participantes.
(ED I 15/5/2001)*

No entanto, há ocasiões em que, mesmo me devolvendo a autoridade para tomar as decisões metodológicas que eu queira, as colegas apresentam algumas sugestões ou discutem mais os procedimentos.

O **quadro 5** oferece informações sobre os encontros (primários e secundários) e suas respectivas datas, como também informa sobre quais questionários ou outros materiais se deu a leitura compartilhada em cada encontro. Com exceção do primeiro, transcrito na íntegra, os demais encontros secundários são parcialmente transcritos, diferentemente dos primários, os quais são totalmente transcritos.

ENCONTROS DE DISCUSSAO – EDs-primários	DATAS	LEITURA COMPARTILHADA
ENCONTRO I (ED I)	15/05/2001	roteiros (1) e 2
ENCONTRO II (ED II)	19/06/2001	Q2
ENCONTRO III (ED III)	21/08/2001	Q3 e QA
ENCONTRO Imagem (ED Im)	11/10/2001	descrição escrita de imagens
ENCONTRO IV (ED IV)	06/12/2001	Q4, Q7
OUTROS EDs - secundários	DATAS	LEITURA COMPARTILHADA
ENCONTRO TES-2001 – manhã e noite	20/02/2001	Roteiro 1
ENCONTRO ENPULI I	24/08/2001	QA
ENCONTRO ENPULI II	29/08/2001	QA

³⁷ Como habitual em estudos que usam convenções para transcrição de dados coletados em áudio ou vídeo, usarei maiúsculas para sinalizar ênfases que as participantes imprimem em suas falas.

ENCONTRO InPLA I	16/04/2002	Mapeamento QA e ED Im
ENCONTRO InPLA II	18/04/2002	Mapeamento QA e ED Im

Quadro 5: Informações metodológicas sobre os encontros de discussão primários e secundários.

O encontro de discussão com imagens (ED Im) constitui um encontro atípico por introduzir um procedimento de coleta de dados diferente, o qual adapto de Hunt (1992)³⁸ e que descrevo a seguir.

Primeiramente, solicito às colegas que construam uma imagem a partir de um fundo preto. Na seqüência, elas anotam características de suas imagens em termos de qualidades, sentimentos, idéias, o que foi dito, etc. A seguir, as descrevem por escrito e realizam uma leitura compartilhada das mesmas. Entrego-lhes, então, algumas perguntas por escrito para que cada colega releia a própria descrição, objetivando enriquecê-la com possível acréscimo de detalhes (Onde você está em sua imagem? Como você se sente? O que faz a imagem funcionar / movimentar? Do que ela (a imagem) precisa? Onde estão os outros na imagem? Qual é a sua relação com eles? Como é essa relação?). As colegas, então, comentam as imagens umas das outras e as próprias imagens e procuram interpretá-las, articulando-as, de acordo com minha orientação, aos significados da relação / atuação das mesmas quanto à experiência de ensino em time que, então, desenvolvem. O objetivo é possibilitar discussão mais centrada na questão da relação de autoridade entre as colegas, fazendo com que os respectivos significados sejam explicitados, pois se trata de uma questão relacionada ao tema do espaço valorizado que se discute na análise dos dados (cf. anexo 4).

Diante da descrição dos instrumentos já apresentados, nota-se que, se as vozes das participantes podem ser ‘ouvidas’ por meio de suas respostas às perguntas abertas dos questionários (mas que de qualquer forma são elaboradas por mim), nos EDs suas vozes, além de ouvidas, também são mais compartilhadas devido à natureza desse instrumento. Silêncios e

³⁸ Para Hunt (1992), imagens pessoais são representações internas daquilo que o sujeito pode estar apenas vagamente consciente. Elas estão relacionadas aos valores centrais e às crenças do sujeito e seu valor é melhor percebido quando elas são vistas como fontes de energia e sabedoria as quais recorrer quando ele se encontra em dificuldades. O autor entende que o papel essencial das imagens é o de se compartilhar e manter o fluxo dos recursos de energia. Sua proposta, portanto, é que se identifiquem imagens pessoais visando à renovação da própria energia pessoal. Tal processo é descrito por Hunt da seguinte forma: quando o sujeito identifica suas imagens pessoais, ele se conecta com sua energia pessoal; quando ele compartilha suas imagens, ele libera sua energia; quando ele aplica suas imagens compartilhadas, ele transforma sua energia em ação. Energia pessoal, por sua vez, é identificada pelo autor como um fator vital na vida do sujeito. Ela influencia seus sentimentos, humor, visão e percepção, ações; flutua com o tempo e permanece, em parte, misteriosa.

silenciamentos, entretanto, bem provavelmente não deixam de fazer parte dos vários instrumentos.

1.11.3. E-cartas.

Inspirada pela leitura da tese de Davies (1996), na qual cartas são usadas como um dos instrumentos de sua pesquisa, sinto que seria pertinente iniciar um procedimento semelhante para incrementar a coleta de dados para a presente pesquisa, o que acaba sendo feito por meio de correio eletrônico e denominado *e-cartas*. O instrumento permitiria, então, tratar de questões mais pontuais sobre o funcionamento do ensino em time, sempre que se manifestasse tal desejo entre as colegas, ou que sentissem a necessidade significativa de fazê-lo³⁹.

A vantagem desse instrumento, no caso da presente pesquisa, é que a correspondência poderia ser arquivada no computador de cada colega as quais poderiam, se desejassem, fazer uso das mesmas para um determinado fim. Sendo assim, tais dados seriam mais compartilhados que os demais sob minha ‘guarda’, mas colocados à disposição das colegas. Depois de explicar o procedimento em questão, solicitar colaboração e receber resposta afirmativa das colegas quanto ao uso do mesmo, encorajo-as a também tomarem a iniciativa de enviar as e-cartas. Entretanto, com a exceção de uma única e-carta de Cristina, todas as demais iniciativas partiram de Doralice / de mim. Cibele, no entanto, não deixa de responder a nenhuma e-carta, mesmo que, por vezes, demore a fazê-lo. Quanto à Cristina, um número considerável delas fica sem resposta.

Uma outra vantagem do procedimento em questão é que ele me permite, ainda, compartilhar, através de anexos, alguns trechos do diário que só Doralice e eu escrevemos e do qual falo a seguir.

1.11.4. Diário.

Desde que dei início à investigação sobre a experiência de ensino em time em 1999, mantenho um diário como um dos instrumentos de pesquisa. Cheguei, à época, a solicitar que as

³⁹ Clandinin e Connelly (2000:106) asseveram que cartas são escritas a alguém com a expectativa de uma resposta e que um de seus méritos na pesquisa narrativa é a igualdade estabelecida e o ‘dar e receber’ da conversação. Os autores ainda salientam que a qualidade mais notável da carta é o seu tom conversacional e pessoal e que cartas de autoria de participantes, além das de autoria do pesquisador, também podem constituir dados coletados. Exemplificam com a tese de Davies (1996).

colegas Cibele e Heloísa, minhas colegas de time que já haviam consentido em colaborar com a pesquisa⁴⁰, também mantivessem um diário, mas o pedido não se concretizou. Entendi que seria difícil que as participantes assumissem esse compromisso sistemático e longitudinal diante de sua alta demanda no que concerne ao interesse pessoal e à disponibilidade de tempo. Assim, decidi que apenas Doralice e eu manteríamos tal procedimento, o que continuamos fazendo nos dois anos seguintes.

Através desse instrumento, coisas e eventos diferentes são por nós documentadas de modos diferentes, mesmo porque é da natureza de diários de pesquisa permitir que isso seja feito. Thomas (1995), por exemplo, fala de tal recurso como aquele que tem seu foco em um projeto específico e contém registros de eventos, comentários, dados e anotações, oferecendo um armazenamento de evidências que podem ser usadas para propósitos interpretativos e analíticos⁴¹. Sendo assim, em nosso diário podem-se encontrar descrições, comentários, reflexões, expressões de sentimentos positivos e negativos em relação ao fenômeno investigado, nos quais Doralice e eu nos alternamos e nos confundimos nos papéis de colega de time e pesquisadora. A exemplo do que relatam Clandinin e Connelly (2000:103), o nosso diário, ainda, é uma mistura de registros detalhados, entrelaçados com reflexões de como nos sentimos e de como entendemos que as outras colegas se sentem a respeito da experiência observada / vivida, o que caracteriza tal instrumento, ainda segundo os autores, como um modo poderoso de os sujeitos relatarem sua experiência.

Clandinin e Connelly (p.104) ainda destacam a importância que questões pequenas, registradas em diário, aparentemente insignificantes, podem assumir quando, coletivamente, contribuem para que se estabeleçam determinados padrões significativos ao se ligarem aos registros de outros instrumentos para a construção do texto final do trabalho de pesquisa. Além de contribuir tanto com pequenas questões, quanto com questões de maior porte para a construção de padrões significativos, o diário que Dora e eu escrevemos constitui a única fonte de dados do ensino em time-2001 registrados constante e sistematicamente, até que se inicie a coleta de dados por meio de outros instrumentos. Tal início ocorre com o primeiro encontro de

⁴⁰ Para que fossem recompensadas pela colaboração, abri a possibilidade de que também considerassem a pesquisa como sua e que tivessem acesso aos dados quando desejassem. Podíamos usá-los em apresentações conjuntas, escrever artigos, etc. Medidas como essa foram, também, contempladas com colegas com quem formei time em 1999, 2000 e 2001.

⁴¹ O autor ainda descreve o diário como um meio em que aspectos subjetivos podem encontrar um lugar, já que é menos estruturado e possibilita decisões mais pessoais quanto ao seu conteúdo e estilo.

discussão, gravado em áudio, o qual ocorre, em 15 de maio do referido ano, quando aproveito para entregar o primeiro questionário (Q2) que as colegas responderiam nesse time de ensino.

Durante a fase de análise, para contrabalançar o desnível de vozes, devido à manutenção isolada do diário, procuro sempre que possível buscar as vozes das colegas em momentos nos quais situações recorrentes em outros instrumentos possam estar articuladas com as situações que se encontram descritas ou relatadas no diário.

Ainda em fase de coleta de dados em 2001, em um determinado momento o qual não sei precisar quando, passei a manter um outro tipo de diário que chamei de *diário extra*. Tal diário é exclusivamente meu, como pesquisadora. Nele os registros são de natureza reflexiva, em sua maior parte. As reflexões, intuídas durante a vivência da experiência e o percurso investigativo, aparecem em forma de sínteses, diagramas, categorizações. Aparecem também em forma de experimentos de representação alternativa. Um exemplo é o texto sobre a relação triadal que resulta de uma interpretação momentânea de alguns aspectos que insistiam em se salientar, à época, e que se encontra no **anexo 8**. Outro exemplo, que reproduzo abaixo, é uma reflexão sobre o processo interpretativo acerca da reação do sujeito resultante da ação do outro e vice-versa, que denomino efeito bumerangue. Por meio de tal efeito procuro caracterizar a natureza co-participativa e co-constitutiva do processo interpretativo no ensino em time-2001.

Na
 reação
 das
 colegas
 percebo
 minha
 ação
percebida
 ao
 perceber
 como
 elas
 me
 perceberam.
 A
 reação
 a
 tais
 percepções
mantém
 uma
 corrente

de
interpretações!

O diário extra, portanto, ajuda a orientar, em parte, uma leitura mais aprofundada dos dados que mais tarde realizo durante a fase analítica.

1.11.5. História como colega de time.

Depois de ler o livro editado por Thomas (1995) sobre histórias de professores, considero a possibilidade de solicitar, mais próximo ao final da coleta de dados, que as participantes escrevam suas histórias como colegas de time em 2001. Isso levando em conta os benefícios que o procedimento proporcionaria em termos de uma melhor compreensão da experiência que viviam. Na verdade, os vários autores no livro de Thomas salientam as qualidades educativas da pesquisa narrativa no sentido de encorajar à participação vicária da experiência de outros pelo leitor, o que o leva a rever seus próprios significados e sua própria prática através de um processo de reflexão e de re-imaginação (cf. Cole e Knowles 1995:149). Além disso, a narrativa ainda constitui, segundo os autores, uma forma de desenvolvimento profissional em âmbito mais amplo, pois oferece um profundo conhecimento dos professores, do ensino e dos contextos educacionais. Considerando, portanto, que “aprender por meio da história dos outros é um excelente modo de melhorar a própria visão e a própria prática” (Griffiths 1995:104), proponho às participantes que, após escreverem as suas histórias como colegas de time, as mesmas poderiam ser trocadas entre elas e, posteriormente, discutidas em um encontro. Dessa feita, assim que finalizam as suas, Cibele e Doralice as trocam entre si, enquanto aguardam pela de Cristina. Esta, contudo, não consegue escrevê-la, mesmo depois de negociado e ampliado o prazo para que tentasse fazê-lo. Por esse motivo, a discussão compartilhada é suspensa, sendo que apenas comentários rápidos são trocados entre Cibele e Doralice. A primeira confessa que não conseguia parar de ler a história de Doralice – um tanto longa – até que a finalizasse, demonstrando reconhecer-se e as colegas nela. A segunda, comentando que a rápida história de Cibele parecia sintetizar a sua própria história, demonstrando com isso que também se reconhece e as outras na história. De qualquer forma, tomo-as como dados e, embora use alguns excertos seus na análise, procuro dar prioridade, com exceção do diário, a excertos oriundos de instrumentos em que há significativa participação individual ou conjunta das três.

O **quadro 6** sintetiza as informações sobre os instrumentos de pesquisa quanto ao objetivo / função dos mesmos e à natureza dos dados neles documentados.

Instrumento	Objetivo / Função	Natureza dos dados
Q2, Q3, Q4, Q5	Manifestação individual mais abrangente de cada participante sobre o próprio funcionamento em time e o das colegas	Respostas individuais por escrito, posteriormente compartilhadas nos EDs.
Q6, Q7	Busca de respostas para questões mais específicas emergentes dos dados.	Idem.
QA	Manifestação individual mais abrangente de cada aluno sobre a experiência de ensino em time que compartilhavam com as formadoras – um outro ponto de vista.	Idem.
EDs	Compartilhamento de leitura de dados e reflexão compartilhada sobre a experiência.	Interação face a face entre as participantes gravada em áudio.
E-cartas	Discussão / reflexão / compartilhamento de questões pontuais e salientes da experiência.	Interação por escrito entre as participantes via correio eletrônico.
Diário	Registro / documentação regular e detalhado/a da experiência.	Coisas diferentes registradas por escrito de modos diferentes: descrições, comentários, reflexões, expressões de sentimentos, etc.
História como colega de time	Espaço maior para expressão de cada participante sobre a experiência de ensino em time para compartilhamento, discussão, reflexão e transformação posteriores	Narrativa individual por escrito de cada participante, acerca da experiência de ensino em time compartilhada.

Quadro 6: Informações metodológicas acerca dos instrumentos de pesquisa usados no ensino em time-2001.

1.12. O (estilo do) texto de análise: experimentando alternativas.

O estilo do texto de análise do presente estudo sofre influência das várias possibilidades de se representar o resultado de pesquisas como conhecimento construído por meio de formas metodológicas menos convencionais, com as quais me deparo durante as leituras sobre o assunto (Eisner 1997; Diamond e Mullen 1999; Moustakas 1990; Clandinin e Connelly 2000, Thomas 1995; Kilburn 1999; Polkinghorne 1995, Telles 1996, 2000).

Sinto, então, o desejo de experimentar algo mais criativo, ao mesmo tempo em que interpreto o fenômeno investigado em busca de compreendê-lo e de teorizar sobre ele.

Queria, inicialmente, escrever a história do time, mas não sabia se conseguiria. Entendia que necessitava de um preparo maior que demandaria mais tempo do que eu tinha disponível.

Volto-me, então, para os dados com a intenção de deixar-me orientar por eles à medida que procuro lê-los, ouvi-los, saboreá-los, tocá-los, senti-los, enfim, ao me lembrar do princípio

investigativo orientador de que falam Clandinin e Connelly (2000:188), o qual consiste em focar a experiência e seguir para onde ela a/o conduz.

As decisões vão surgindo. Como organizar os dados interpretativamente em um texto? Por instrumentos usados em sua coleta? Por colega de time individualmente? Não! Decido que seria sempre o time todo em suas ações, reações, atuações, relações que seria mostrado todo o tempo. Afinal, a experiência não havia sido assim?

Uma segunda decisão de se buscar por temas e subtemas como unidades de organização do texto colaboram para que as possibilidades vão se tornando mais claras para mim. E eis que, de repente, me vejo experimentando formas textuais de pesquisa, arriscando-me a encontrar leitores não muito afeitos a elas. Mesmo assim, a contaminação do menos convencional já surte um efeito que me faz sentir desenvolvendo um estilo irremediavelmente híbrido, já que sinto passar de um lado para outro, ou seja, do mais para o menos convencional.

É dessa forma que eu entendo que o texto apresenta traços do que Polkinghorne (1995:11) denomina de *cognição narrativa*, a qual configura os diversos elementos de uma dada ação em um todo unificado, em que cada elemento está conectado com o objetivo da ação. Entendo também que ele apresenta traços da *cognição paradigmática* cuja operação primeira é a classificação de exemplos particulares como pertencentes a uma categoria ou conceito. Assim, como neste último tipo de cognição se busca o comum nos dados, no primeiro tipo, busca-se o diferente, o singular. Acredito que o texto analítico que construo procura como que construir uma história singular da experiência de ensino em time vivida, ao mesmo tempo em que apresenta sua essência / estrutura em termos de categorias (temas e subtemas, no caso) que se formam a partir de elementos comuns e/ou recorrentes.

Sendo assim e diante das possibilidades e restrições metodológicas com as quais eu me deparava, opto por experimentar caminhos um tanto diferentes ou ‘criativos’, quem sabe, que contemplassem, em parte, outros modos de significar, compreender, interpretar e representar o fenômeno investigado. Dentre eles, cito como exemplo o uso que faço do que denomino *epígrafe de dados*, ou seja, sentenças de impacto usadas para introduzir seções e/ou discussões, os quais nada mais são do que pequenos excertos retirados dos dados. Eu as utilizo, inspirando-me em Buttignol (1999), para sinalizar com antecedência o conteúdo de episódios que se discutem logo na seqüência da epígrafe e que constituem unidades significativas no corpo da história. Um outro exemplo são as tentativas de sínteses em forma de figuras, como as que aparecem no final de

cada parte do capítulo da análise, ou em forma de texto ‘poético’ no final da parte III do mesmo capítulo. Em vários títulos e subtítulos de seções, procuro também já dar um tom interpretativo, assinalando e antecipando o que o leitor irá encontrar na discussão subsequente.

Dessa forma, momentos de escrita inspiradores e mais criativos se intercalam com momentos mais densos de criticidade teoricamente embasada. Esses momentos expõem o leitor ao estágio híbrido atual em que me encontro, em decorrência dos vários lugares por onde andei e ainda tenho andado nessa minha trajetória investigativa.

Assim, aqui fica o resultado de um estudo que apresento/submeto ao julgamento do leitor e da comunidade crítica / interpretativa que, em última análise, dele cuidará, conforme informa Moustakas (1990).

Sendo assim, a essa altura de nossa viagem, gostaria de recuperar o lembrete no convite que faço ao leitor no início do trabalho: o de que ‘todos corremos riscos!’ (Diamond e Mullen, 1999:31). Porém, é preciso considerar, como diz Eisner (1997), as promessas investigativas que se descortinam diante de nós com sua abertura às inovações e potencialidades para moldar a experiência e alargar a compreensão.

Nós estamos, de uma certa forma, procurando por novas estrelas. Estamos também buscando novos mares. Estamos, como eu disse antes, explorando as bordas / fronteiras. Não há, creio eu, melhor lugar de onde se ver as estrelas e nem melhor posição de onde descobrir novos mares do que a visão que se consegue das bordas. (Eisner 1997:9)

Eu precisava experimentar!⁴²

⁴² O leitor pode considerar que ele poderia ser poupado de vivenciar um desejo ou uma necessidade minha. Procuro, no entanto, alertá-lo, no convite que lhe faço logo de início, do risco que eu (e conseqüentemente ele) corro ao me envolver com esses caminhos. De qualquer modo, independentemente da forma de contar a história, acredito que ele pode se beneficiar do próprio contar da história que é visto como um “excelente modo de melhorar a própria visão e a própria prática”, como diz Griffiths (1995:104).

CAPÍTULO II

De colaboração e parcerias: a formação de times.

Como se vê, trabalhar em equipe pode ser muito simples, mas também muito complicado. Depende do ponto de vista. (Rocha, 2003:62)

Diante da atual complexidade do conhecimento e da realidade, a insistente freqüência com que hoje se aponta para a necessidade de se trabalhar em grupo, equipe ou time poderia ser responsabilizada pelo que, acredito, já constitui uma provável banalização de tal necessidade, à medida que ela é mecanicamente repetida, sem que se atente para a complexidade que o processo implica.

Tal pensamento seria passível de ser articulado à epígrafe acima, justificando-a, em sua superfície, como uma asserção ingênua ou, em sua subjacência, como algo a revelar a natureza do envolvimento com o processo, ou seja, como ‘olhar’ para ele (o ‘ponto de vista’). Duas seriam, então, as possibilidades de encará-lo: em sua naturalização atual como um processo simples, portanto; ou no ‘estranhamento’ das diversas nuances dos múltiplos aspectos nele envolvidos, sendo assim, complexo. Entendo que, juntamente com a indicação da necessidade premente de se desenvolver atualmente um trabalho dessa natureza, é preciso sinalizar igualmente para o que isso implica. Na verdade, o processo aparece em várias áreas, apontado, geralmente, como uma competência a ser desenvolvida, sendo que exemplos proliferam em diversos textos, inclusive em textos oficiais da área da educação, como nos de diretrizes curriculares de cursos (o Curso de Letras na citação abaixo).

*O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, **trabalhar em equipe** e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. (ênfase acrescentada)*

Outros textos que discutem a formação de professores também não deixam de contemplar a necessidade do desenvolvimento do trabalho em equipe e da conscientização das relações com o outro. Perrenoud (2000), por exemplo, ao fixar objetivos para a formação profissional, aponta

para as dez novas competências para ensinar, percebendo-as como algo imprescindível de se saber para se ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível. Trabalhar em equipe é a sexta competência relacionada.

Ainda dentro da área de formação de professores, Nóvoa (2001:14), por sua vez, assevera ser importante que os mesmos estudem, observem e pratiquem. Entretanto, enfatiza o autor, novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Situando historicamente a formação de professores, ele salienta que os docentes desenvolveram identidades isoladas, sendo que agora lhes falta uma dimensão de grupo que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Diante disso, concorda que saber trabalhar em grupo, então, é mais uma competência que o professor deve ter. “São as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado. Não se trata de adesões ou ações individuais, mas da constatação de culturas de cooperação” (p. 15).

Entretanto, parece ser na área empresarial que se encontram indicações, senão mais numerosas, pelo menos em número equivalente ao de outras áreas, como a educacional, para o desenvolvimento da referida competência.

*Foi-se o tempo em que levar um diploma debaixo do braço bastava para ter garantia de participação no mercado de trabalho [...] Então, qual o perfil deste trabalhador tão requisitado pelas empresas? [o que tem disposição para o estudo / a qualificação contínuos; fala inglês e outra/s línguas] e, menos técnico, **mas não menos importante, é saber trabalhar em equipe**. As instituições modernas se caracterizam por um tipo de administração que elimina cargos de chefia e hierarquia rígida, privilegiando **grupos de trabalho que se intercomunicam e juntos desenvolvem projeto**. (Veja, Nov. 2000) (ênfase acrescentada)*

Fica evidente, nos textos, que tanto os da área educacional quanto os da área empresarial percebem, na integração e na relação decorrentes do trabalho em equipe, a possibilidade e a complexidade crescentes já referidas. Enquanto os primeiros enfatizam a busca pela complementaridade, visando a excelência do processo de ensino-aprendizagem, os segundos demonstram a preocupação, implícita ou explícita, com a produtividade e, logicamente, com o lucro.

O sistema de avaliação múltipla do profissional, o qual dificulta as injustiças que podem ocorrer quando a comunicação está restrita a um único chefe, é uma tendência em boa parte das empresas que já incorporaram a idéia de que o relacionamento humano esta diretamente ligado à produtividade. (Soares, 2001:107)

O perfil do consumidor está cada vez mais diversificado, por isso é importante ter um time administrativo também diversificado para se identificar com o consumidor das mais diferentes maneiras. (Wagoner in Menai, 2002)

Se, por um lado, conforme apresento acima, são abundantes os textos com indicações para a necessidade de se trabalhar em equipe, por outro lado, são poucos os que destacam as dificuldades com que se depara em tal processo / competência, o que pode contribuir para a sua banalização, como aponto no início desta seção.

A capacidade de trabalhar em equipe é sempre citada como virtude obrigatória para o sucesso de qualquer profissional, mas quem está habituado a participar de projetos em grupo sabe quanto de retórica vazia existe nessa louvação – e como é difícil conciliar diversas visões e estilos em torno de um objetivo comum nos ambientes empresariais da vida real. (Veja, 35/10, 2002)

Se o trabalho em equipe, time ou grupo, como mostram os exemplos, é apontado majoritariamente como uma competência / capacidade a ser desenvolvida, chegando a ser visto até como uma ‘virtude’, segundo a última citação, ele, também, pode ser visto como um modo alternativo de se organizar o trabalho, de um modo geral, ou projetos / atividades, de um modo particular. Esta última aceção, acredito, induziria mais facilmente à conscientização e à necessidade de se considerar os diversos aspectos que compõem o processo em sua complexidade.

Diante de tal diferenciação, é no trabalho em equipe / time, a que me reportarei também como *formação de times*, como um modo de organização do trabalho / das atividades, que me concentro neste capítulo, o qual contribui para informar a pesquisa de ensino desenvolvida, iluminando interpretações ou compreensões às quais a leitura partindo dos dados leva. Dentre os autores revistos, conto com as contribuições de Bess e associados (2000), Anderson et al (1996), Davies (1996), Kevesdy, Burich e Spear (1997), Johnston e Kerper (1996), Tisdell e Eisen (2000), Cole e Knowles (1993), Magalhães (2003), Moita Lopes (1998), Moscovici (2001), dentre outras contribuições igualmente importantes.

Trato / trago, entretanto, diretamente no capítulo de apresentação e discussão dos dados, outros suportes bibliográficos que também contribuem para lançar luz sobre a compreensão do fenômeno estudado. Dentre eles, destaca-se a questão da socialização do sujeito (no caso, o formador do professor de línguas como colega de time). Tal questão está vinculada a

situacionalidade da ação humana que justifica a prática discursiva de construção de significados como sócio-histórica e que permite a manifestação de diversas identidades sociais do sujeito em suas constantes fragmentações, fluidez e contradições. Autores que contribuem aqui são Wielewicki (2002), Telles (1996, 2000), Gimenez (1994), Vieira-Abrahão (2002), Moita Lopes (2002), Clandinin 1986), dentre outros. Ligada à questão das posições assumidas pelo sujeito ou dos papéis que desempenham no que isso concerne às relações valoradas ou de poder que se estabelecem entre eles, destaca-se também o conceito de *topofilia* usado por Lopes (2000), como o lugar dotado de valor, pelo fato de se articular com um dos temas centrais que emergem dos dados e que tematizei como a *questão espacial*. As revisões e reflexões de Freud (1969a,1969b) sobre o funcionamento da mente grupal auxiliam na interpretação do funcionamento oscilante do time de ensino investigado, assim como algumas das reflexões de Foucault (1999) sobre as relações de poder permitem interpretar como se configuram efeitos de poder observados em relação ao funcionamento das colegas de time participantes da pesquisa.

Demais contribuições, conforme se pode detectar nas referências bibliográficas ou no respectivo capítulo, assinalam e resultam de meu envolvimento com o fenômeno na fase de imersão quando, como orienta Moustakas (1990:28), procurei estar alerta a todas as possibilidades de significado, bem como entrar totalmente na vida de outros [no caso na leitura dos referidos autores] e de outras coisas, as quais podiam estar conectadas com o foco da pesquisa, contribuindo, assim, para a compreensão do fenômeno.

Na seqüência, trato da localização histórica da formação de times, em geral, e do ensino em time (ET) ou de times de ensino (TE), em particular. Trato, também, da formação de time como uma forma alternativa de organizar o trabalho e de sua disseminação nos diversos campos do conhecimento, dando destaque ao campo educacional no que tange à pesquisa e ao ensino. Nas demais seções, detenho-me em alguns aspectos do ensino em time e de times de ensino que são mais destacados na literatura revisada sobre o assunto, tais como a sua caracterização em termos de conceitos ou definições, objetivos, funções. São abordados, ainda, os eixos norteadores do processo de time, quais sejam, a tarefa, a relação e a construção conjunta do conhecimento. O modo como tais aspectos são apresentados neste capítulo, entretanto, poderão ou não coincidir com o modo com que os mesmos são discutidos no capítulo de descrição e interpretação dos dados, uma vez que, como já salientado, procuro discutir o fenômeno indo-às e partindo-das-

coisas-mesmas, fazendo, então, uso da teoria formalizada nos momentos em que ela corrobora ou auxilia a teorização sustentada nos dados.

2.1. Do trabalho coletivo à formação de times: traços históricos.

A noção de que os times podem melhorar o funcionamento das organizações não é nem nova e nem exclusiva da educação. A importância da coesão do trabalho em grupo para o desempenho organizacional emergiu nos anos cinqüenta com o movimento das relações humanas, em que era central a noção de que as relações interpessoais entre os membros de uma unidade de trabalho poderiam ou reforçar ou minar as metas de produtividade da organização. (Kruse e Louis, 1997:261)⁴³

Se, como visto no capítulo um, Freud (1969b) procura traçar historicamente a necessidade do outro como companheiro de trabalho, como uma conscientização do homem primitivo, parece, contudo, comum encontrar autores que iniciam a discussão, situando-a mais próxima da revolução industrial.

Ao se apoiar grandemente na literatura sobre a eficiência de times em organizações, Bess (2000:204), por exemplo, é um deles. O autor informa que, antes de tal revolução, na segunda metade do século dezenove, os principais agentes de produção de bens e serviços eram os numerosos produtores independentes do setor agrícola e industrial, os artesãos e os comerciantes. Com o advento da revolução, surgiram os modos de produção em larga escala com operações em linha de montagem, cujas atividades, além de exigirem trabalhadores, então, mais especializados, podiam ser cronometradas e programadas pelas técnicas de ‘gerenciamento científico’, levadas, por vezes, ao extremo. Hoje, com a sofisticação tecnológica de uma sociedade pós-industrial e pós-capitalista, continua a informar o autor, criou-se uma bifurcação da força do trabalho em dois segmentos: o primeiro se ocupa principalmente das atividades repetitivas, não desafiadoras do setor de trabalho não qualificado; o segundo, por tratar de um trabalho mais complicado e de estágios múltiplos, demanda crescente tomada de decisões em níveis organizacionais inferiores,

⁴³ Relembro o leitor que são minhas as traduções dos trechos de obras estrangeiras usadas no trabalho.

nos quais a excelência técnica rapidamente emergente pode ser colocada a serviço dos novos desafios que emanam do dinâmico contexto externo. Sendo assim, encurtou-se o tempo para tomadas de decisão e aumentou-se o volume de conhecimento esperado para tal processo. Mais recentemente, ainda segundo Bess, tem ocorrido uma mudança na estrutura de emprego para os dois grupos (profissionais e semiprofissionais) que compõem o segundo segmento, na forma de uma redução gradual no uso de profissionais e semiprofissionais autônomos e um aumento de *times de trabalho*, sendo estes encarados como a *unidade básica de trabalho* nas organizações. A reforçar tal situação, Bess acrescenta os valores de uma sociedade atual mais igualitária e democrática, a qual parece requerer estruturas organizacionais mais participativas e horizontalizadas, estruturas estas que reconhecem a importância da contribuição de muitos indivíduos, do valor de tal contribuição e da motivação sustentada do trabalhador para a eficácia organizacional.

Na mesma linha de Bess quanto à questão democrática, o texto de Rocha (2003:56), por sua vez, salientando que as equipes fazem parte da vida das empresas, marca historicamente a última metade do século vinte como a época em que o trabalho coletivo ganha força. Tal força teria sido decorrente, segundo referência utilizada, da segunda guerra mundial, a qual levou as pessoas a começarem a se preocupar mais com o espírito democrático. Rocha salienta que “foi na década de 50 e 60 que começaram a pipocar os primeiros conceitos de liderança participativa” (p.56). A autora, ainda, procura localizar o trabalho em equipe dentre as formas de organização do trabalho no que chama de *processo evolutivo profissional*, indicando que “teríamos primeiro o indivíduo; depois, o grupo; e, na ponta, a equipe” (p.56). Apresenta, porém, logo a seguir uma afirmação que, desarticulada, não parece ‘combinar’ muito com a seqüência do processo evolutivo profissional ao qual se refere em momento imediatamente anterior a ela: “A máxima de que duas cabeças pensam melhor do que uma é verdadeira desde os primórdios da humanidade” (p.56).

Por sua vez, Kruse e Louis (1997:262) se situam também nos anos cinquenta, ao apontar para a emergência do movimento das relações humanas em sua articulação com a vida das organizações em termos de afetar positiva ou negativamente suas metas de produtividade. Esforços subsequentes para tornar o contexto de trabalho industrial mais humano como também mais produtivo centraram seu foco na ampliação do trabalho e na introdução de *times de trabalho*, procedimentos que previam que as tarefas anteriormente segmentadas ou especializadas

seriam, então, de ‘propriedade’ de um grupo que as gerenciaria. Mais recentemente, segundo as autoras, teóricos organizacionais têm argumentado que os times são essenciais para o desenvolvimento de organizações mais produtivas e vitais, porque os times, e não os indivíduos, é que são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas. Segundo tais teóricos, as organizações só conseguirão aprender se os times conseguirem aprender.

Como se pode depreender, é nos dias atuais que se reconhece a idéia do trabalho coletivo e o processo de tomada de decisões em formato de times como muito mais salientes e respeitáveis. Tal fato, segundo Bess (2000:205), teria sido provocado por mudanças sociais e tecnológicas⁴⁴. Estas teriam forçado, segundo ele, o reconhecimento de que decisões complexas e críticas exigem contribuição / insumo de muitas fontes e que não são eficientes se tomadas em isolamento. Todavia, mesmo diante do reconhecimento de tais tendências na sociedade em geral, o autor pondera que há contra-movimentos que impedem a institucionalização de formas de trabalho e de emprego que reconhecem e capitalizam sobre as mudanças na tecnologia, na educação, nas habilidades melhoradas, e na comunicação mais veloz. Exemplifica com o contexto da educação superior em seu país, severamente criticado recentemente por um público descontente (o contribuinte, o público empregador, os acadêmicos, o corpo profissional do ensino) e para o qual apresenta uma proposta radicalmente alternativa em formato de times. A situação descrita é sintetizada na citação abaixo.

Embora o ensino tenha sido tradicionalmente dominado por um único membro do corpo docente isolado em sua sala de aula, uma vez que a educação superior tem sido crescentemente bombardeada por exigências externas para uma maior eficiência no ensino de graduação e com a infusão de inovações nos métodos e a introdução de novas tecnologias, espera-se por um olhar renovado para os modos tradicionais de organização do ensino – especialmente para um modo que envolva o talento e a contribuição / o insumo de muitas pessoas ao invés de um membro do corpo docente por curso, o que constitui a tecnologia comum para o ensino que prevalece. (Bess: xiii)

2.2. Formação de times: a disseminação de um tipo de organização do trabalho.

De acordo com Austin e Baldwin (1991), a colaboração está em alta em toda a sociedade americana porque trabalhadores,

⁴⁴ Bess (200:3) assinala que as questões acerca da organização apropriada para um ensino eficaz foram levantadas pelos problemas orçamentários e pela introdução de novas tecnologias, os quais serviram de impulso para um repensar das bases essenciais de especialização em organizações como faculdades e universidades.

gerentes, professores, alunos, grupos de cidadãos e outros ... consideram seriamente os benefícios de se trabalhar cooperativamente para atingir metas importantes ... Nosso foco histórico no individualismo está dando passagem ... para uma nova metáfora que enfatiza a interdependência e a complementaridade. (Eisen, 2000:13)

Se Bess (2000) exemplifica, na seção logo acima, a necessidade de formação de times em contexto educacional superior, tendo em vista resultados mais eficazes, é no campo empresarial, como também já apontado, que esse tipo de organização parece se mostrar de um modo particularmente intenso hoje em dia. A publicação de textos sobre a questão nesse campo é cada vez mais abundante em diferentes segmentos, em especial na mídia, a qual torna a questão ainda mais visível.

Em seu texto, em uma revista que enfoca as mais diversas questões do mundo do trabalho, Rocha (2003), por exemplo, entremeia sua discussão, com a indicação de alguns livros sobre a formação de times em empresas, apontando, resumidamente, para o conteúdo dos mesmos, bem como com a apresentação de quadros sobre os diferentes tipos de equipe que nelas podem ser formadas. Nestes, é resumidamente oferecida a caracterização de cada tipo de equipe por meio de depoimentos de profissionais envolvidos em um ou outro tipo ou do relato da autora a partir da experiência e da história dos mesmos ou de suas empresas. Os tipos categorizados são: a equipe auto-gerenciável, a equipe virtual, a equipe por projeto e a equipe duradoura. Trazem, ainda, os pontos fortes de cada tipo de equipe e o que merece atenção em cada um.

Como outro exemplo, agora dentro da literatura sobre a formação de times voltada para as organizações empresariais, encontra-se o livro de Moscovici (2001), cuja apresentação enfatiza a idéia / necessidade de formação de times / equipes como uma modalidade legitimamente disseminada nos dias atuais, parecendo não deixar muito espaço para iniciativas individualistas.

De importância estratégica na transformação das organizações para o novo século [o tema] torna-se mais palpitante ainda quando sabemos que, sobretudo nas últimas décadas, o incentivo ao individualismo radical e exacerbado tem levado ao caos, e até à desagregação, empresas de todos os portes; [...]. Desse modo, teorias que sustentam e se preocupam com a importância do trabalho em 'equipes' (sustentando-se aqui conceito bem mais avançado que o de 'grupos') devem ser vistas com renovada atenção. (segunda capa do livro)

Livro, aliás, de leitura obrigatória num momento em que a maioria dos especialistas em administração e gerência prevê que o futuro pertence a organizações baseadas em equipes. (quarta capa)

No que concerne aos autores de livros sobre o trabalho em time / equipe, é comum encontrar, dentre eles, profissionais da área de psicologia social, de recursos humanos, de desenvolvimento organizacional e interpessoal. Tais autores, além de se sustentarem em princípios e procedimentos, localizando-os na literatura de que lançam mão, agregam a seus escritos resultados da própria experiência como consultores nessa área que, muitas vezes, também são.

Um exemplo no Brasil é também Moscovici, psicóloga, mestre em psicologia social, com especialização em consultoria organizacional, a qual, no capítulo final de seu livro, referido logo acima, apresenta vários relatos e depoimentos coletados de participantes sobre processos de desenvolvimento de equipe orientados pela autora / consultora em empresas de natureza diversa.

Em solo americano, Burich, graduada em recursos humanos, assemelha-se à condição de Moscovici em termos de desempenhar os papéis de autora e consultora. Como presidente do Grupo St. Clair, uma firma de treinamento e consultoria que centra suas atividades na construção de times e no desenvolvimento / melhoria contínuo/a de pessoas, desempenhos e processo, inclui em sua lista de clientes a educação, o mundo dos negócios e a indústria, o que aponta uma vez mais para a disseminação do tipo de organização em times em várias áreas.

Entendo que a escolha que faço, em trazer Burich como exemplo nesse momento, é significativa, aqui, devido também a sua parceria ou formação de time com Kevesdy para a publicação em co-autoria do livro que escrevem com a ajuda de Spear (Kevesdy, Burich e Spear, 1997), para o qual somam conhecimentos e experiências oriundos de suas respectivas áreas de atuação.

Na verdade, como professor que desenvolve ensino em time em Berea, Ohio, Kevesdy, com mestrado em Educação, tem experiência, por sua vez, na elaboração de estrutura de desenvolvimento de times para escolas de ensino fundamental (*secondary e middle schools*). A própria parceria entre Burich e Kevesdy configura, portanto, uma das diversas possibilidades de formação de time para que se possa lidar com a complexização do conhecimento e conseqüentes situações, sejam elas em quaisquer campos de atuação humana.

Pautando a construção da presente seção nos elementos escolhidos e na seqüência dos mesmos, procuro induzir à explicitação de que a formação de times, como uma modalidade de organização do trabalho, embora mais visível atualmente no campo dos negócios, dá mostras de

sua disseminação em outros campos, uma vez que é vista crescentemente como aquela que mais bem responde às demandas da construção de conhecimentos e de práticas sociais / educacionais no mundo contemporâneo / já-futuro.

Sendo assim, entendo que a própria idéia de formação de times, como complementaridade, permite ‘empréstimos’ e/ou ‘importações’ de um campo para outro, guardando-se, obviamente as peculiaridades de cada um, em termos de suas naturezas, de seus objetivos e de seus objetos (de estudo) diversificados. Dessa forma, é possível pensar como práticas empresariais, por exemplo, podem ser apropriadas pela educação, ou vice-versa, para que ambas possam otimizar seus procedimentos para consecução de seus objetivos, partindo de uma melhor compreensão dos respectivos e de ambos os objetos em suas semelhanças e diferenças⁴⁵. Concretiza-se, também aí, a idéia da situacionalidade da ação humana em que os sujeitos afetam outros sujeitos, assim como são afetados por eles. Portanto, na relação-interação entre práticas educacionais e empresariais, tomadas como exemplo, as mesmas se afetariam mutuamente.

Tal idéia da influência mútua se encontra subjacente à questão inter/transdisciplinar⁴⁶ discutida por vários autores envolvidos em estudos dessa natureza na educação, em geral, e na Lingüística Aplicada, em particular (cf. Signorini e Cavalcanti, 1998).

Situando-se no último campo, Celani (1998:141) adverte, entretanto, que para o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar é preciso, acima de tudo, a disposição para a troca, a ajuda, a cooperação. Sendo assim, para o desenvolvimento de uma força sinérgica necessária para iniciativas desse tipo, os regimes de parceria, ainda segundo a autora, serão cada vez mais importantes, não só quanto ao objeto de pesquisa, conforme salienta, mas também, pragmaticamente, na montagem de projetos.

Destacam-se, aí, as pesquisas de natureza colaborativa, um outro campo em que se pode notar a disseminação da formação de times, para o qual me volto na seqüência. Limite-me, no

⁴⁵ Confira Tardiff (2002) sobre as finalidades, o objeto e o produto do trabalho de professores, como também sobre a natureza das tecnologias do ensino e o seu impacto sobre a pedagogia. O autor apresenta quadros ilustrativos, estabelecendo comparações entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere aos objetivos, ao objeto, ao produto do trabalho e às tecnologias de cada um.

⁴⁶ Moita Lopes (1988:122) explica que transdisciplinaridade é um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas [...] [estuda-se] um problema em um contexto de aplicação específico [orientando-se para a prática social ou para a ação] para cuja compreensão as intravisiões do lingüista aplicado possam ser úteis. Localizando a origem da postura transdisciplinar na filosofia da ciência, Celani (1998:131), por sua vez, salienta que a transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber, pois envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica e que novos espaços de conhecimento são gerados na interação de conceitos e metodologias e não meramente de disciplinas.

entanto, a iniciativas desse tipo na pesquisa educacional, dentre as quais ilustro com estudos na área da linguagem e ensino de línguas e formação de professores de línguas.

2.3. A formação de times e a pesquisa.

O professor (de línguas estrangeiras) do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade. (Celani, 2001:36)

Questionamentos levantados em torno das barreiras disciplinares em que o conhecimento construído se encapsula dentro de seus respectivos domínios, bem como a crescente complexização de um mundo a exigir um conhecimento não menos crescentemente complexo, como já sinalizado algumas vezes, acentuam as discussões em torno de um outro modo de se entender e de se produzir tal conhecimento, qual seja, o modo transdisciplinar.

Ao discutir sobre o mesmo em suas ligações com a Lingüística Aplicada, Moita Lopes (1998), por exemplo, o apresenta como “uma forma de produção de conhecimento que está emergindo, e que co-existe lado a lado com a forma disciplinar”⁴⁷ (p.118). O autor, então, entende a Lingüística Aplicada como uma área de investigação interdisciplinar e, com base nas características da transdisciplinaridade resenhadas por ele, conclui que não se pode fazer Lingüística Aplicada transdisciplinarmente, embora as características de ambas apresentem várias semelhanças. Postula, por outro lado, que lingüistas aplicados podem atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar⁴⁸, colaborando com intravisiões úteis, já que diz estar claro que a transdisciplinaridade, na caracterização por ele resenhada, é “um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas” (p.122), tem uma orientação para a prática social ou para a ação (p.118), é pensada e criada desde o início no

⁴⁷ O autor cita Portella (1992:6) para comparar o projeto disciplinar com o interdisciplinar. Enquanto o primeiro, segundo Portella, distingue, privilegia, consagra; o segundo combina, solidariza, desmistifica.

⁴⁸ Na verdade, fica um pouco confuso o autor primeiro dizer que não se pode fazer Lingüística Aplicada transdisciplinarmente para em seguida afirmar que o lingüista aplicado pode atuar em grupos de pesquisa de natureza disciplinar. A confusão pode estar se dando entre o *ser* e o *fazer* transdisciplinar, já que o próprio Moita Lopes aponta para a posição de Gibbons et al (1995) quanto a configuração temporária da construção de conhecimento transdisciplinar. Os autores excluem a possibilidade de qualquer área de investigação *ser* caracterizada como *sendo* transdisciplinar. Para eles a referida configuração temporária formula um arcabouço diferente do arcabouço das disciplinas envolvidas, mas não poderia ter sido desenvolvido sem elas.

contexto de uso ou aplicação (p.119), organiza o conhecimento de modo diversificado e heterogêneo no que concerne aos tipos de habilidades e experiências que os participantes possuem (p.120), possibilita retorno mais imediato da pesquisa para a prática social, já que inclui grupos de pesquisa de participantes de especialidades variadas e participantes do contexto de aplicação (p.121) e tem seus critérios, tópicos e métodos de investigação determinados pelos “chamados vigias da disciplina” (p.122).

Moita Lopes (1998:123-126) discute, então, alguns dos pontos que percebe como reveladores de semelhanças entre a visão contemporânea da Lingüística Aplicada e o modo transdisciplinar de produção do conhecimento que descreve. Tal semelhança, segundo o autor, se justificaria pelo “fato de a LA ser uma área de investigação relativamente nova, o que permitiu a captação de idéias emergentes sobre procedimentos epistemológicos de natureza transdisciplinar na formulação de seus percursos de investigação” (p.127). Dentre tais pontos, o terceiro (tipo de conhecimento participativo e colaborativo) é de especial interesse para o presente estudo neste momento. O autor ressalta a tendência das pesquisas em Lingüística Aplicada para considerar a visão dos participantes (perspectiva etnográfica) e envolver a colaboração do participante como pesquisador (perspectiva colaborativa), propiciando o engajamento direto do mesmo na formulação do conhecimento, o que lhe permite mudar sua prática imediatamente. Nesse ponto levantado, Moita Lopes (p.124) identifica semelhanças das pesquisas em Lingüística Aplicada com o modo transdisciplinar de produzir conhecimento em termos de que nelas também há envolvimento de outros tipos de conhecimento que não o do cientista apenas; há uma maior preocupação com o retorno dos resultados para a prática social, uma maior responsabilidade social da pesquisa já embutida no próprio desenho da investigação; há reflexão, uma vez que o participante, no papel de pesquisador, colabora ativamente, envolvendo-se em um processo de reflexão sobre a própria prática. O autor, ainda, acentua que, dentro da perspectiva discutida, desenvolve-se não o tipo de pesquisa sobre alguém (“agentes sociais como receptores de pesquisa”, p.126), mas pesquisa com alguém (“agentes sociais como produtores de pesquisa”, p.126). Ele, ainda, aponta para a conscientização dos lingüistas aplicados da necessidade de se desenvolver um trabalho interdisciplinar diante da reconhecida realidade com que eles se deparam ao tentar resolver problemas da prática do uso da linguagem.

Diante do que se expõe acima, percebe-se, portanto, que a idéia de formação de times desponta fortemente, também no campo da investigação, incluindo participantes oriundos de

áreas diferentes de conhecimento ou do próprio contexto social em que as pesquisas estão inseridas, o que possibilita, como dito antes, a organização do conhecimento de modo diversificado e heterogêneo pelo fato de as habilidades e experiências dos mesmos se complementarem umas às outras.

Entendo, contudo, que a formação de times para pesquisas, integrando participantes da mesma área ou de áreas afins, também abre espaço para a diversidade e heterogeneidade, mesmo porque seus participantes, além do conhecimento em comum, trazem com eles habilidades específicas e experiências singulares e, portanto, possibilidades de modos diferentes de interpretação de um fenômeno sob investigação.

Dentro do contexto de formação de professores de línguas, esse aspecto da participação é especialmente ressaltado por Magalhães (2003) que, ao justificar a importância da pesquisa colaborativa, situa sua emergência “como um novo modo de intervir na prática, dando aos participantes, anteriormente objetos de pesquisa, um papel ativo de construtor de conhecimento” (p.1).

A autora inclui a pesquisa colaborativa, ao lado de outros tipos (pesquisa participativa, pesquisa-ação) de pesquisa no contexto escolar dentro de um paradigma crítico, caracterizando-a como um método que envolve não apenas a compreensão e descrição do mundo e a separação do pesquisador legitimado no papel daquele que investiga e entende, enquanto os demais participantes são vistos como aqueles que são investigados e entendidos. Embasando-se na literatura sobre tais tipos de pesquisa, salienta que, mais do que isso, os métodos dentro do paradigma crítico permitem levantar novas questões técnicas, procedimentais, éticas, políticas, educacionais e de pessoal, bem como permitem desmistificar a própria pesquisa, a qual passa a ser tratada como uma forma de aprendizagem, de forma que seja acessível àqueles que se interessarem por um envolvimento na construção de um melhor conhecimento de seu mundo.

Mais especificamente sobre a pesquisa colaborativa, Magalhães assevera que o conceito de colaboração no processo de pesquisa é central no que concerne à participação de cada um dos envolvidos na pesquisa e à contribuição de reciprocidade para o grupo.

Situando-se, como assinalado, no campo de formação de professores, entende a autora que “a diversidade de conhecimentos, formação, possibilidades quanto ao tempo disponível leva à diversidade de atuação na pesquisa” (p.5). As implicações de tais diversidades apontam para a

necessidade de negociações contínuas para as diversas ações se o que se espera alcançar é uma prática investigativa realmente colaborativa.

Se aí se levantam as questões da diversidade e da negociação, a questão da igualdade não pode deixar de despontar imediatamente a seguir.

Ainda em Magalhães (2003:5), lê-se que a pesquisa colaborativa move uma força contrária a relações de opressão de qualquer natureza, seguindo em direção a relações mais igualitárias e democráticas, uma vez que visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para os envolvidos na pesquisa.

Localizando-se, também, como pesquisadores na área da pesquisa educacional, mais especificamente do ensino e do desenvolvimento ou formação do professor, Cole e Knowles (1993), por sua vez, apontam para a persistência do dilema da equidade de participação nas pesquisas em que se enfocam a parceria e a relação/colaboração entre pesquisadores e professores e levantam dois questionamentos:

Considerando-se as diferenças em nossa vida profissional cotidiana e os vários papéis e responsabilidades institucionais a nós designadas, é razoável esperar igual envolvimento em todos os aspectos da pesquisa? Contanto que as responsabilidades sejam negociadas e haja acordo mútuo, não faz sentido que a disponibilidade de horário, a oportunidade, a carga de trabalho e a preferência pessoal sejam fatores-chave para tomadas de decisão sobre atividades tais como a análise e a redação / escrita? (p.486).

Os autores caracterizam seu trabalho dentro de um arcabouço de pesquisa pessoal e contextual em que se considera a intensidade das ações humanas e seus significados como centralmente situados. Indicam, ainda, que a distinção mais fundamental a ser feita entre os modelos tradicionais e contemporâneos de pesquisa se encontra na relação entre o pesquisador e o pesquisado, cuja hierarquia foi desafiada pelo movimento rumo a uma maior colaboração na pesquisa. Citam Rudduck (1987:139), o qual afirma que “cada parceiro pode aprender a partir daquilo que o outro tem a oferecer”. Enfocando, portanto, a parceria e a colaboração entre o pesquisador e o professor, tomam como central discutir a negociação da relação e das responsabilidades na investigação a partir de pressupostos básicos das novas formas de pesquisa em parceria: a mutualidade de objetivos, interpretação e relato; o poder / a potencialidade de perspectivas múltiplas; a compreensão de que cada parceiro do processo investigativo contribui com conhecimento particular e importante e de que a relação entre o professor de sala de aula e o pesquisador universitário, por exemplo, é multifacetada e não poderosamente hierárquica.

Entretanto, mais do que discorrer sobre a pesquisa colaborativa, o que seria mais apropriado de se fazer no capítulo anterior, é de especial relevância aqui considerar o próprio conceito de colaboração naquilo que pode guardar semelhanças com o trabalho em time / equipe. Cole e Knowles (1993), por exemplo, discutem o referido conceito em sua diferenciação com o de cooperação, este último mais próximo do modelo tradicional de pesquisa, segundo eles. Entendem que a colaboração não se deve pautar pela igualdade de participação, mas sim pela igual possibilidade de negociação e acordo mútuo de responsabilidades.

Diante de tais concepções, os autores consideram contra-produtivo desenvolver colaboração pela colaboração, pois acreditam que é mais provável que ela ocorra quando *não* se busca um envolvimento *igual* (ênfase dos autores) em todos os aspectos da pesquisa. Em vez disso, seria melhor procurar um envolvimento negociado e mutuamente acordado, no qual os pontos fortes bem como os compromissos de horário / tempo disponível em relação ao processo são observados.

Na verdade, estreitamente ligada à questão do igual, a mutualidade é um outro conceito que precisa ser observado, considerando-o em contraposição ao de paridade. Ao discutirem tal questão, Johnston e Kerper (1996) usam narrativas individuais para discorrerem sobre sua experiência comum em um projeto colaborativo – universidades X escolas – sobre a qual refletem, tomando como foco seus papéis universitários em termos de paridade e poder. Os autores descrevem as mudanças em relação as suas expectativas e participação, demonstrando como seus entendimentos passam de um pressuposto romântico de que deveriam desistir/abrir mão do poder atribuído a seus papéis, assimilando-se à cultura da escola [pesquisada] para a compreensão de que não podem ignorar seus papéis, desistir de seus poderes, ou desconsiderar a cultura da universidade. Eles, então, argumentam que o poder desempenha o papel de nutrir a colaboração e que a paridade deve ser mais do que a criação de similaridades e igualdade. Relatam que a intenção que tiveram de abrir mão do poder como um meio de estabelecer a paridade não os levou facilmente a modos colaborativos de trabalho conjunto. Concluem, então, que não se trata de desistir do poder mas de se reconhecer o caráter pessoal e político do si-mesmo e das relações. Daí, aconselham

Em vez de abrímos mão do poder, nós buscamos meios de criá-lo, para ajudar uns aos outros a nos sentir poderosos, de modo a fazer avançar nosso crescimento individual e as relações dentro do grupo. (p.22)

A sustentar tal argumento, encontra-se a observação de Johnston (Johnston e Kerper, 1996) de que, no referido projeto colaborativo de que participou, entre parceiros universitários e professores, eles não foram todos iguais em todos os momentos do trabalho, uma vez que se observou a intercambialidade de poder: “Às vezes, meu papel universitário me fez mais eficaz em certas situações; em outros momentos, as vozes dos professores tiveram maior influência” (p.14). Por outro lado, conforme ressalta, o processo político dentro do qual manobravam era mais arriscado para os professores do que para a autora. A observação da não igualdade dos participantes, o que se opõe a uma visão mais tradicional de colaboração, permitiu que as diferenças se salientassem e que as mesmas levassem à realização de algo que nenhum dos participantes teria conseguido realizar sozinho. Tal percepção levou a autora a questionar seu pressuposto anterior de que a colaboração exigia o ‘igual’ e o ‘mesmo’.

Eu lentamente entendi que a colaboração não poderia consistir no ser igual, quando ser igual significa ser o mesmo. Nossas diferenças não eram apenas importantes, mas eram valiosas para a realização de metas colaborativas. Foi por meio de nossas diferenças que nós pudemos realizar coisas, as quais não poderíamos fazer isoladamente. Foi por meio de nossas diferenças que aprendemos mais sobre nós mesmos e esclarecemos ou reajustamos nossas próprias perspectivas à medida que considerávamos nossas diferenças. (p.14)

Passando a considerar a colaboração como um processo mais complexo⁴⁹, mas inteligível, do que originalmente concebia, Johnston o vê como um processo que requer a participação total [não igual] de todos. Ao mesmo tempo, entende que se deve lutar para buscar modos de interagir que não intimidem nem desempoderem uns aos outros, já que se trata de um processo que se beneficia das diferenças – tanto de perspectivas quanto de excelência.

Entendo, a partir da discussão que aqui procuro organizar entre os autores, que o que se propõe é uma ‘igualdade’ no sentido de ‘direito’ ou possibilidade de participação negociada. As diferenças ficam por conta do quanto se participa e do como fazê-lo, levando-se em conta os diversos fatores envolvidos no processo (pessoais, profissionais, psico-sociais, culturais, institucionais), bem como os papéis (não apenas um e não de modo rígido e estático) que cada membro de um time colaborativo desempenha.

⁴⁹ Johnston e Kerper (1996:8), em sua revisão da literatura sobre colaboração em relação à paridade, citam Noffke (1990:7) que afirma que a colaboração não é uma técnica arrumada / limpa (*tidy*), mas uma luta contínua em um mundo real e material.

Em encontro recente, Moita Lopes⁵⁰, por exemplo, aborda a questão do novo capitalismo em que riqueza e poder estão associados ao acesso a redes específicas de pessoas e da informação e às experiências específicas conectadas a essas redes, processo que se denomina cognição em rede (cita Gee 2000^a:121). Nesta perspectiva não importa muito o que os indivíduos sabem por si próprios, mas o que podem fazer como os outros em colaboração para efetivamente agregar um valor ao empreendimento em que estão envolvidos (cita novamente Gee, 2000b:49). Salientando que os conhecimentos possuem corpo, história e defesa de interesses, Moita Lopes encerra sua fala, sugerindo que se trabalhe não com o paradigma da igualdade, mas com o paradigma da diferença. Entendo, implicitamente, com o autor, que ao se contemplarem as diferenças, as igualdades são também atendidas. “Antes de sermos iguais, precisamos ser diferentes”, lembraria Azibeiro (1994:122).

No entanto, Johnston (Johnston e Kerper, 1996:14) faz um alerta em relação à dificuldade de se promoverem as diferenças, sem correr o risco de acarretar o silenciamento, a intimidação ou o desempoderamento uns dos outros quando em um processo colaborativo. Ela, ainda, salienta que, embora haja tentativas, os contextos profissionais não dão sustentação ao processo de colaboração ou à crítica necessária para sustentá-lo; os profissionais, como indivíduos, não estão necessariamente prontos para a colaboração; não estão certos de *como* fazê-lo; não estão sempre certos de que *desejam* despende o tempo que o processo exige; e nem sempre concordam com o *porquê* deveriam trabalhar assim. Mesmo que se comprometessem com tal processo, continua a autora, pouco apoio real existe em termos de tempo concedido, estímulos ou recompensas – a não ser as internas.

Gerstl-Pepin e Gunzenhauser (2002:139) também apontam para certas dificuldades encontradas por aqueles que se envolvem em pesquisas etnográficas em time. Os autores assinalam a freqüente falta de apoio da escrita acadêmica para com a colaboração, a qual é freqüentemente vista como suspeita. Salientam, ainda, que suas leituras e seu treinamento para a pesquisa etnográfica não os prepararam para o processo confuso / desordenado (*messy*) e freqüentemente conflitante do processo da etnografia colaborativa em time. Asseveram que ainda perdura a imagem hegemônica de uma prática de pesquisa masculinamente normatizada com resquícios do positivismo, no qual o pesquisador etnográfico é visto como herói estóico que

⁵⁰ Moita Lopes, L.P. da, no minicurso: Capitalismo informacional, discurso, interculturalidade e ética: a base intelectual para a ação política do professor de inglês. *XVII ENPULI*, Florianópolis: ABRAPUI-UFSC, abril 2003.

incorpora a visão de super homem, ou seja, aquele que adentra o campo (exótico), dele retorna e o traduz para o mundo todo. Tal mito, segundo os autores, continua a influenciar a escrita investigativa e a cultura acadêmica. Apontam, ainda, para a escassez de estudos sobre a pesquisa colaborativa em time e sobre as complicações e complexidades de sua prática.

Voltando ao estudo de Johnston e Kerper (1996:21), um outro elemento que salientam na seção conclusiva do mesmo é a existência de muitas agendas pessoais e públicas em um projeto colaborativo, e afirmam que, às vezes, certas capacidades são mais importantes para alguns objetivos do que outras. Explicam que os colaboradores se posicionam uns aos outros de acordo com os modos que fazem avançar seus objetivos, ao mesmo tempo que sabem que tais flutuações de *status* são necessárias se o que se deseja é o uso daquilo que cada um pode fazer melhor numa dada situação. Os autores passam, então, a entender que paridade não diz sempre respeito ao ‘ser o mesmo’, em termos de ter o mesmo poder, o mesmo *status*, a mesma influência. Acreditam, portanto, que as diferenças dos colaboradores precisam ser constantemente negociadas, à medida que eles aprendem a confiar em tais variações e a apreciar sua contribuição separada e desigualada para a conversação (diálogo) contínua e para a ‘desarrumação / desarranjo’ (*untidiness*)⁵¹ do trabalho colaborativo.

Além disso, e embasados na perspectiva hermenêutica, eles asseveram que a colaboração requer um esforço mais afinado em termos de conversação e compreensão de interpretações múltiplas do que eles esperavam. Explicam, ainda, que em alguns momentos, a consciência de significados compartilhados e de metas educacionais não permite que se perceba a influência das vidas pessoal e institucional separadas / isoladas dos colaboradores, nas quais as diferenças estão enraizadas. Já em outros momentos, continuam eles, o predomínio das diferenças torna difícil encontrar coisas comuns e modos de se aprender com elas [as diferenças]. Segundo eles, o que importa é saber que, na alternância entre tais momentos, as conversações que os atravessam constituem um alerta para que se evite a tendência de encarar a experiência e a linguagem como transparentes. Sendo assim, concluem que os significados precisam ser compartilhados e relações de confiança precisam encorajar conversações que sejam francas e desafiadoras.

Apesar de se posicionarem por esta atitude, os autores ressaltam que os educadores podem ***cooperar*** [em sua distinção com ***colaborar***] em iniciativas envolvendo escolas e universidades,

⁵¹ Embora eu não tenha encontrado termos melhores para a tradução de *untidiness*, *messy*, creio que os mesmos podem se aproximar da idéia de *caos* no sentido de complexidade.

sem desejarem assumir tal determinação e que, certamente, pode haver trabalho produtivo sem o tipo de conversação franca e auto-exame (em termos de compreensão de significados) apresentados. Mesmo assim, reafirmam a importância da colaboração conforme a entendem, a qual resulta em aprendizagem, uma vez que ela assegura o potencial para um nível mais profundo de conversação e o entendimento de si mesmo. Exemplificam com as lutas empreendidas no trabalho colaborativo que desenvolveram, as quais produziram relações, desenvolvimento profissional e mudanças institucionais que não teriam ocorrido em um trabalho menos colaborativo.

Tendo discutido a questão da parceria no que concerne à pesquisa, já que entendo que isso pode ajudar uma melhor compreensão do processo de ensino em time, alerto para o fato de que alguns aspectos que procuro salientar na presente seção – paridade, igualdade, mutualidade, negociação, partilhamento de significados, conversação franca e questionadora – são coincidentes, em certo grau, com as questões que despontam na experiência de ensino em time que aqui se enfoca, conforme se verá no decorrer da apresentação e discussão dos dados no capítulo seguinte.

2.4. A formação de time e o ensino.

Como procuro salientar ao longo deste trabalho, até o momento, uma das idéias mais enfaticamente disseminadas atualmente, diante da complexização da realidade e do conhecimento com os quais o sujeito se depara, é a de formação de times⁵². Mais do que ser vista como uma competência a se desenvolver, ressaltei a possibilidade de tal formação se dar como uma forma alternativa de organização do trabalho. Assim, acredita-se, que o sujeito, não mais desenvolvendo um trabalho isolado, pode estar mais bem preparado para lidar com um mundo fragmentado, plural, fluido e estonteantemente provisório, tanto para compreendê-lo e significá-lo quanto para a construção de novos significados e conhecimentos dentro de uma dinâmica na qual a noção e o uso do tempo e espaço assumem novas configurações.

⁵² Esclareço que a opção pelo termo *time* ao invés de *equipe* se dá em virtude da associação feita pelas colegas de time com o campo dos esportes. Para elas *time*, então, imprime uma idéia mais dinâmica, de revezamento e de menos amarras em relação a ‘medidas’. Uma segunda razão é a simples preferência pelo termo, uma vez que são professoras de inglês e fazem uma tradução literal do mesmo, quando não o usam diretamente na língua de partida [*teaming, team teaching, teaching teams, teamers* são respectivamente traduzidos na tese por formação de times, ensino em time, time/s de ensino, colegas de time].

A complementaridade de habilidades, competências, conhecimentos e excelências, que se prevê que um trabalho em time proporcione, garantiria, argumenta-se, atingir objetivos de modo mais completo, produtivo e eficaz, sejam eles objetivos materiais (o lucro das empresas), investigativos (o novo conhecimento construído no campo da pesquisa), educacionais (a formação do sujeito no campo do ensino).

Focalizando-se em iniciativas dessa natureza no campo educacional, depara-se com uma movimentação ou difusão maior na área da pesquisa (cf. seção anterior), do que na do ensino, propriamente dita.

Ao discutir sobre a insatisfação do público em geral com a qualidade do ensino superior americano, Bess (2000:7), por exemplo, aponta para a questão da manutenção de uma organização e de métodos de ensino que não conseguem lidar com os atuais desafios educacionais diante de um novo e crescente corpo discente com capacidades e inteligências diferenciadas.

O status quo ou mesmo o status quo anterior a estruturas organizacionais e métodos de ensino persiste. Há bolsões de ensino experimental com novos métodos, e a área de desenvolvimento profissional do corpo docente é ativa; mas para a maioria dos docentes, o ensino continua a se sustentar na premissa da tecnologia do modelo linear oral – um tipo de professor de inspiração Mark Hopkiniana e a aprendizagem seqüencial que é desenvolvida em contatos periódicos com os alunos.

Ao discorrer, ainda, sobre as formas de organização na área da educação, Bess (p.3) recupera o histórico da forma de organização departamental(izada). A mesma, segundo ele, se origina na estrutura de conhecimento do *trivium* (o grupo de estudos que na época dos gregos correspondia à divisão inferior das artes liberais, incluindo a gramática, a retórica e a lógica) e do *quadrivium* (o grupo de estudos considerado como a divisão superior das artes liberais que incluía a aritmética, a música, a geometria e a astronomia) da Idade Média. O autor informa que tal currículo e a estrutura organizacional docente a ele associada foram reforçados com a emergência da pesquisa e de suas fronteiras de conhecimento no final do século dezenove. Contudo, assevera que tal condição atende mal a educação liberal dos alunos de graduação no final do século vinte, os quais são submetidos a um conhecimento fragmentado circunscrito a cursos, sendo que o mesmo não se dá de forma integrada nos esforços profissionais planejados dos docentes inter-cursos e inter-disciplinas. Os alunos, portanto, ficam com a responsabilidade de estabelecer as pontes entre os cursos díspares e de relacionar os diversos tipos de

conhecimento aos seus auto-conceitos emergentes/em desenvolvimento e as suas disposições afetivas.

Como condição oposta a essa, o autor aponta para um pequeno número de cursos desenvolvidos em time que constituem tentativas bem sucedidas de se quebrar a insularidade disciplinar dos departamentos acadêmicos na educação superior. Ressalta, porém, que tais tentativas, geralmente, decorrem de iniciativas individuais de docentes estimulados por descobertas inesperadas de interesses em comum. A institucionalização dessas iniciativas na forma de programas curriculares formais ocorreria apenas ocasionalmente. Geralmente, tais iniciativas morrem à medida que seus iniciadores perdem o interesse, completa o autor.

De qualquer forma, a discussão com a qual se depara na literatura sobre a modalidade de ensino em time parece indicar, por força da demanda do modo de se viver, conviver e agir no mundo contemporâneo, um movimento que sugere uma maior (possibilidade) de implantação da mesma nos vários níveis de ensino (cf. Davies, 1996; Anderson et al, 1996; Bess e associados, 2000). O próprio Bess considera que o ensino por meio de times de especialistas em tarefas (em oposição ao ensino organizado por matérias ou disciplinas) deve ser considerado o paradigma organizacional do futuro. O autor e seus associados, no livro que organizam, assim se posicionam mesmo assumindo que alguns aspectos que apresentam e discutem são ainda especulativos, isto é, não se encontram em prática.

O autor encerra o último capítulo do livro, reafirmando seu posicionamento favorável à formação de times de ensino, dizendo:

Conflitos, perdas ocasionais de confiança, desvios de atenção são esperados. Entretanto, imagine quão estimulante um contexto de ensino pode ser em virtude da própria diversidade! Imagine os desafios ao pensamento habitual sobre o ensino, a ampliação da visão dos docentes, o crescimento e desenvolvimento de cada pessoa, e as novas fontes de recompensa para o ensino e certamente da crescente forma sustentada de motivação para ensinar. Certamente, esta é uma modalidade de ensino que pode resultar em realizações sempre maiores para os alunos. (p. 243)

Movimentos iniciais de ensino em time, todavia, já beiram meio século, assunto de que passo a tratar.

2.5. Ensino em time: origem e iniciativas.

Dentro da academia, por exemplo, está aumentando a pressão para se desconstruir a convenção do isolamento do corpo docente que

persiste, apesar da existência de projetos de pesquisa cooperativa ou revisão pelos pares de publicações acadêmicas. Um desfecho inesperado desta tendência é que as abordagens embasadas em time, introduzidas, décadas atrás, por educadores populares e ativistas pioneiros ganham agora credibilidade. (Eisen, 2000:13)

Se a noção de trabalho em time é vista mais recentemente, isto é, na década de noventa, como uma inovação no mundo dos negócios, conforme pontua Davies (1996:44), a noção de se construir uma cultura mais colaborativa nas escolas, segundo ela, está em voga desde o início dos anos oitenta. Todavia, a noção de ensino em time, termo específico que descreve uma abordagem inovadora de organizar a instrução do aluno, precede a de trabalho colaborativo em aproximadamente vinte anos. Ela teria surgido, no final dos anos cinquenta, com o conceito de escolas de planta aberta (*open plan schools*), pioneiras nos Estados Unidos e na Grã Bretanha. No Canadá, segundo a autora, na segunda metade da década de sessenta, novas escolas com uma área aberta foram construídas, com base nas escolas da Califórnia, com o propósito de oportunizar o agrupamento flexível dos alunos. O *design* / a planta das escolas, então, funcionava como um catalisador para a colaboração dos professores.

Buscando localizar a origem da modalidade de ensino em time, Davies (1996) encontra uma referência em York (1971, apud Davies 1996:45), o qual aponta John Goodlad como um sinalizador do início da mesma. Em um encontro realizado em 1955 no Escritório da Fundação Ford, com o objetivo de se discutir a formação / educação do professor dentro de um novo quadro de referência, Goodlad e os demais presentes viam o ensino em time como uma estrutura alternativa tanto em relação à sala de aula auto-contida (*self-contained*) quanto à departamentalização. A modalidade passa, então, a ser vista como uma estrutura que oferece máxima flexibilidade no agrupamento de professores e alunos, para se atenderem as necessidades dos últimos, as experiências institucionais diversificadas, bem como para permitir maior autonomia dos professores e colaboração entre eles.

Quanto à pesquisa sobre iniciativas de ensino em time, Davies (1996:46-50) aponta para o fato de que as primeiras pesquisas sobre a reação dos professores canadenses às novas circunstâncias com as quais se deparam são limitadas e na maioria de natureza numérica. Nos Estados Unidos e Grã Bretanha a pesquisa, nas duas primeiras décadas do movimento de ensino em time, também se mostra de natureza limitada. Segundo a autora, problemas específicos apontados por professores e registrados em relatórios escolares nos anos setenta em tais

contextos, levam educadores universitários de Alberta a solicitar pesquisa mais avaliativa. Desvantagens apontadas nos estudos por Davies incluem: atenção à personalidade do professor, conhecimento e compatibilidade para a seleção de professores, a formação de times de professores, aumento de carga de trabalho do professor, aumento de relatórios a elaborar. Davies (ibid.) estranha que pouco tenha sido feito no que concerne às dificuldades relatadas em termos de falta de clareza da inovação e falta de conhecimento relevante, de habilidades e capacidades da parte do professor.

Posicionando-se favorável ao ensino em time como uma atividade “motivadora que tem tudo a ver com o cultivo das relações entre professores e com a aprendizagem conjunta para o benefício do aluno” (p.45), Davies diz acreditar na colaboração entre professores, mas também acredita que seria hora de se contarem novas histórias de pesquisa sobre o ensino em time. No seu trabalho, dentro da linha narrativa, ela se propõe, portanto, a investigar como as histórias escolares de ensino em time são construídas e como as histórias dos e sobre os professores se articulam com as histórias das e sobre as escolas.

Ao justificarem a necessidade de realizar sua pesquisa, devido ao pouco entendimento e pouca documentação sobre o ensino em time em um momento que entendiam que um estudo amplo do assunto seria benéfico para os professores envolvidos com essa modalidade, Anderson et al (1996:1), por sua vez, situam uma medida governamental que teria desencadeado a formação de muitos times de professores no Estado americano de Nevada. Contam eles que no outono de 1990, a legislatura estadual decretou uma média de professor-aluno na razão de quinze alunos para um professor, para turmas de primeiro ano (*first grade*). Devido a limitações de espaço físico, os distritos em todo o Estado foram capazes de cumprir o decreto apenas por meio da formação de times – dois professores em uma sala com trinta alunos. No outono de 1991, decretou-se uma média de dezesseis alunos para cada professor no segundo ano, sendo que essa mesma média deveria ser seguida para o terceiro ano, iniciando em 1992. Vários dos autores, da referida pesquisa, já eram membros de um time de ensino em 1990 e mais alguns se envolveriam na atividade nos dois anos seguintes. Eles relatam que embora o distrito se empenhasse em orientar os professores para ensinarem em time, havia pouca literatura disponível para se desenvolver uma estrutura para treinar professores e administradores para que lidassem com o novo arranjo. Por essa razão, os autores entendem a necessidade de um estudo mais amplo sobre a questão e se decidem pela pesquisa.

No entanto, no prefácio da obra, assinado por Doda, lê-se sobre os textos que teriam ilustrado a história de quase meio século de ensino em time, textos esses que foram escritos, segundo ela, como um esforço de iluminar os perigos e as possibilidades dos arranjos de ensino colaborativo. Não se desconsiderando a contribuição dos estudos quantitativos anteriores e/ou daqueles que se apresentam como guias e procedimentos para se organizar, operacionalizar, sustentar e avaliar o ensino em time, a autora assevera que o estudo, em questão, é apresentado como um diferencial: nenhum dos demais citados teria capturado a voz interior do professor como este. Ele seria o primeiro do tipo a abarcar as questões abrangentes do ensino em time.

A autora argumenta que a necessidade de um estudo dessa natureza, ou seja, que capturasse a voz interior do professor, está vinculada ao fato de que nas duas décadas anteriores (1976-1996), o apoio ao ensino em time se mantém à frente das recomendações para reformas educacionais. O movimento da escola média (*middle school*) americana, por exemplo, teria desempenhado papel crucial para o crescimento de times de ensino em milhares de escolas, as quais se organizaram não mais em departamentos de ensino, mas em times de ensino interdisciplinares, durante a história de quarenta anos do movimento. Nos anos noventa, a formação de times interdisciplinares é vista como a assinatura / marca do movimento e, sem dúvida, uma das contribuições mais significativas da reforma.

Doda, ainda, ressalta que, diante das situações crescentemente complexas da sala de aula, muitos professores têm ecoado Goodlad, lamentando seu isolamento e reivindicando maior apoio e colegialidade do que os contextos auto-contidos ou departamentalizados podem oferecer. Outros, em meio a iniciativas atuais de reformas tais como horários blocados (organização de horários em blocos) ou instrução interdisciplinar se sentem inclinados a examinar modos colaborativos de otimizar o currículo e a instrução.

No Brasil, iniciativas de ensino em time são relatadas em um folheto (Paraná, 1974) da série *Materiais para Experimentação* relacionada ao projeto que o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais desenvolvia, à época, com o objetivo de oferecer aos Estados e territórios bases para a elaboração de currículos e programas da escola fundamental.

O folheto descreve a experiência de aplicação do ensino em time em grupos escolares da rede estadual de Curitiba, Paraná, realizada no período de quinze de setembro a quatorze de novembro de 1970. Apresenta, ainda, os resultados obtidos pelas equipes de professorandas de

escolas normais envolvidas na experiência a qual visava à recuperação de crianças com dificuldades especiais na aprendizagem de leitura.

Antes, porém, de focalizar a experiência, o texto situa o início da aplicação do ensino em time nos Cursos de Formação de Supervisores, em 1965, pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Tal atividade tinha por objetivo desenvolver, com professores-alunos, um plano de recuperação de crianças de primeira série com dificuldade na aprendizagem da leitura e de crianças das demais séries com dificuldade em matemática. O local escolhido para o desenvolvimento do trabalho foi uma escola experimental do INEP em convênio com o, então, Estado da Guanabara (Escola Guatemala), evidenciando as vantagens que poderiam advir do emprego de tal recurso na formação e aperfeiçoamento de professores. O folheto, também, informa que, além da experiência com as professorandas do Paraná, o Instituto de Educação do Estado da Guanabara e alguns Estados da Federação vinham aplicando o ensino em time com resultados compensadores no treinamento de professores neste estágio de formação. Destaca, ainda, a frequência e abrangência da utilização do recurso nos Estados Unidos (do jardim de infância à universidade), tendo em vista o grupamento flexível de alunos, o que deixa transparecer que as iniciativas nacionais, visando a programas e experiências para estabelecer as bases para a elaboração de currículos, procuravam acompanhar ou se alinhar com as iniciativas americanas quanto à modalidade de ensino em questão.

Entretanto, se alguns textos sobre as iniciativas americanas esclarecem sobre o *design* / a planta das escolas como um facilitador ou catalisador do ensino em time, nada se menciona sobre isso nas condições nacionais oferecidas. Embora eu tenha tido acesso a apenas essa referência nacional, o fato de nunca ter ouvido falar sobre iniciativas do tipo no país poderia ser um possível indicador de que uma razoável falta de facilitadores para a implementação da modalidade tenha ocorrido, uma vez que as vantagens e o sucesso das experiências realizadas são apontados.

A falta de facilitadores, porém, pode não ter sido apenas uma prerrogativa nacional. Mesmo em época mais recente nos Estados Unidos, onde, conforme se lê em vários estudos, a prática da modalidade é bem difundida, o estudo de Anderson et al (1996) aponta para limitações em alguns casos.

Por ocasião do decreto da legislatura de Nevada, em 1990, estabelecendo a média de quinze alunos para cada professor [o que teria levado os professores a se organizarem

em times devido à conseqüente falta de espaço físico], os administradores das escolas estavam entre os mais surpresos. Eles não podiam contar com a leitura de pesquisas sobre o ensino em time porque, geralmente, não se ouvia falar em tal fenômeno nos círculos educacionais ... Eles não tiveram outra escolha, senão a de instituir o ensino em time e fazê-lo funcionar à medida que o mesmo ia sendo desenvolvido. (p. 75)

Pode ser, então, que as iniciativas disseminadas no contexto brasileiro não tivessem tido tanta divulgação em forma de pesquisas registradas e publicadas, para que desse uma visão ampla da extensão dessa prática no país.

De qualquer forma, o folheto brasileiro apresenta uma bibliografia bastante restrita. Dos nove textos relacionados (1967, 1969, 1970, 1971), sete são ingleses, um americano e um brasileiro – uma apostila do Curso de Formação de Professores de Prática de Ensino, publicada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do INEP, 1967. No folheto também se esclarece que o mesmo constitui uma publicação cujas informações foram extraídas do Relatório que o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação do Paraná apresentou à Divisão acima mencionada, sendo que a sistematização dos dados foi elaborada por técnicos de Educação do INEP. É possível que as orientações e/ou diretrizes oriundas do nível mais alto da esfera multifacetada da cadeia educacional tenham, então, se limitado a algumas iniciativas experimentais de caráter local / regional.

Alguns textos estrangeiros, por outro lado, também dão testemunho do desenvolvimento do ensino em time, em que o mesmo, geralmente, se inicia em caráter experimental ou de pilotagem, antes de se decidir por um procedimento formalizado institucionalmente.

Nickle et al (1990) relatam uma experiência de quatro anos (1986-1989) numa escola de ensino médio no Arkansas (*Springle High School*), da qual participaram como voluntários, respondendo ao convite do diretor da escola. O objetivo era para que os quatro professores se tornassem o núcleo de uma escola-dentro-de-uma-escola tendo em vista sua filiação a um programa [não local] intitulado Coalizão de Escolas Essenciais. O plano previa iniciar com um programa interdisciplinar focado no pensamento crítico a ser desenvolvido com um grupo de não mais que oitenta alunos durante quatro horas por dia e a previsão era dobrar a equipe e o número de alunos inscritos em cada um dos três anos seguintes. Para tanto, um primeiro passo foi alterar a estrutura do dia escolar, isto é, desestruturar o arranjo tradicional escolar em que os alunos têm aulas de cinquenta a cinquenta e cinco minutos com professores diferentes, rotina a que tanto professores quanto alunos parecem se adaptar facilmente. O horário, então, se estruturava em

dois blocos de duas horas por dia. Uma outra alteração foi o desenvolvimento de práticas de agrupamentos não tradicionais de alunos. No caso, procurou-se agrupar alunos de modo heterogêneo, numa combinação de veteranos, juniores e seniores⁵³ para que todos os níveis de capacidade e faixas etárias diferentes pudessem aprender uns com os outros. Os autores ainda informam sobre o tempo disponibilizado para o planejamento em comum e momentos e/ou situações de ensino em time no desenvolvimento das aulas e avaliam positivamente a experiência, dizendo que “nós professores, achamos o ensino em time infinitamente mais interessante e estimulante do que apenas fechar nossas portas e desenvolver rotinas familiares” (p. 150). Não deixam, entretanto, de sinalizar que, para professores acostumados a um longo tempo de trabalho isolado de seus colegas, uma abordagem interdisciplinar com cronograma flexível e com períodos comuns de planejamento representa tanto uma oportunidade quanto um desafio. No caso dos autores, a coordenação de seus esforços se mostrou mais difícil e levou mais tempo do que haviam imaginado.

Apesar de haver sido previsto uma expansão anual da nova estrutura, decidiu-se manter o tamanho original de oitenta alunos e quatro professores nos três primeiros anos da experiência. Os autores relatam que, embora os três primeiros anos lhes mostravam que aquilo que estavam fazendo estava funcionando incrivelmente bem com os alunos (todos eram participantes voluntários), a expansão para cento e trinta e cinco alunos (não mais necessariamente voluntários) e oito professores no quarto ano da experiência, entretanto, não deixou de apresentar situações difíceis para a equipe acadêmica. Uma das principais razões foi o fato de que alguns não haviam tido o mesmo preparo com base nos princípios orientadores da nova estrutura de ensino que os quatro primeiros professores tiveram. Os autores, então, sugerem que em escolas em que se proponha uma reestruturação significativa, todo o corpo docente seja continuamente informado do que acontece e do porquê. Além disso, os professores devem ter acesso a livros e artigos que fundamentam o processo de mudança para que os discutam em reuniões, devem, além disso, procurar preparo adicional, apoiar, em sua maioria, as mudanças e manter-se informados sobre os resultados das turmas-piloto. Sugerem, ainda, que uma escola deveria iniciar a pilotagem de uma reestruturação importante com pelo menos um terço do corpo docente e dos alunos e

⁵³ A *high school* americana inclui alunos de 14 a 17 anos, cursando da 9^{a.} a 12^{a.} séries. Alunos da 9^{a.} série são chamados de calouros, os da 10^{a.} de veteranos, os da 11^{a.} de juniores e os da 12^{a.} de seniores.

empreender um movimento tão rápido quanto possível para integrar todo o corpo docente de alguma forma.

Ao escrever sobre a reestruturação da escola média americana (*middle school*⁵⁴) em sua articulação com a melhoria do rendimento do aluno, Williamson (1996), por sua vez, fala sobre a disseminação da formação de times e que a mesma é, geralmente, equacionada com a escola média, a exemplo do que também diz Doda (Anderson et al, 1996), citada anteriormente. Alerta, no entanto, para o fato de que a implantação de times em muitas escolas resultou em pouca mudança na prática. Entende o autor que o valor e o significado subjacentes de tal formação podem se perder diante da ênfase dada a rede de atributos de times ideais (tamanho do time, quantidade de tempo para o planejamento, áreas curriculares e procedimentos do time). Salienta, ainda, que não é a simples alteração do uso do tempo e do espaço que, por si só, beneficia os alunos. Mais do que isso, o procedimento altera as condições de trabalho do professor, permitindo que professores e alunos desenvolvam relações de maior cuidado e apoio e que professores trabalhem colaborativamente com colegas.

Diante do que exponho nesta seção, parece ser possível concluir que a revisão que faço dos estudos aqui referidos, ou dos demais estudos lidos sobre o assunto, deixa transparecer que os mesmos procuram salientar os benefícios do ensino em time para os professores que dele participam, apesar de dificuldades ou problemas que possam ocorrer. Todavia, o benefício para os alunos é destacado de modo especial na maioria deles.

Apesar da quebra de padrões familiares e das horas de trabalho necessárias para alterar o modo que um sistema se relaciona com seus alunos, não há dúvida alguma na mente dos professores na SWS (escola-dentro-de-uma escola) na Springdale High School que engajar os jovens ativamente com seu próprio aprendizado merece qualquer esforço e sacrifício. (Nickle et al, 1990:151)

Certamente, esta é uma modalidade de ensino que pode desembocar em resultados sempre melhores para os alunos. (Bess, 2000: 243)

As relações resultantes destes esforços surtem impacto positivo na eficiência do professor e no senso de pertencimento do aluno. Ambos os fatores podem afetar o rendimento do aluno, e aí reside o benefício de se alterar a estrutura escolar – seu impacto no sucesso dos alunos da escola média. (Williamson, 1996:21)

⁵⁴ A escola média americana, também chamada de *Junior High School*, inclui as 7^a. e 8^a. séries (idades 12 a 13) e, alternativamente, as 6^a. e 9^a. séries. É cursada depois da escola elementar (elementary school da 1^a. a 6^a. séries, 6 a 11 anos) e antes da *High School* (9^a. a 12^a. séries, 14 a 17 anos).

Além desse destaque, a leitura dos diversos estudos também permite adentrar possibilidades diversificadas de se desenvolver ensino em time nos também variados níveis e contextos escolares. A seguir, trato um pouco desses aspectos, examinando algumas definições e configurações do ensino em time.

2.6. Ensino em time: definições e configurações.

A missão global(izadora) da maioria dos times de ensino é melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem, procurando-se melhorar o planejamento de cursos e a prática educacional. Entretanto, dois times não são exatamente iguais porque operam em um continuum que representa incontáveis variações de objetivos, de filiação ao time, de relações, entre os membros. (Eisen, 2000)

Diante da construção do presente capítulo sobre formação de times, no qual se procura afunilar para a formação de times para o ensino, o leitor poderia levantar um questionamento neste ponto: Mas, afinal, o que significa ensino em time? Como que os times de ensino se organizam para desenvolverem suas atividades em time?

Uma prévia de resposta poderia ser a de que projetos, programas, propostas, iniciativas, experiências, decretos, envolvendo tal modalidade de ensino, os quais são descritos nos vários e diferentes estudos sobre o assunto, podem assumir compreensões de certa forma variadas sobre tal modalidade. A organização dos times de ensino, por sua vez, também assume configurações diferentes, geralmente, acompanhando os conceitos de ensino em time desposados por aqueles que o desenvolvem, bem como os objetivos que buscam alcançar, conforme observa Eisen (2000).

Os times se formam por muitas razões. Alguns por mera conveniência ou para obedecer decretos institucionais; outros compartilham a paixão por uma causa; outros, ainda, se localizam em algum lugar entre essas duas razões. No que tange à composição, a maioria dos times congrega profissionais com credenciais, mas tem aumentado a prática de se incluir alunos nos times. As relações do time ou modos de se trabalhar juntos também diferem. Alguns planejam juntos de modo extensivo, mas ensinam separadamente; às vezes, os membros ensinam juntos, enquanto outras vezes colaboram apenas para planejar instrumentos de avaliação. Dentre as muitas maneiras de se categorizar os times, eu postulo uma embasada nos objetivos do time e outra nas relações do time.

Embora a variação de conceitos possa acompanhar as especificidades das respectivas experiências de ensino em time, em realidades contextualmente situadas, uma idéia bastante comum levantada em vários estudos é aquela que o vê como um/a abordagem / estratégia / procedimento / modalidade alternativa /o inovador/a para a organização da instrução escolar (cf. Davies, 1996:44).

Entretanto, se inicialmente a idéia de times para o ensino era entendido mais como atividades desenvolvidas pelos professores em / dentro da sala de aula, hoje, tal idéia não engloba só o ensino em time em seu conceito prévio de estrutura organizacional para o ensino e aprendizagem dentro da sala de aula⁵⁵.

O que se prevê, em resposta à política atual de determinadas escolas ou instituições, é que os times de professores também se envolvam em tomadas de decisão colaborativas fora de sala de aula. Como exemplo, segue a discussão de Davies (1996) com Tom, um dos participantes de seu estudo, sobre a configuração inicial do ensino, do qual a autora participara, e sobre a configuração de formação de time que, então, investiga.

*D: Em nível do sistema, a **formação de time** é uma expressão importante, mas confusa. Ela é nova. O que eu percebo é que ... não tem nada a ver com a velha história do **ensino em time** de trinta anos atrás que tinha muito a ver com as crianças. Parece que ela tem a ver com a sobrevivência dos professores. (ênfase acrescentada)*

T: Sim, e você tem que apoiar o sistema. Se você está indo para algum lugar, você tem que acreditar no sistema e apoiá-los não importa o que ... e eu nunca havia pensado nesses termos como professor ... Eu pensava que nos estávamos lá para as crianças e eu não havia realmente entendido o sistema todo até recentemente ... Eu acho que muitos professores de sala de aula ... não sabem como o sistema funciona.

[...]

D: Essa coisa de time não é fácil, é?

T: Não. Então o que a faz tão difícil quando a história do sistema a faz tão simples? (p. 216)

Entretanto, os conceitos ou as definições de ensino em time encontrados na revisão que faço da literatura parecem apontar mais para os aspectos relacionados com a sala de aula do que com a unidade maior da comunidade escolar. Em seu estudo sobre a importância de se desenvolver a comunidade escolar em seu todo, Kruse e Louis (1997) apontam para o risco de os

⁵⁵ Conforme definição de Shaplin (1964, apud Davies 1996:44), ensino em time é “um tipo de organização instrucional, envolvendo pessoal de ensino e os alunos que lhe são designados, na qual dois ou mais professores são responsáveis, ao trabalharem juntos, por toda ou parte significativa da instrução ao mesmo grupo de alunos”.

times se tornarem isolados, a exemplo do trabalho do professor isolado, por falta de maior integração entre eles em termos de comunidade.

De qualquer forma, no **quadro 7**, reúno, então, algumas caracterizações do ensino em time em termos de definições, funções, objetivos, etc., sendo que o mesmo pode se referir a tipos de iniciativas interdisciplinares, iniciativas dentro da mesma disciplina ou curso ou da mesma área disciplinar em contextos de ensino diversificados (diferentes níveis de ensino em escolas regulares, ensino superior, educação inclusiva, educação em comunidades de base). O tipo de ensino em time, o contexto onde o mesmo foi realizado e o período de desenvolvimento serão, portanto, indicados sempre que os estudos disponibilizarem tais informações.

<i>Ensino em time: caracterização, definições, funções, objetivos, etc.</i>	<i>Tipo / período</i>	<i>Contexto</i>
<i>“O team teaching ou ensino em equipe, também denominado ensino cooperativo, caracteriza-se pela participação de dois ou mais professores no planejamento e direção do ensino oferecido a um grupo de alunos. Constitui recurso usado com frequência nos Estados Unidos da América do Norte, do Jardim de Infância à Universidade, tendo em vista o grupamento flexível de estudantes” (Paraná, 1974:9)</i>	<i>Mesma disciplina 15/9 a 14/11 de 1970</i>	<i>Grupos escolares da rede estadual de Curitiba, Paraná.</i>
<i>“Times de dois ou mais professores que ensinam um grupo comum de alunos, possuem um cronograma / horário comum, e ocasionalmente compartilham responsabilidade para o ensino de mais de uma matéria, servem como um veículo para fortalecer os professores a monitorarem a aprendizagem dos alunos e ajustarem as práticas do ensino para que assegurem o sucesso dos alunos” (Williamson, 1996:17)</i>	<i>—</i>	<i>Escolas-média americanas (Middle Schools)</i>
<i>“O objetivo inicial era quebrar o isolamento da equipe de ensino de modo a melhorar as oportunidades para servir de exemplo de comunicação, colaboração, e colegialidade para os alunos” (Cresswell e Rasmussen, 1996:27)</i>	<i>interdisciplinar (1990?)</i>	<i>alunos da 9ª. e 10ª. séries da Salem High School. Conyers, Ga.</i>
<i>“O plano era que a SWS (escola-dentro-de-uma-escola), isto é, os quatro professores voluntários para trabalharem em time, iniciasse um programa interdisciplinar, enfocando o pensamento crítico, programa a ser desenvolvido com um grupo de não mais que oitenta alunos por quatro horas por dia” (Nickle et al, 1990:148)</i>	<i>interdisciplinar 1986-1989</i>	<i>Sprindale (Arkansas) High School</i>
<i>“Uma nova modalidade de prestação de serviço que pode ajudar os professores a atender as necessidades dos alunos no contexto da educação regular é o co-ensino. O co-ensino é definido como ‘uma abordagem educacional em que educadores de alunos regulares e de alunos especiais trabalham de uma maneira co-ativa e coordenada para, juntos, ensinarem grupos de alunos acadêmica e comportamentalmente heterogêneos em contextos educacionalmente integrados (isto é, as salas de aulas regulares)’” (Bauwens, Hourcade e Friend, 1989:18, apud Dieker e Barnett, 1996:7)</i> <i>“O propósito dessa modalidade [co-ensino] é permitir que educadores de turmas regulares e educadores de turmas especiais combinem a sua especialidade / excelência (expertise) para atender as necessidades de</i>	<i>educação inclusiva</i>	<i>alunos de matemática da 4ª. série do ensino elementar: 5 especiais e 19 regulares alunos de estudos sociais das 7ª. e 8ª. séries: 6 especiais e 22 regulares</i>

<p><i>todos os alunos” (Dieker e Barnett, 1996:7)</i></p> <p><i>“Definindo-o de modo simples, um time de ensino é um grupo de professores a quem é designado um grupo comum de alunos por um determinado período de tempo” (Thompson e Jagt, 2001)</i></p> <p><i>“Ensino em time significa trabalhar junto – não independentemente – na mesma sala de aula, reconhecendo / compreendendo os princípios pedagógicos uns dos outros, mesmo quando pode ser difícil concordar com os mesmos, e sendo sensível à posição profissional de cada um na sala de aula” (Sturman, 1992:145)</i></p> <p><i>“Professores colaborativos podem funcionar como exemplo para ensinar habilidades úteis e atitudes aos alunos. [...] Nós usamos ‘ensino colaborativo’ para descrever qualquer experiência acadêmica, na qual dois professores trabalham juntos no planejamento e no desenvolvimento de um curso que em si usa técnicas de aprendizagem em grupo” (Robinson e Schaible, 1995:57).</i></p> <p><i>“Time de ensino: um time de educadores comprometidos em trabalhar juntos colaborativamente com uma visão compartilhada que promove aprendizagem do aluno e o crescimento acadêmico” (Kevesdy, Burich e Spear, 1997:4)</i></p> <p><i>“Davis (1995) oferece uma definição básica de ensino em time: ‘Todos os arranjos que envolvem dois ou mais professores em algum nível de colaboração no planejamento e realização de um curso’” (Eisen, 2000)</i></p> <p><i>“Ao invés do corpo docente autônomo, isolado em suas salas de aula, que raramente discute seus desafios ou problemas instrucionais, raramente confessa suas falhas no ensino e inadequações que percebe, e até mesmo raramente louva seus sucessos, o potencial da ‘dimensão social’ da tarefa de ensino sugere um modo alternativo, mais colaborativo. Tal arranjo organizacional permitiria que talentos e temperamentos se complementassem em um contexto social que encoraja uma alta motivação sustentada e resultados satisfatórios tanto em nível individual quanto social” (Bess, 2000:20)</i></p> <p><i>“Se tais teses forem verdadeiras, suas implicações políticas sugerem que o papel do ensino, que compreende muitos sub-papéis [pedagogia, pesquisa, desenvolvimento das aulas, orientação de discussões, mentoreamento, integração curricular e co-curricular, avaliação], deve ser ‘reempacotado’ de maneiras pessoal e organizacionalmente desejadas e que os novos grupamentos de tarefas devem ser desenvolvidos por professores mais afinadamente especializados em times. [...] Esse ensino em time é um tanto diferente das noções usuais de ensino em time que agrega professores de disciplinas e conteúdos / matérias diferentes (embora tal integração dos interesses das matérias / disciplinas seja ainda apropriada). Ao invés disso, ele reúne especialistas da mesma matéria / área disciplinar os quais possuem habilidades diferentes e que desempenham tarefas significativamente diferentes” (Bess, 2000:20)</i></p>	<p>—</p> <p>mesma disciplina (língua inglesa) 1986-1990</p> <p>interdisciplinar (ciências sociais, comportamentais, artes e humanas) 1989-1995</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>Mesma área disciplinar</p>	<p>—</p> <p>alunos do primeiro ano da escola secundária, (7ª. série). Koto, Tóquio, Japão.</p> <p>Ensino superior. University of Southern Maine, Lewiston.</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>Ensino superior</p>
--	---	---

Quadro 7: Caracterização do ensino em time segundo levantamento na literatura da área.

Apesar de os autores apresentarem definições de ensino em time, de um modo ou de outro, há aqueles que apontam para a dificuldade de fazê-lo devido às diversas configurações que o mesmo pode assumir, diante de realidades contextualmente situadas. Dentre estes se encontram Anderson et al (1996:3).

Uma vez que exploramos os vários times em nosso estudo, nós entendemos que definir ensino em time pode ser difícil. Alguns professores partilham apenas o espaço físico; eles não planejam juntos, e suas aulas não constituem uma unidade. Outros professores planejam juntos e coordenam as atividades e o currículo, mas nunca permanecem juntos na mesma sala ao mesmo tempo. Essas duas configurações constituem ensino em time? Se eles dissessem que sim concordaríamos com eles.

Os autores explicam que, quando se menciona a expressão ‘ensino em time’, as pessoas formam uma imagem diferente em suas mentes, dependendo de suas experiências e perspectivas. Além disso, afirmam que a configuração dos times pode se mostrar, de fato, muito diferente nas diferentes séries ou até mesmo dentro de determinadas séries, como a citação acima deixa transparecer. Isso porque, continuam, a configuração é ditada, em primeiro lugar, pelas razões da formação do time.

Diante dos dados levantados em seu estudo e das considerações que tecem a partir deles, os autores, então, optam por uma definição mais ampla de ensino em time, considerando, ainda, que o mesmo agrega elementos-chave comuns (é uma parceria, envolve um planejamento em direção a um alvo comum para um alunado particular, dois ou mais professores trabalham com um grupo comum de alunos), além das variações atreladas a situações específicas. Os autores abrem, então, a definição.

Levando-se em conta as variações encontradas em nosso estudo, talvez a melhor definição para o ensino em time seja uma definição ampla: dois ou mais professores se juntando para um objetivo comum para ajudar a otimizar seu ensino e a aprendizagem de seus alunos. (p. 9)

Sendo assim, a flexibilidade, como tônica da modalidade, está na raiz das possibilidades de configurações diferentes da mesma, ou seja, da grande variedade de padrões organizacionais que é abrangida pela rubrica de ensino em time.

Equipes de tamanhos diversos trabalhando com número também variável de alunos, dependendo das tarefas de aprendizagem e das habilidades dos estudantes; membros

da equipe especializados numa área curricular, no ensino de certas unidades de uma área, no atendimento a crianças com determinados tipos de dificuldades; grupos formados por alunos da mesma série ou de séries diferentes. Flexibilidade é, pois, a tônica do team teaching: composição e tamanho dos grupos; distribuição do tempo e do espaço e pessoal disponível na escola. (Paraná, 1974:9)

Eisen (2000) assevera que exemplos de ensino em time são mais freqüentemente tirados da educação superior, embora o mesmo ocorra em contextos diferentes⁵⁶. Entretanto, ressalta a importância de se assumir uma postura crítica diante das definições encontradas na literatura quando se procura compreender o processo de formação de times. Sua justificativa se sustenta no fato de as mesmas poderem não ser representativas das muitas variações que diferentes contextos apresentam.

Tomando por base a definição básica de Davis (cf quadro 7, citação de Eisen), a autora diz que tal perspectiva de formação de time como um processo colaborativo, ainda que variável, é válida, e certamente representa bem muitos arranjos de ensino em time. Considera-a, entretanto, incompleta. Eisen (2000) entende que o foco sutil da definição no controle do professor e sua falha no empoderamento do aluno ofuscam a relação essencial entre ensino e aprendizagem. Demonstrando uma convicção a respeito da inextricabilidade da conexão entre esses dois últimos processos, ela entende o processo de time como um fortalecimento de tal conexão. A autora faz referência à postura que assume juntamente com Tisdell em um livro que co-editam sobre ensino em time cujo tópico inicial era designado como *ensino em time* e não como *ensino-aprendizagem em time*. Diante de tal constatação teriam tomado como prioridade demonstrar como a formação de time pode não apenas melhorar o desenvolvimento de um ensino centrado no professor, mas também expandir a colaboração para criar práticas e contextos que sejam totalmente inclusivas no que concerne aos alunos. As autoras se decidem pela ênfase no ensino-aprendizagem em time centrado na conexão entre os dois processos e não apenas no professor. Salientam, ainda, que tal postura tem, firme e constantemente, ganhado atenção.

Uma outra limitação de definições-padrão para a qual Eisen (2000) aponta é a de que as mesmas sugerem que o ensino-aprendizagem em time ocorre apenas em contextos formais tais como em cursos que oferecem ou não créditos. A modalidade também pode ser desenvolvida em outros contextos, como nos da educação popular ou comunitária (cf. Aguilar e Woo, 2000) ou em

⁵⁶ Williamson (1996:17), por exemplo, informa que o ensino em time tem se expandido nos últimos anos, sendo que um dos estudos que revisa indica que das escolas pesquisadas (escolas médias americanas), 57% usavam algum tipo de formação de time interdisciplinar.

locais de trabalho, os quais não se caracterizam como estruturas institucionais. Cita seu exemplo e de Tisdell. Juntas formaram um time, juntamente com os demais autores do livro que co-editam, através de correspondência eletrônica⁵⁷.

Se, por um lado, já existem contextos e pessoal mais qualificado para a organização do ensino (-aprendizagem) em times, por outro, tal tipo de organização pode constituir uma surpresa diante de algo que parece muito novo, mas que já possui uma história considerável. A maioria das iniciativas ainda continua ocorrendo mais de forma experimental do que institucionalizada (caso também da presente pesquisa), como Bess e associados (2000) entendem que deveria vir a ser. O início do texto de Federico, Herrold e Venn (2000) ilustram tal condição.

Era um cenário novo para a escola e para a comunidade: Solicitados a desenvolver ensino em time para uma turma experimental de educação inclusiva, dois professores foram jogados juntos, uma semana antes das aulas começarem. Com níveis variados de confiança e entusiasmo, Ramona Griffith, uma professora de educação especial, e Michael Federico, um professor de educação regular, concordaram com esta tarefa e a eles foi designada uma turma de alunos de 5ª. série que incluía tanto alunos regulares quanto especiais. Os professores se depararam com a tarefa de se adaptarem e trabalharem juntos para encontrar soluções viáveis para uma variedade de problemas logísticos.

Se, como se viu, há aqueles que apresentam definições de ensino em time, sejam elas mais básicas ou mais sofisticadas, quer guardem elementos comuns entre si embora com configurações que se pautam por contingências contextuais ou de pessoal, há, por outro lado, aqueles que fazem um alerta para o que o ensino em time não é ou não deve ser. Dentre esses se encontram Kevesdy, Burich e Spear (1997:4).

O ensino em time não significa reunir-se com o outro professor da segunda série e elaborar a unidade anual sobre florestas. O ensino em time não significa um grupo de pessoas reunidas para planejar a próxima saída de campo. O ensino em time é mais do que se encontrar por uma tarde ou alternar-se no ensino de uma aula de matemática em suas turmas. Tais atividades são freqüentemente vistas como sendo atividades de time porque elas utilizam um grupo de pessoas para realizar uma dada tarefa; entretanto, formar time não é, principalmente, reunir pessoas e esperar que elas trabalhem de modo diferente.

⁵⁷ Este posicionamento / exemplo é também usado em Tisdell e Eisen (2000), quando afirmam que os processos de co-autoria e de co-edição são vistos como um esforço / uma atividade ou iniciativa de ensino-aprendizagem em time.

Os autores, ainda, questionam o fato de a formação de times, geralmente, se dar por conveniência de horário ou de disponibilidade de um professor para ensinar determinada disciplina / matéria ou turma e que se leva pouco em conta a avaliação do melhor recurso que a escola pode ter que é o professor.

Tal posicionamento se mostra, em parte, em contraposição ao de Anderson et al (1996), visto anteriormente, quando estes aceitam, como tal, os entendimentos sobre ensino em time de professores que participavam de experiências do tipo, tivessem elas quaisquer configurações possíveis. Nesse aspecto me alinho com Anderson et al, não deixando de concordar, por outro lado, com o que Kevesdy, Burich e Spear (1997) afirmam a respeito de que não basta colocar pessoas juntas e esperar que trabalhem de modo diferente.

Um outro questionamento levantado pelos autores com o qual me alinho é o que aponta para a necessidade da quebra do isolamento dos professores, principalmente, quando postulam o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre os alunos. Eles asseveram que já é hora de se saltar para o século XXI como educadores, ilustrando habilidades colaborativas com outros adultos em suas salas de aula diante dos alunos e não apenas pregando que os mesmos os façam.

Apontando para um benefício resultante de uma situação de time tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, Robinson e Schaible (1995:59), por sua vez, apresentam posicionamento semelhante, quando reconhecem a influência do comportamento (e atitude/postura) do professor na aprendizagem dos alunos⁵⁸.

Tanto nossa pesquisa de sala de aula quanto a literatura sobre a aprendizagem indicam que os alunos aprendem com o comportamento que ilustramos – quer estejamos cientes disso ou não. Se pregarmos a colaboração, mas praticarmos em isolamento, ou desenvolvermos ensino em time sem o preparo adequado, os alunos recebem uma mensagem confusa. Aprendendo a caminhar de acordo com o que dizemos (‘Walk the talk’), podemos colher a dupla vantagem de melhorar nosso ensino e a aprendizagem dos alunos⁵⁹. Ao mesmo tempo, contribuiremos com a reconstrução do sentido de comunidade na educação superior.

⁵⁸ O estudo de Freitas, Borghi e Tilio (2003) também apresenta evidência de que os alunos aprendem a trabalhar em time, tomando como exemplo a experiência de time das professoras-formadoras, experiência esta que também compartilham.

⁵⁹ Eisen (2000), por sua vez, ao também usar parte dessa mesma citação, reconhece que os professores em time não só influenciam a aprendizagem dos alunos, mas também têm sua própria aprendizagem influenciada por eles: “Do mesmo modo, os aprendizes podem assumir papéis-exemplo para os professores e uns para os outros, quando empregam com sucesso métodos colaborativos para ensinarem em sala de aula ou para efetuarem mudanças em seus locais de trabalho ou vizinhança”.

Reconheço, entretanto, como a maioria dos autores, a complexidade de um trabalho em time, bem como a necessidade de se colocar o próprio processo sob foco de discussão / reflexão.

Diante das considerações levantadas nesta seção, e voltando-me para a experiência de ensino em time focalizada para a presente investigação, esclareço que, embora o mesmo tenha sido iniciado em nossa instituição em 1997 de uma decisão originalmente espontânea, a prática do mesmo nos anos subseqüentes manteve-se quase inalterada até o momento de intervenção da pesquisa em 2001. Isto é, só então, o processo passou a ter sobre si olhares mais incisivos das participantes que o discutiam e refletiam sobre ele mais sistematicamente, a exemplo do que ocorre ou se recomenda em contextos ou programas de ensino em time mais estruturados / organizados.

Viver, desenvolver pesquisa e ler sobre a experiência de ensino em time contribuíram, portanto, para que eu pudesse (re-)elaborar uma compreensão situada desse processo sobre o qual discuto detalhadamente no capítulo seguinte e retomo mais rapidamente nas considerações finais.

Discutir um pouco mais como o processo de time, especialmente o do ensino, pode ser caracterizado, segundo a literatura da área, é a tarefa final deste capítulo.

2.7. Ensino em time: tarefa, relação e construção de conhecimento.

A pedagogia colaborativa promete muito, mas apenas se os próprios membros do corpo docente conseguirem aprender a se tornar melhores colaboradores. (Robinson e Schaible, 1995:59)

Assim, nós damos destaque ao desenvolvimento da relação e da tarefa e aos desafios inerentes à formação de times, bem como à significância de se criarem formas colaborativas de conhecimento. (Tisdell e Eisen, 2000)

Se um colega de time não fizer parte da solução, ele fará parte do problema. (Thompson e Jagt, 2001)

Um aspecto que mantenho recorrente neste trabalho é o da disseminação da necessidade de se trabalhar em time no mundo atual. Em seção anterior deste capítulo, discuto também a necessidade de se estabelecer uma distinção entre um sentido que já parece mais banalizado e não aprofundado de trabalho em equipe e o conceito de time como uma forma alternativa de organização do trabalho, conceito este que subjaz à experiência de ensino em time pesquisada.

Embora tal alternativa já apresente uma história de cerca de meio século, ela é atualmente revitalizada como resposta dos vários campos da atuação humana às mudanças constantes com as quais se deparam.

Conhecedoras e usuárias do trabalho de time, uma no campo da educação para adultos e outra na educação para a ação social, contemplando questões da diversidade e equidade, Tisdell e Eisen (2000), por exemplo, estabelecem tal relação no campo educacional. Afirmam que as mudanças dramáticas do panorama educacional no decorrer do século passado [e futuras mudanças] decorrem das tendências globais em mudança constante na produção da informação, na tecnologia, no trabalho, no lazer, e em muitas outras arenas. A explosão da demanda por educação [de adultos] e por opções para tal educação que resulta das referidas mudanças, por sua vez, exige, segundo as autoras, modalidades de ensino alternativas mais inclusivas e centradas no aprendiz, sendo que o ensino-aprendizagem em time seria uma dessas modalidades.

Porém, se o trabalho / ensino em time é uma alternativa altamente viável, vista mesmo como uma necessidade, diante das demandas colocadas, por outro lado, o seu desenvolvimento é também enfaticamente sinalizado na literatura como um desafio, devido à complexidade dos fatores intervenientes no processo.

Hendrix (1996), por exemplo, discute uma atividade de planejamento de um programa de educação de enfermagem, no qual procura desenvolver uma abordagem orientada para a formação de time. Para apresentar as dificuldades geralmente encontradas no processo de planejamento de tais programas, a autora o compara à superfície e às profundezas de um lago. Ela diz:

Planejadores de programa na educação de enfermagem freqüentemente abordam sua prática de cima do embarcadouro do lago [de onde se vê a superfície tranqüila da água inerte], enfocando quase que inteiramente as metas educacionais, os objetivos, as estratégias de ensino. Raramente reconhecem ou articulam as interações dinâmicas que ocorrem sob a superfície [comparadas a um ecossistema dinâmico de negociação constante de poder e de interesses e que influenciam / moldam e são influenciados / moldados pelas comunicações entre os planejadores]. (p.37)

É, portanto, comum, como se explicita na citação, que mesmo se decidindo por uma abordagem de time, os seus participantes se concentrem praticamente na tarefa [metas, objetivos,

estratégias, distribuição de encargos, seleção de conteúdos, etc], desconsiderando o aspecto relacional⁶⁰.

Autores que enfocam a importância de tal aspecto e o discutem em seus trabalhos (Tisdell e Eisen, 2000; Eisen, 2000; Aguilar e Woo, 2000; Bess e associados, 2000; Anderson et al, 1996; Kevesdy, Burich e Spear; Davies, 1996; Hohenbrink, Johnston e Westhoven, 1997, Moscovici, 2001, dentre outros) procuram, por sua vez, explicitar os eixos que fazem a engrenagem do trabalho/ensino em time girar.

Ilustrando com a possibilidade da formação de times para várias atividades no campo do ensino, Tisdell e Eisen (2000), no processo de co-editar um livro e escreverem um artigo para o mesmo em co-autoria se pronunciam.

*Na verdade, isto é a realidade. [Co-]Editar um livro, [co-]escrever um capítulo, desenvolver ensino em time com uma turma, formar time com uma outra pessoa para trabalhar em qualquer projeto que tenha um produto atrelado a ele diz respeito essencialmente a duas coisas: **negociar relações e executar a tarefa.** (ênfase acrescentada)*

Reconhecendo-se a ênfase que a literatura na educação [de adultos] dá à importância de se equilibrarem esses dois aspectos / eixos, as autoras ainda apontam para um terceiro tema / eixo que seria o entusiasmo ou a aventura de **se criar conhecimento novo em conjunto**, aspecto esse que elas vêem como o propósito principal da educação e aprendizagem [de adultos] e do ensino-aprendizagem em time.

As autoras, na verdade, argumentam que o processo de construção de conhecimento é um resultado direto da influência mútua e efetiva entre as funções da tarefa e da relação. Tal resultado se dá à medida que os colaboradores se contrapõem uns aos outros ou se posicionam uns perante os outros e juntos forjam uma influência recíproca e dialógico-produtiva.

De fato, os três eixos referidos – **tarefa, relação e construção de conhecimento** – são, geralmente, contemplados nos diversos estudos sobre formação de time de uma forma ou de outra, mesmo que tais estudos se diferenciem quanto à ênfase que colocam em seus focos. Uns, por exemplo, abordam a questão do ensino em time / formação de time e discutem alguma

⁶⁰ Para alguns participantes de uma experiência em time, como no caso da presente pesquisa, constitui, inclusive, uma surpresa quando se explicita que o processo se constitui não apenas da tarefa. Procurar perceber a orientação de cada participante (para a tarefa ou para a relação) é algo que ajuda a construção conjunta de conhecimentos no time de ensino compartilhado.

experiência, buscando sustentar a teorização em princípios e referenciais teóricos já formalizados, sejam eles especificamente sobre ensino em time ou não (Cf. Davies, 1996; Hohenbrink, Johnston e Westhoven, 1997; Aguilar e Woo, 2000; Cowan et al, 1995); outros discutem mais demoradamente princípios e indicam / sugerem procedimentos ou técnicas para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em time (Moscovici, 2001), sendo que o contrário também ocorre, isto é, ênfase maior nos procedimentos e discussão mais rápida dos princípios (Kevesdy, Burich e Spear, 1997).

A pesquisa que desenvolvo e aqui apresento e discuto se aproxima mais do primeiro tipo citado. A expectativa é que a experiência descrita, analisada e interpretada possa contribuir com uma melhor compreensão do processo de time para aqueles que têm ou terão a oportunidade de também vivê-lo. O estudo, aqui apresentado, entretanto, antecipa tal oportunidade em forma de experiência vicária, ao propiciar ao leitor uma viagem nos meandros dos movimentos produtivos de tarefa e relações do ensino em time-2001 sob investigação, bem como no processo de construção dos significados sobre os mesmos pelas suas participantes.

Uma pergunta que se pode, então, levantar neste momento é: De que forma alguns dos estudos aqui revisados discutem a tarefa, a relação e a construção conjunta de conhecimentos como componentes conectados em um processo de formação de time / equipe?

Tisdell e Eisen (2000), por exemplo, indicam que é mais do que menos usual que as pessoas se sintam impelidas a formar time na educação [de adultos] movidas por uma tarefa educacional, tal como o planejamento e o ensino de um curso.

As autoras, entretanto, não descrevem, nesse momento, outras tarefas de um time. Afirmando que o sucesso requer a execução de muitas tarefas tenha um time uma única meta ou objetivos múltiplos, elas se limitam a ilustrar rapidamente como os autores de capítulos do livro que co-editam examinaram a orientação para a tarefa em seus respectivos times de ensino-aprendizagem. Falam, ainda, das possibilidades criadas pelo trabalho em time, como a de tornar a carga mais leve com a divisão de responsabilidades, a de dar vida, por meio da camaradagem, a tarefas que de outra forma seriam entediadas, a de se aumentar a confiança para a realização da tarefa ao se oferecer apoio moral e a de otimizar o desempenho da tarefa ao dar sustentação aos pontos positivos e à criatividade uns dos outros. Como desvantagem, apontam para o progresso vagaroso que pode resultar da formação de time, quando se consome tempo para se estender e negociar as diferenças de estilo de trabalho entre os colegas de time.

Bess (2000:4), por sua vez, discute como os modelos curriculares comuns em faculdades e universidades teriam suas bases em certas teorias organizacionais que ajudam a explicar a ‘divisão do trabalho’ para o ensino, segundo as quais: as instituições seriam organizadas pelo *produto*, concebidos como pacotes ou feixes de conhecimento, ou pela *função*, a qual enfoca as tarefas comuns solicitadas aos trabalhadores.

O autor explica, então, que as funções do corpo docente nas faculdades e universidades são tipicamente descritas em termos de tarefas do ensino, da pesquisa e de serviços. Salienta que as ‘unidades’ organizacionais “as quais são atribuídas estas funções”, são, entretanto, os membros do corpo docente individuais e multidimensionais, os quais desempenham todas as três funções em departamentos disciplinares do tipo produto (e de caráter disciplinar).

Assevera que dentro da função do ensino, há muitas subfunções – planejamento da pedagogia, coleta de informação para o ensino, desenvolvimento das aulas (lecturing), desenvolvimento das discussões, avaliação, mentoramento, e desenvolvimento de trabalho com outro pessoal da instituição. Tais subfunções, ainda, apresentariam subdivisões menores. Como ocorre com as três funções maiores, dentro da função de ensino, todas as funções e subfunções são atribuídas a indivíduos isolados do corpo docente, os quais precisam integrar o lote todo na preparação e execução dos serviços do ensino.

Bess (2000) argumenta que essa sobrecarga de papéis pode reduzir a qualidade do trabalho e a sua eficiência para contribuir com a instituição, uma vez que os docentes comumente reclamam não haver tempo suficiente para um trabalho mais eficaz.

A proposta de Bess e associados (2000) aponta, portanto, para a necessidade de se reorganizar o corpo docente em subespecializações funcionais menores que considerem tanto as tarefas quanto os talentos e temperamentos dos mesmos.

Um possível argumento contrário que Bess antecipa é o de que o estreitamento do conjunto de papéis representaria uma cura pior do que a doença, uma vez que a própria diversidade dos mesmos faz com que o desempenho de cada papel seja mais eficaz. Como solução, o autor sugere que tanto os aspectos desejáveis quanto indesejáveis da variedade de papéis possam ser organizacionalmente estruturados de modo a não se demandar atenção excessiva dos docentes para tarefas não desejadas e não compensadoras ao mesmo tempo em que se oferecem oportunidades novas e desafiadoras para se demonstrar conhecimento e habilidade. Como contraposição a um outro argumento, o de que o desempenho de vários papéis por cada

docente é necessário porque os subpapéis se relacionam intimamente e se reforçam mutuamente, o autor sugere que tal interconexão possa ser realizada mais eficazmente por meio de uma integração de tarefas estruturada em *nível interpessoal*, ou seja, *embasada em times*, ao invés da estrutura intrapessoal tradicional. Ao invés de um docente ser responsável por todos os papéis, diferentes docentes podem assumir papéis diferentes e interagir para otimizar todas as atuações, noção essa que é central para a idéia de ensino em time, conforme entendem o autor e seus associados.

Bess (200:225) prevê que tal proposta encontre reações contrárias, sustentadas no argumento de que sua operacionalização é mais onerosa para as instituições, isto é, seriam necessários, no caso das subfunções do ensino apontadas, sete docentes para desenvolver um curso antes desenvolvido por um. Diante do possível argumento, com sua carga de verdade, o autor entende que os ‘especialistas’ do novo método devem estar envolvidos com mais de um curso ao mesmo tempo.

Situando-se no campo da psicologia social / organizacional, Moscovici (2001:29), por sua vez, discute o processo de interação humana, afirmando que o mesmo está presente em toda organização e é o que mais influi no rumo das atividades e nos seus resultados. Tal interação, segundo ela, ocorre no nível da tarefa e no sócio-emocional, sendo ambos concomitantes e interdependentes. A autora descreve o primeiro como o nível das atividades visíveis, observáveis, acordadas, tanto nos grupos formais de trabalho quanto nos informais, sendo, ainda, o nível que abrange todos os esforços para a produção de resultados em direção aos objetivos definidos. O segundo é descrito como o nível das sensações e sentimentos variados, já existentes ou gerados pela própria convivência e atividades do grupo, sendo também responsável pela manutenção do grupo, por seu crescimento e amadurecimento e pela produtividade e satisfação de cada participante. É neste nível que se localizam os processos interpessoais responsáveis pela manutenção do grupo.

A autora afirma que a interação, no último nível, pode favorecer ou prejudicar o andamento das tarefas, os resultados do trabalho conjunto e as relações interpessoais que se formam e desenvolvem. Conclui, então, que os dois níveis representam “conjuntos de forças presentes e atuantes na situação interpessoal e grupal, e que exercem permanente influência recíproca” (p.30). Mais adiante acrescenta que “vale enfatizar, reiteradamente, que as relações

interpessoais no grupo são tão ou mais importantes do que a qualificação individual para as tarefas” (p.47).

O destaque atribuído à relação que aí se percebe é também encontrado na maioria dos textos revisados sobre o ensino em time. Reconhecendo-se, a si próprios como pessoas orientadas para a relação, Tisdell e Eisen (2000), por exemplo, se manifestam a respeito, dizendo que

Parece que uma base de confiança e respeito é parte integrante de um trabalho em time produtivo. Isto é, membros das mais bem sucedidas iniciativas de time são capazes de construir confiança suficiente para negociar de modo justo as tarefas que precisam ser executadas, para aprender a fazer concessões, e para dar e receber feedback autêntico que é recíproco e formativo, e não unidirecional e punitivo. Nem todo mundo desenvolve uma amizade pessoal no processo; entretanto, o sucesso de se formar time definitivamente requer que se contemplem as relações.

A citação contempla três dos requisitos usualmente apontados como necessários para a construção da relação no time: *confiança, respeito e negociação*.

Davies (1996), por exemplo, ao desenvolver sua pesquisa narrativa para investigar as relações de professores em time, discute a necessidade de se atingir um determinado nível de confiança relacional que permita penetrar as histórias de fachada⁶¹ de professores quando em time, para que os mesmos se sintam seguros para contarem suas histórias secretas⁶².

Tal nível de confiança está, portanto, intimamente ligado a um outro requisito apontado para a construção da relação que é a comunicação franca e aberta, como se infere do parágrafo anterior. Entendo que, uma vez estabelecido este tipo de comunicação, colegas de time têm maiores chances de realizar as devidas negociações em um nível mais crítico e reflexivo que ultrapasse decisões sobre quem faz o quê e como. Tais negociações incluem os porquês e os significados das próprias decisões, das escolhas feitas, das ações / dos papéis (a serem) desempenhados. Incluem, também, a explicitação das bases que sustentam tais significados e

⁶¹ Davies se sustenta nos conceitos de Clandinin e Connelly (1995) para definir os diferentes tipos de histórias presentes no panorama do conhecimento profissional dos professores. *Histórias secretas* são aquelas relacionadas ao interior da sala de aula, histórias da prática que são geralmente compartilhadas com certos colegas e recontadas em lugares seguros do panorama. *Histórias sagradas*, tomadas como tal, derivam de crenças muito profundas e não são questionadas. Uma visão da prática decorrente da teoria formal compartilhada por professores tem o estatuto de história sagrada. *Histórias de fachada* são aquelas que os professores vivem e contam quando deixam a segurança e o segredo do interior da sala de aula e adentram o espaço prescritivo exterior a ela. Elas refletem certeza, sucesso e uma visão dos professores como ‘especialistas’.

⁶² Hohenbrink, Johnston e Westhoven (1997:299) corroboram a posição de Davies, quando asseveram que, em um contexto de relação de confiança, o desafio se torna um modo de se aprender ao invés de um meio para intimidar e as diferenças de opinião oferecem opções ao invés de conflito.

como os mesmos interferem na tarefa e na relação. Finalmente, as negociações permitem um aprofundamento das compreensões do próprio processo de time.

Os estudos apontam, além disso, para a necessidade de que colegas de time se envolvam em atividades de construção da relação em momento prévio, ou logo no início do processo de time, na tentativa de se assegurar uma relação menos sujeita a problemas e dificuldades, os quais, uma vez instalados, demandam mais tempo e energia para serem solucionados (cf. Kevesdy, Burich e Spear, 1997). Entendo que esse tipo de procedimento caracteriza um ensino em time mais (bem) estruturado, em contraposição a uma iniciativa de time espontânea como a que investigo aqui.

Por outro lado, os estudos também indicam que o conflito é parte constitutiva da relação e que o mesmo nem sempre é negativo. Moscovici (2001:6), por exemplo, diz que “a escassez de recursos para satisfazer todas as necessidades e desejos individuais, principalmente de poder e afetividade, gera conflitos intermináveis entre os membros do grupo”. Diz, entretanto, não ser o conflito em si danoso nem patológico, uma vez que é uma constante da dinâmica interpessoal, reveladora do nível energético do sistema. Segundo a autora, as conseqüências do conflito é que poderiam ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, dependendo do grau de aprofundamento e intensidade do mesmo, de sua duração, do contexto e do momento / da situação em que ocorre e do modo como ele é encarado e gerenciado.

Retomando o ensino em time no que concerne a este quesito, Tisdell e Eisen (2000) deixam perceber que, mais do que procurar se livrar ou evitar conflitos, construir relações para atravessá-los parece surtir mais efeito. Elas dizem:

Notadamente, times de ensino-aprendizagem fortes não estão livres de conflito. Pelo contrário, seus membros constroem relações que são suficientemente resilientes para atravessar os conflitos, a fim de melhorarem seu funcionamento, permitindo que as diversas idéias sejam ouvidas e encontrando modos de integrar as novas idéias em ação cuidadosa, o que beneficia igualmente os membros do time e os alunos-alvo.

Se, por um lado, as idéias expressas na citação parecem óbvias e corriqueiras, por outro, a complexidade envolvida em tais procedimentos não pode ser negada e esperar mudanças instantâneas, como é comum acontecer, constitui uma ingenuidade.

Ao desenvolverem uma experiência de ensino em time, investigando-a e refletindo sobre a mesma no decorrer do processo, Hohenbrink, Johnston e Westhoven (1997:299), por exemplo, comentam sobre o resultado da mesma.

A mudança veio devagar. Pode ser que sejamos aprendizes lentos, mas não acreditamos nisso. Há muitas barreiras a vencer, muitos entendimentos a serem construídos e níveis de confiança que devem ser cultivados. Esperar por mudanças imediatas nas mentes e estruturas institucionais parece-nos ingenuidade. [...] a mudança para nós exigiu comprometimento, empatia e boa vontade⁶³.

As autoras, entretanto, salientam que não resolveram todos os conflitos potenciais, uma vez que nem todos se mostram à consciência. Salientam, ainda, que trabalhar junto não garante sentimentos melhores⁶⁴ nem evita, completamente, a intimidação. Há questões dos papéis, das crenças e da personalidade que devem ser considerados, sendo que é possível examinar como os contextos sociais e a socialização de colegas de time podem dificultar a interpretação dos significados umas das outras. Entendo que a experiência de ensino em time que investigo, apresento, discuto e interpreto neste estudo coincide em alto grau com a experiência relatada e interpretada pelas referidas autoras.

Mesmo apontando para a questão do conflito e não deixando de pontuar desvantagens do ensino em time, os estudos dão grande destaque ao aspecto da construção conjunta do conhecimento resultante do processo, da qual se beneficiam tanto os colegas de time quanto os alunos-alvo. Devido às diversas interações / relações que se estabelecem entre eles e o rico potencial para a reflexão do ensino em time, todos se tornam aprendizes e professores ao mesmo tempo.

Na melhor das hipóteses, times de ensino são comunidades de aprendizagem—exemplo que geram sinergia por meio da colaboração. Devido ao fato de os frutos de seus esforços serem freqüentemente visíveis e uma vez que o entusiasmo dos parceiros é usualmente contagioso, eles oferecem inspiração para que outros se envolvam com colaboração. Certamente, o trabalho em time pode apresentar desafios, tais como a demanda maior de tempo ou o potencial para o conflito entre colegas de time. Todavia, as vantagens usualmente superam as desvantagens, e há muitas maneiras criativas para abordar questões que são levantadas. É importante ressaltar que a

⁶³ Confirma discussão de Freitas, Belincanta e Corrêa (2002) sobre o próprio processo de mudança.

⁶⁴ Davies (1996:245) afirma, por sua vez, que conhecer mais a pessoa com o passar do tempo não se traduz, necessariamente, em níveis mais elevados de confiança. Eu diria que é até possível acontecer o contrário.

experiência em se resolver tais desafios pode tornar o ensino-aprendizagem em time muito mais valioso. (Eisen, 2000)

Nada disso é fácil, mas quando funciona, pode ser muito compensador. (Hohenbrink, Johnston e Westhoven, 1997:299)

As relações constituídas por colegas de time podem, portanto, se tornar tão intensas que a dissolução de times, por quaisquer razões, mesmo para os que se mostram infelizes, pode representar sofrimento pela mudança que acarreta e pelo sentido de perda que contém. Anderson et al (1996:51) acreditam que toda mudança pode ser difícil, mas uma que inclua perdas pode ser mais disruptiva e difícil. Dizem que talvez seja por esse motivo que dissolver um time seja uma transição mais difícil do que iniciar um.

Depois de passarmos um tempo no saguão de embarque, revendo, de longe, pertences, lugares e processos do ensino em time, novamente, convido o leitor a adentrar a experiência de ensino em time-2001 para acompanhar comigo as colegas participantes em seus movimentos produtivos de tarefas, relações e de construção de significados dos mesmos, quando elas se deslocam de um lugar para outro, desempenham funções e papéis variados em sua intercambialidade de poder(es), em suas constituições fragmentadas e contraditórias e em seu processo de re-significar a experiência.

Quero salientar, a exemplo do que faço em outro lugar, que o objetivo aqui não é o de apontar para perfis adequados ou para modos adequados ou inadequados de se funcionar em time, o que pode incomodar aqueles mais afeitos ou habituados a indicações mais nítida e diretamente sinalizadas, que são comuns em trabalhos científicos.

Embora possa provocar uma certa estranheza, reconhecidamente científico, dentro da perspectiva da narrativa, considera-se o compartilhamento de histórias devido ao seu potencial reflexivo e de recuperação da experiência humana. Sendo assim, o que proponho é o compartilhamento da história de ensino em time que aqui desvelo e interpreto, juntamente com as três colegas de time, suas personagens.

Vamos?!

CAPÍTULO III

ENSINO EM TIME: UM JOGO DE TAREFAS, RELAÇÕES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

As correntes mais profundas do significado e do conhecimento acontecem dentro do sujeito por meio de seus sentidos, suas percepções, suas crenças e seus julgamentos. (Moustakas 1990:15)

3.1. Introdução.

Ela vai ser sujeito da própria pesquisa! (olhares se entrecruzam)

Achei graça e sorri ao ouvir uma psicóloga, colega de turma de uma disciplina que cursávamos, dizer isso a outras colegas também psicólogas. Por que se entreolhavam daquele jeito? O que havia de estranho nisso? Afinal, a orientação atual dos estudos sobre formação profissional não incentivava o olhar investigativo sobre a própria atuação, sustentado na conscientização, reflexão e ação? (cf. Vieira-Abrahão 2002; Magalhães 2002; Telles 1996, Almeida Filho 1999, 1993, Freitas 1996, Gimenez 1994, Wallace 1991, Richards and Nunan 1990, dentre inúmeros outros). Chega o momento de análise dos dados e preparativos para a redação do trabalho. Por que aquela cena é recuperada tão intensamente nesse momento? Ah! Parece receio. Receio por também ser sujeito da própria pesquisa e pelo fato de saber das relações conflitantes que foram estabelecidas no decorrer do processo investigativo. O que implica ser sujeito da própria pesquisa quando a mesma se reveste, em parte, de dados que apontam para esse tipo de relação?

Implica estar alerta para um sentido de justiça orientado por um olhar mais cuidadoso aos e ‘distanciado’ dos dados, deixando despontar uma preocupação em não macular a imagem do outro com cores carregadas, enquanto se reserva as mais suaves para a própria imagem, ou seja, não lhe causar dano (cf. Clandinin e Connelly 2000, a respeito da questão ética sob a perspectiva relacional e não apenas legal(ista)).

Eu tenho total confiança em você!

O receio é compartilhado com as outras duas participantes, Cristina e Cibele⁶⁵. Exponho minha preocupação, em especial com Cristina, pelo fato de os conflitos serem mais intensos entre nós. Estávamos conscientes de que eles seriam retratados no trabalho e que “*os dados nem sempre mostram a faceta bonita das teamers? (colegas de time)*” “*Se fosse pra ter só faceta bonita, teríamos que ser parentes de Jesus Cristo. Nós somos humanas.*” (EDInpla), responde Cristina⁶⁶. Digo, mas corríamos o risco de eu estar dirigindo um olhar mais incisivo em sua direção e isso me causava preocupação. Ela tinha total confiança em mim. Eu saberia lidar com isso, foi sua resposta. Além do mais, só o fato de haver essa preocupação já mostrava que haveria cuidado, pois a pesquisadora estava ‘*aware*’⁶⁷ (consciente). Resultado da ação: um misto de tranquilidade por ter aberto a questão e pela confiança em mim depositada e uma responsabilidade aumentada diante da expectativa levantada. Você é responsável por aquilo que cativa, lembraria o Pequeno Príncipe. Cibele, supostamente, em uma posição mais confortável, por ser vista como o elemento menos desencadeador de conflitos no time de ensino, referenda o que disse Cris. O trabalho fica, então, sujeito ao escrutínio do leitor que, mais ‘distanciado’, não deixará de perceber as trocas e desvios de olhares de modo que poderei até fugir do próprio olhar; não escaparei, porém, do olhar do leitor.

Pode-se entender melhor a preocupação que acima expresse se considerada, por exemplo, minha participação em pesquisas dentro da perspectiva etnográfica a qual apresenta, dentre seus princípios, um que orienta para que, numa tentativa de garantir maior rigor científico, se procure tornar o familiar estranho e o estranho familiar⁶⁸. Por outro lado, ameniza saber que, dentro da tradição das metodologias qualitativas, em geral, reconhece-se a ausência de neutralidade do

⁶⁵ Lembro o leitor que as três participantes do ensino em time-2001 são Cristina (Cris), Cibele (Cibe) e Doralice (Dora). A última acumula o papel de pesquisadora do presente estudo. Os pseudônimos foram escolhidos pelas respectivas participantes a pedido da pesquisadora. Os demais nomes usados no estudo também são fictícios, sendo estes escolhidos pela pesquisadora sem consultas às pessoas que eles representam.

⁶⁶ Cristina apresenta resposta bastante semelhante à de Carol, uma das participantes de pesquisa de Davies (1996) quando esta, movida pelo dilema ético (cita Eisner 1991) quanto à divulgação das histórias secretas que os professores lhe contaram, levanta uma série de questionamentos: Teria esse direito? Os professores iriam gostar? Seria arriscado? Por que contar essas histórias? Ela teria claro para si o seu objetivo? Quando tem a oportunidade de revelar tal dilema para Carol, esta então lhe responde: “Você deve! Que bem você faria aos professores se você passar por cima de nossas lutas / brigas e contar apenas as boas histórias?”.

⁶⁷ As palavras que aparecem em inglês, mesmo fora das citações, são palavras usadas dessa forma pelas colegas de time. Essa é, aliás, uma prática bastante freqüente entre elas, mesmo porque também são professoras de inglês.

⁶⁸ Veja discussão sobre distanciamento elástico e co-construído pelo pesquisador e pelos participantes ao se reconhecer a tensão entre o envolvimento completo e o distanciamento necessário do pesquisador como uma responsabilidade não apenas dele, mas também dos participantes em Clandinin e Connelly (2000:82).

pesquisador nas mais diversas fases da pesquisa, desde a delimitação do problema a estudar, passando pela entrada em campo e finalizando com a interpretação do material e seu uso posterior. Clandinin (1986:20) salienta esse aspecto em seu estudo sobre o conhecimento prático pessoal do professor quando diz: “Eu não posso, enquanto pesquisadora, entrar na sala de aula de uma professora como uma observadora neutra e tentar oferecer um relato de sua realidade. Para entendê-la, eu adentro o processo de pesquisa como uma pessoa com meu próprio conhecimento prático”⁶⁹. Avançando o pensamento sobre a relação entre pesquisador/a e pesquisado/a para o que, entendo, seria a construção conjunta de conhecimento em sua intersubjetividade, a autora caracteriza tal relação como dialética uma vez que o significado construído a partir dela é um significado compartilhado. Nem o pesquisado nem o pesquisador emerge da experiência sem alterações, diz a autora. Seria uma relação de contágio mútuo, reforçaria Menezes de Souza (informação verbal)⁷⁰.

Resta-me, então, o cuidado de promover um diálogo, honrando os dados, em que as vozes das participantes da pesquisa estejam bem representadas em busca do citado significado intersubjetivo, o que, na visão de Clandinin e Connelly (2000:85), evitaria incorrer em uma ‘experiência deseducativa’⁷¹ — emprestam a expressão de Dewey (1938/1971b) — em que, ao se recontar histórias, no caso dos autores, constrói-se uma aquém do adequado e salutar.

3.2. Organização do capítulo.

A organização do presente capítulo se faz através de três partes em que se isolam episódios relevantes, cuja função aqui é a discussão e a reflexão sobre a experiência compartilhada de ensino em time entre as professoras-formadoras no desenvolvimento de tarefas e das relações entre si, dos significados que atribuem a ela e do movimento de reconfiguração da experiência que pode ser observado. Cada parte corresponde respectivamente a uma das

⁶⁹ “I cannot, as researcher, enter into a teacher’s classroom as a neutral observer and try to give an account of her reality. In order to understand her, I enter into the research process as a person with my own practical knowledge”. Essa, como as demais traduções usadas nesse estudo foram por mim realizadas.

⁷⁰ Menezes de Souza, L.M.T. na conferência *Is teacher development political? The role of local Critical Pedagogy*, XVI ENPULI, Londrina – PR, 2001. Confira também Cole e Knowles 1993:491, sobre a dialética e o desenvolvimento contínuos do pesquisador e dos participantes quando em processo de pesquisa em parceria.

⁷¹ Para Dewey (1971b: 14-15) são deseducativas as experiências que produzem o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores e educativas aquelas que permitem o desenvolvimento da capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas.

perguntas de pesquisa. Assim, a primeira parte enfoca a descrição analítica do funcionamento do ensino em time quanto a dois de seus principais componentes ou eixos – tarefa e relação. A mesma se subdivide conforme as diferentes atividades que integram tal funcionamento. A segunda parte, por sua vez, trata da investigação de como as colegas de time constroem os significados dos seus movimentos produtivos de tarefa e relações a partir da experiência compartilhada. A terceira parte examina, finalmente, a reconfiguração de tal experiência, tomando-se por base o processo de reflexão compartilhada que ocorre no time em questão. Enquanto a primeira parte se liga mais ao eixo da própria experiência, as duas últimas se vinculam mais ao da meta-experiência. Os eixos, entretanto, podem se sobrepor nas diferentes partes.

Vale lembrar que, diante das escolhas realizadas no conjunto de dados a representar tal experiência e de suas interpretações, outras escolhas e interpretações seriam possíveis, o que remete à natureza da não neutralidade assumida dos estudos dentro da tradição qualitativa em que se admite que o investigador muda com os fenômenos porque incluído neles (Clandinin, 1986).

A opção pela organização do capítulo assim configurada implica a sobreposição dos eixos aos quais se ligam as perguntas de pesquisa, podendo gerar, com isso, uma visão de ilustrações da experiência desconectadas entre si. O cuidado para evitá-la se apoiará na tentativa de se estabelecer articulações e seqüências significativas dos episódios, visando a oferecer unidade e fluxo ao construído.

Sobrepostas também se mostrarão as dimensões integrantes do que Clandinin e Connelly (2000:49-50) denominam de ‘espaço investigativo tridimensional’, quais sejam, a *temporalidade*; o *pessoal/social* e o *lugar*, dimensões essas que integram o arcabouço de pesquisa dos autores. Argumenta-se que, em pesquisa, tais dimensões perpassam os fenômenos a serem investigados e o pesquisador precisa se mostrar sensível a elas para uma melhor construção do significado dos mesmos.

No presente estudo, a questão do *lugar* pode ser interpretada como o funcionamento do ensino em time e a convivência das colegas de time no palco (sala de aula) e nos bastidores (demais lugares). A questão *pessoal* se liga a sentimentos, esperanças, reações, expectativas, frustrações, etc. das colegas de time, enquanto a *social* se liga aos movimentos relacionais que lhes dão origem ou deles resultam (Pagès 1982), incluindo aí a relação com os alunos-professores. A *temporalidade* é atrelada ao modo de funcionar das colegas de time naquilo em

que se nota de saliente em cada uma delas, ou seja, Doralice com seu ímpeto para a experimentação de alternativas ('*Eu tive uma idéia. Vamos experimentar?*'), tipo de orientação que se entende voltada para o futuro; Cristina procurando defender/manter e legitimar o que já conhece e domina ('*Eu sempre fiz assim*'), orientando-se pelo passado; e Cibele que, ao se colocar, freqüentemente, no papel de aprendiz diante tanto do funcionamento de uma quanto da outra colega de time, provoca uma aproximação das duas orientações no presente, forçando uma a olhar adiante e a outra a olhar para trás. Pretende-se, aqui, tratar / discutir a questão das diferentes orientações, assim percebidas, naquilo em que as mesmas possam afetar o funcionamento do ensino em time-2001 quanto ao desenvolvimento da tarefa e construção das relações entre as colegas de time, e não se uma é mais desejável do que a outra.

3.3. PARTE I – A descrição analítica do funcionamento do ensino em time-2001.

Reviver uma experiência é construir uma nova experiência. Alguns elementos são esquecidos, apagados, dispensados, modificados; outros destacados, recuperados; outros se tornam mais límpidos. (Doralice Q6 21/11/01)

Assim também é com um trabalho de análise e interpretação dos dados quando se escreve uma tese. Lembre-se, portanto, o leitor de que se tratará aqui da construção de uma realidade a partir da experiência conjunta de ensino em time que compartilhei com duas colegas em contexto de Prática de Ensino de Língua Inglesa, conforme já explicitado anteriormente. Ao revivê-la, através da imersão nos dados, ela estará sendo recriada e resignificada.

3.3.1. Preliminares: a escalação do time e a expectativa do jogo.

É final do ano 2000. No ano seguinte seriam formados, em nossa área, dois times de ensino (TE) para as atividades da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa com as cinco turmas de alunos-professores em nosso departamento. O time matutino composto de duas turmas e, portanto, com duas colegas de time e o time noturno, do qual eu faria parte, com três turmas – três colegas. É nesse último que me concentro. Trago, entretanto, elementos do outro time quando forem relevantes para a discussão em questão.

Integram o TE-Noturno-2001 Cristina (Cris), Cibele (Cibe) e Doralice (Dora). Cristina está desde 1994 na Prática de Ensino e é a primeira a desenvolver experiência de ensino em time em 1997 no referido contexto. Cristina, além de professora-formadora, exerce também a função de coordenadora da área desde 1996. Cibele ingressa no nosso Departamento de Letras e na Prática de Ensino – já na modalidade de ensino em time – em 1999 depois de atuar por vinte anos no Instituto de Línguas da própria Universidade, como professora de língua inglesa. Dois anos antes, Doralice, ao se exonerar do mesmo Instituto de Línguas, também ingressa no Departamento de Letras para atuar na Prática de Ensino, sendo que em 1997 trabalha na modalidade de *ensino isolado*⁷² e nos anos seguintes na modalidade de ensino em time. Ao iniciar, em 1999, pesquisa enfocando a experiência compartilhada de professoras-formadoras, desenvolvendo ensino em time, Doralice acumula, nos times de que participa, a partir dessa época, as funções de colega de time e de pesquisadora.

Definida a escalação do time de ensino noturno-2001, então, foco desse estudo, iniciam-se as especulações geradas pelas expectativas de funcionamento do mesmo. Cibele já havia trabalhado em time com Doralice em 1999, quando inicia na Prática de Ensino, e com Cristina em 2000. Cristina e Dora compartilhariam a experiência pela primeira vez.

As expectativas são grandes, tanto entre as colegas do time escalado, quanto em colegas de outro time ou de outras disciplinas. Decorrentes delas, surgem as especulações. Por que as pessoas especulam tanto diante das expectativas que levantam em relação umas às outras? Será que é porque se conhecem ou porque se desconhecem? Conhecem um pouco e desconhecem o resto? Conhecem um tanto e desconhecem um pouco? Curiosidade ou apreensão? Um pouco de cada, nenhum dos dois? Seria o objeto a conhecer? A relação a construir? Que papel teriam as expectativas nesse processo?

Creio que muito das expectativas do sujeito decorrem de suas identidades construídas sobre os pilares modernos da objetividade e da racionalidade que o fazem recluir diante de um jogo corajoso em que se recusa fugir das incertezas e da irracionalidade de seus mundos públicos e privados, características essas hoje identificadas como integradoras do jogo pós-moderno (cf. Kincheloe 1997:153)

⁷² Ensino isolado – ou departamentalizado – é a modalidade habitual de ensino em que o professor atua isoladamente em e fora da sala de aula, ou seja, desenvolve atividades de ensino solitárias.

De volta às preliminares, pode-se observar, em momento de descontração, logo de início, Cibele e Dora em conversa com Rita – uma das colegas de time de Cibe em 2000 – falarem de expectativas geradas pela composição do novo time de ensino (TE) noturno-2001, dando um tratamento divertido a uma questão de potencial conflitante.

Depois [Cibe] comenta alguma coisa sobre a constituição do novo time, e ri. Também rio e digo que há gente já interessada em saber como nós vamos nos sair. Cibe pondera que a experiência [dela em time] tanto comigo quanto com Cris foi enriquecedora [...] Depois comenta com Rita que eu sou muito ousada diante de mudanças e Cris é bastante resistente. Nós rimos e eu digo que ela é que vai ter que se virar com a situação, pois vai ficar no meio de fogo cruzado e terá de servir de mediadora. (Dora diário 29/11/2000)⁷³

Nota-se que ao optarem por uma forma mais bem humorada de tratar de algumas de suas diferenças de funcionamento com potencial para tensões, as colegas podem estar procurando se fortalecer para a experiência conjunta que terão de viver.

A esse respeito, é relevante o que apresenta Kincheloe (1997:153) sobre o budismo tibetano que afirma ser o humor e não a inteligência o que separa o ser humano dos animais. Nessa linha, segue o autor a homenagear a figura grega mitológica de Hermes, enfatizando que “o confrontar a vida de uma maneira brincalhona envolve aprendizagem para se ver isso com um olho de humor. Um olho que não nos cega para a tragédia da existência humana, mas que, em vez disso, simplesmente balança a tragédia da vida com o andar dela ...” (p.153)

Rir por ora é a solução que Cibe e Dora parecem encontrar enquanto se preparam para a entrada em campo.

Um outro artifício para tratar da expectativa levantada é a verbalização por Dora, que ocorre com certa frequência, de seu desejo de que a composição do time de ensino noturno-2001 resulte bem sucedida. Procura-se com isso, parece, ter a ilusão da garantia de tal sucesso. Influência possível de leituras de Dora sobre os princípios da Neurolingüística e seu foco na linguagem positiva, acredito. Veja relato da interação entre Dora e Soraia, uma das professoras-formadoras do time de ensino matutino.

⁷³ O diário é um instrumento usado apenas por mim e por Doralice. Sendo assim, nas citações provenientes do mesmo a primeira pessoa do singular se refere a mim ou a ela, na maioria das vezes, a não ser em momentos em que fica explícito que o “eu” é de outra participante. Quando entender que o leitor terá dificuldade para perceber quem está a falar, ofereço o nome da participante entre colchetes.

Quando saiu assunto sobre o time de que eu faria parte em 2001, Soraia [do time de ensino matutino] comentou, rindo, que iria assistir de arquibancada. Isso significa que eu encontraria dificuldades em trabalhar com Cris, pois temos, Soraia e eu, certos posicionamentos com os quais Cris não concorda. Retruquei a colocação de Soraia, dizendo que iria dar certo. E estranhei com que tranqüilidade falei isso. Soraia parece ter percebido meu desejo de que desse mesmo certo e falou: tomara que dê! (Dora diário 26/11/2000)

As expectativas vão, assim, se revestindo da previsão de um elemento de tensão entre Cris e Dora, sendo que Cibe, por vezes, se exclui e é excluída dele; outras vezes é chamada a se envolver com ele.

Um momento em que se ilustra tal chamamento ocorre durante discussão entre Cibele e Doralice. A discussão enfoca pontos polêmicos da Prática de Ensino levantados na discussão por Cibe os quais não haviam, ainda, sido solucionados diante do dilema entre o posicionamento das professoras-formadoras do programa e a orientação recebida por elas, quais sejam, a quantidade de textos vista como excessiva, o período adequado para entrada em estágio de observação e direção de classe, a substituição das discussões de textos teóricos em sala de aula pela orientação prático-metodológica durante o período do estágio de direção para se evitar sobrecarga de atividades e pouco ou nulo aproveitamento dos alunos em decorrência dela, dentre outros. Dora comenta sobre a possibilidade de as colegas de seu time se manterem juntas somente até o momento de entrada em estágio de direção, sustentando-se no argumento de que as situações diferentes, que cada uma, provavelmente, encontraria com seus orientandos, não atrapalhariam ou atrasariam, assim, as atividades das demais. Isso poderia ser discutido na reunião que já tinham agendado. Cibele diz que apoiaria a idéia de Dora que, por sua vez, retruca dizendo que a idéia também era de Cibe e que, portanto, ela poderia colocá-la. Pensa, entretanto, ter dito isso de maneira agressiva nos gestos e no tom de voz, sendo que Cibe não responde e pondera, a seguir, que “diante de determinadas dificuldades, de repente, seria melhor levar a turma sozinha e não em time de ensino, mesmo em detrimento dos alunos” (Diário 16/2/2001).

A construção acima do potencial de conflito justifica o risco e a preocupação, já referidos anteriormente, de se carregar nas cores das colegas e suavizar as de Dora, devido ao acúmulo de suas funções como colega de time, pesquisadora e ‘autora’ da tese. Um cuidado a corrigir descuidos será a possibilidade posterior de as colegas também participarem da escrita da tese através de comentários que queiram escrever – e que não serão por mim reinterpretados -, tendo

em vista a representação de suas reações interpretativas quando lerem os textos de pesquisa que lhe serão oferecidos.

Ao discutir sobre a narrativa como objeto de pesquisa, Moita Lopes (2002:67), com sustentação em estudiosos do assunto, informa que uma de suas características é sua natureza avaliativa a qual permite a negociação do significado social da história contada em duas direções relacionadas a comentários morais sobre o mundo: (i) como ele deve ser; (ii) que tipo de pessoas são o falante e os interlocutores. Argumenta-se que a função central da avaliação é representar o falante de forma positiva, ou seja, como um membro adequado da sociedade. No caso de ele ser representado negativamente, a enunciação da narrativa em si tem a função de remediar o erro cometido, uma vez que, ao se narrar, ele indica desencadeadamente a quebra de um cânone, da ordem moral e o seu reconhecimento por parte do falante. Ao contemplar as falas das participantes do processo, entendo que se abre, portanto, espaço para que cada uma realize a própria apresentação e 'defesa', como tenho a oportunidade de fazer como 'autora' da tese.

O jogo está para começar. Antes disso, é importante saber como se constitui e como funciona cada uma das jogadoras.

3.3.2. Constituição e funcionamento das colegas de time: multiplicando fragmentações.

Eu não sou. Eu posso ser. Melhor, sou apenas provisoriamente na possibilidade constante de vir a ser no meu encontro com o outro ou outros em mim. Eu no outro, nos outros. O outro, os outros em mim. Uns nos outros. Eu não sou. Somos. Podemos ser uns nos outros. (minha autoria)

Contrariamente a uma visão essencialista do ser, há que se considerar que as identidades são construídas socialmente e se caracterizam pela fragmentação, contradição, processo ou fluidez (cf. Moita Lopes 2002). O discurso, forma de ação social através da qual as pessoas agem no mundo (Fairclough 1992), por sua vez, é o instrumento através do qual as identidades se constituem e se posicionam sócio-historicamente. Atravessada por vários discursos e, portanto, por várias identidades, uma pessoa pode transformar e transformar-se quando busca explicitá-las na tentativa de perceber predominâncias e conflitos ou contradições entre elas.

Essa idéia também encontra respaldo em Azibei (1994:62) quando a autora define a subjetividade "como um território existencial que, sempre levando em conta as múltiplas relações

estabelecidas, vai se constituindo, num processo contínuo, desabrochando numa nova perspectiva de ser e de viver. Há sempre múltiplas possibilidades, múltiplas respostas possíveis”.

Sendo assim, entendo que na convivência, mais freqüente ou menos freqüente, com as outras pessoas, multiplicam-se as fragmentações de identidades ao se considerar a multiplicidade de identidades de que cada um se constitui. Funcionamentos igualmente múltiplos e contraditórios delas decorrem.

Olhando para si mesmas ou sendo olhadas pelas colegas de time, Cristina, Cibele e Doralice são apresentadas a seguir no fluir de suas constituições discursivas e de seus funcionamentos, elementos esses que se apresentam fragmentados nos seus aspectos pessoal, social e profissional.

3.3.2.1. A caracterização da fragmentação em fluxo de Cristina dentro da experiência de ensino em time.

Porque eu sou italiana polenteira! (Cris ED I-15/5/2001).

Dentre outras, essa é uma expressão que Cristina usa ao reconhecer um de seus traços marcantes quando o mesmo é apontado pelas colegas de time como um dos dificultadores para o funcionamento do time. Em outra oportunidade, além da sua, Cris acrescenta mais vozes que a teriam alertado sobre essa dificuldade: “Mas você sabe que o que você está falando não é novidade? Há anos minha família fala que o problema é o impacto comigo. Eu sou agressiva de impacto” (Cris ED II-19/6/2001). Na relação com os alunos, a possibilidade de reações parecidas também é reconhecida por Cris: “Cris comenta rapidamente que soubera do ocorrido pela Cibele que lhe contara que eu [Dora] havia segurado a turma. Confirmando, fazendo um gesto com a mão (pulso firme), dizendo que não fora fácil. Cris diz: se eu estivesse lá, já tinha subido a serra. Respondo: E eu não sei!!” (diário 14/8/2001).

Eu tenho sérios problemas com o novo. (Cris ED IV 6/12/200)

Tal reação é, geralmente, desencadeada no momento em que Cris se depara com propostas de inovação que a desorganizam momentaneamente, conforme ela própria diz: “Vocês já sabem disso. Eu não preciso esconder. Eu tenho sérios problemas com o novo. Então, eu não digiro na

hora a coisa. Eu tenho que dar um tempo. Aí depois até aceito” (Cris ED IV-6/12/2001). O temperamento intempestivo, entretanto, também se manifesta em outras situações em que seria difícil de controlá-lo por se tratar de um traço pessoal que Cris não vê possibilidade de mudar. O alerta de familiares e colegas a faz se controlar até um ponto considerado inevitável quando, então, aflora a reação indesejada. “Porque daí eu fico com medo [de magoar as pessoas] e eu não falo as coisas que eu quero [...] daí eu vou ser agressiva [...] fui agüentando até que um dia eu cheguei e falei [...]” (Cris ED IV-6/12/2001).

Eu fico com um pé atrás.

Outra característica que as colegas de time pensam perceber em Cris é um tipo de incerteza ou desconfiança que ela parece demonstrar em relação aos alunos e a elas próprias. Em relação aos alunos, parece difícil para Cris acreditar, por vezes, que eles farão realmente o que se supõe que devam, como, por exemplo, cumprir a carga-horária do estágio de observação se autorizados a realizá-lo na própria escola em que trabalham. Em relação às colegas, seria, talvez, um tipo de dúvida que poderia ser uma decorrência de seu próprio funcionamento de coordenadora quando, provavelmente bem intencionada, revela, por exemplo, parte da orientação para uma colega de time e uma outra parte para as demais. Um exemplo seria a orientação ao time de ensino de 1999 em que a colega mais experiente foi orientada a ‘tocar’ a turma e as duas colegas novatas foram aconselhadas a se impor ou de não se deixarem dominar. A percepção de tal característica parece ganhar força pelo uso constante por Cris de expressões do tipo “eu fico com um pé atrás”, “não sei o que está/tem por trás”. Em momento de discussão, Dora procura tocar no assunto de modo mais leve e brincalhão sem que a discussão seja, nesse momento, aprofundada: “Porque quando você olha com aqueles ‘zóinhos’ desconfiados [rindo] parece (incompreensível)” (Dora ED III-21/8/2001).

Preparar as coisas com antecedência é o natural das pessoas normais. Eu faço a coisa de última hora. (Cris ED IV-6/12/2001)

Esse é o modo como Cris se refere ao ritmo de seu funcionamento, o qual contrasta com o das outras duas colegas de time que não teriam essa habilidade do ‘overnight’ (da noite para o dia) devido às condições físicas, familiares e de tolerância ao nível de estresse que tal funcionamento lhes causaria.

Eu gosto sempre de ser dentro do padrão. (Cris ED IV 6/12/2001)

Cris demonstra uma postura profissional forte ao se mostrar predisposta a fazer a coisa da maneira mais certa possível, colocando-se radicalmente contra a idéia de “dar um jeitinho aqui, um jeitinho ali”. É categórica quando diz “eu não aceito isso”. Pauta-se pela idéia de homogeneidade de procedimentos dos times de ensino a qual dá o nome de ‘coesão’.

Tento argumentar como toda mãe. (Cris ED IV 6/12/2001)

Esta é uma expressão usada por Cris com alunos-professores em fase de estágio de direção para descrever o procedimento de orientação em que tenta convencê-los da importância de se trabalhar determinada habilidade lingüística: seria o único momento que eles iriam estar perto dela para aprender tal habilidade. A idéia de proximidade e proteção manifestada na imagem da mãe também se manifesta na sua relação com colegas de time novatas ou menos experientes, quando entende que deve poupá-las. A identidade de mãe se mistura, assim, com as de professora/orientadora e colega de time/coordenadora. “Sempre procurei poupar as professoras ‘noviças’ de Prática de Ensino, pois acredito que elas devem ter o seu tempo de adaptação na disciplina” (Cris Q2 19/6/2001).

Acredito que tenho um pouco de ‘leadership’ (liderança) (Cris Q2 19/6/2001).

Isto se deve, segundo ela, talvez ao fato de também ser a coordenadora pedagógica da área. Pela mesma razão justifica precisar estar sempre atenta para ver se o que está sendo desenvolvido é bom para os alunos. Nesse lugar, ainda, se coloca como incentivadora do ensino em time por considerá-lo uma experiência positiva. Isso a leva a procurar envolver os times de ensino existentes para que façam tarefas juntos.

Tenho aprendido com as novatas e com as experientes (Cris Q2 19/6/2001).

Em suas experiências de ensino em time, Cris identifica-se também nesse lugar de aprendiz. Diz que, com as colegas novatas, tem aprendido a lidar com o novo e a saber ouvir com as experientes.

Como é bom se apoiar! (Cris ED IV-6/12/2001 e Q2 19/6/2001).

Posicionando-se como colega de time, Cristina nos fala de sua necessidade de apoio, de referendo, de compartilhar sucessos e ‘trombadas’, e diz também sentir uma certa insegurança como muitos outros seres humanos. Não se intimida diante do olhar do outro, pois que o concebe não como ameaçador, mas como elemento que contribui para o crescimento.

Cibele olha para Cris (Cibele Q3 data 2/7/2001)

... e a vê como super prestativa e competente. Percebe na colega um senso de humor contagiante nas aulas. O único problema seria saber lidar com sua intempestividade na hora das novas colocações ou idéias. Em outros momentos, fala também da demora de retorno de Cris aos trabalhos dos alunos como elemento dificultador do funcionamento do time (diário 13/6/2001, 19/6/2001; história Cibe 31/11/01). Quanto à relação entre ambas, diz relacionar-se muito bem com ela.

Dora olha para Cris (Dora Q2 18/5/2001 e Diário 27/3/01)

... e diz que ela possui uma presença de sala de aula altamente interessante no que tange ao desenvolvimento das atividades com os alunos, sejam elas mais teóricas ou mais práticas. Ela demonstra desenvoltura e consegue aproximar conteúdos mais difíceis ao nível dos alunos. Além disso, ela se prontifica a repartir tarefas e faz uso da habilidade incrível de organização que possui. No entanto, Dora sente que Cris encontra uma certa dificuldade quando se trata do relacionamento com os alunos. Talvez um pouco disso se deva, pensa Dora, ao seu temperamento impulsivo, reagindo inicialmente de forma negativa, o que também ocorre em seu relacionamento com as colegas de time. Dora vê sua relação com Cris em boa medida como conflitante.

3.3.2.2. A caracterização da fragmentação em fluxo de Cibele dentro da experiência de ensino em time.

Agora, eu acho assim. Eu gosto dessas idéias NOvas (Cibele ED II-19/6/2001).

Essa expressão denota a atitude de abertura diante do novo que Cibe demonstra ao ver nas novas idéias e nas novas propostas a possibilidade de se criarem outras com conseqüente desenvolvimento para as pessoas envolvidas em atividades conjuntas. O posicionamento de Cibe reflete o que postula Dewey (1938/1971:74) ao filosofar sobre a conexão entre experiência e educação, afirmando que à medida que se aprende, entra-se em contato com novos objetos e novos acontecimentos, que requerem novas capacidades, as quais, assim exercitadas, refinam e alargam o conteúdo das próprias experiências. A atitude de abertura ao novo é, na verdade, mencionada dentre as qualidades que Cibe relaciona e que gostaria de encontrar em colegas de time, qual seja, colegas “que procurem sempre estar se atualizando, inovando seu modo de trabalhar” (Cibe Q5 12/2/2001 revisto em 18/12/2001).

Acredito que eu tenha um temperamento mais brando (Cibe Q3 2/7/2001).

Esse seu traço é reconhecido pelas demais pessoas com as quais Cibe convive e se manifesta no seu modo de falar, na sua disposição para ouvir e na sua predisposição para ceder. Essa última entretanto, pode constituir um certo risco para Cibe já que fica, de certa forma, sob a responsabilidade de suas colegas discernir se convém ou não aceitar a concessão da parte dela. Ao discutirem uma questão que envolvia aspecto parecido com esse, Dora (ED III-21/8/2001) comenta: “Porque, quando está combinado que [o turno] é dela [de Cibe], se a gente [o] tira [dela], ela não [o] tira da gente de volta”, no que é reforçada por Cris (ED III 21/8/2001) que repete: “Às vezes, que a gente se mete nos seus bedelhos, você não toma o turno de volta”, e retoma a idéia mais adiante em tom mais humorístico “É meu bedelho se [me] meter no seu bedelho, mas como sou ‘belhuda’ [ri] eu meto o bedelho”.

Será que eu vou condizer com as duas que têm tanta experiência? (Cibe ED IV-6/12/2001)

No papel de colega de time, o constrangimento diante das colegas mais experientes, a quem se refere como ‘feras’ ou ‘bichos da goiaba’, é uma sensação recorrentemente colocada por Cibe que parece intranqüilizá-la, podendo isso constituir um dificultador de seu funcionamento em time. Ao potencializar tal constrangimento, existe em Cibe a sensação inicial de inibição

diante do olhar do outro, ou seja, de estar sendo observada. Isso significando que o olhar do outro é ameaçador.

Mas sei, e isto me anima, que aprenderei muito com elas (história de Cibe 30/11/2001).

É para o lugar de aprendiz que Cibe se dirige frequentemente para compensar, talvez, a falta de auto-confiança que a acompanha enquanto colega menos experiente em um time de ensino com outras duas ‘potências’ da Prática de Ensino. Aprender com as colegas, com a experiência, crescer, desenvolver-se aparecem com grande recorrência em suas falas e posicionamentos/depoimentos. Por outro lado, não deixa de reconhecer o trabalho que realiza como colega de time, apesar dos entraves pessoais e profissionais com os quais se depara, mesmo que, em seguida, retorne ao lugar de aprendiz. Ao comentar sobre a experiência do ano anterior – time de ensino 2000 – com Cristina e Rita, a novata em 2000, Cibe diz: “Acredito que tenha feito um bom trabalho. Devo confessar que aprendi muito, principalmente com a Cris, que sempre estava disposta a nos esclarecer pontos teóricos que pareciam bastante profundos” (Cibe Q2 21/5/2001).

Eu gosto de observar, vivenciar e ir experimentando aos poucos (Cibe ED IV-6/12/2001).

Apesar de mostrar-se aberta ao novo, Cibe apresenta uma atitude cautelosa diante de situações ou experiências novas pelas quais terá de passar. Prefere manter um ritmo mais pausado do que arriscar-se ousadamente. “Eu não sou do tipo de pessoa que fala assim: ai, isso aqui é novo pra mim; ai, eu vou dar conta. Isso aqui deixa comigo. Não. Eu não sou assim”. Esse tipo de funcionamento parece contrastar com o seu funcionamento de determinação quando entende que deve realizar algo que estaria sob sua responsabilidade, pois...

... de maneira nenhuma eu fujo da raia (Cibe ED IV 6/12/2001).

Explica Cibe que, quando entende que deve fazer algo, ela vai girar o mundo de ponta cabeça, mas fará o que deve ser feito. Mesmo com receio ou mesmo que isso implique ter que fazer de novo, se o que fizer não for o que se espera que seja feito.

É muito forte em mim não deixar que outros carreguem a minha parte (Cibe Q4 6/12/2001).

Juntamente com a questão da menor experiência que lhe provoca falta de auto-confiança, o seu forte senso do dever faz com que Cibe se sinta em débito se não conseguir realizar aquilo que entende que lhe cabe. Por outro lado, diz não se importar se tiver que fazer a parte dos outros. Entende também que tenha sido poupada devido a sua pouca experiência, fator esse que parece novamente lhe provocar sentimento de débito. Sensações e sentimentos que parecem desconstruídos nos dão a dimensão de fragmentações de Cibe manifestadas em depoimentos tais como: “Me sinto um pouco constrangida por ter menos experiência que elas na Prática de Ensino” (Cibe História-30/11/2001) e “Sinto que estou participando pouco e isto me dá uma sensação de débito com as colegas” (idem).

Porque me incomoda muito (Cibe ED IV 6/12/2001),

... diz Cibe ao se referir ao modo de funcionar ‘em cima da hora’ que a deixa muito estressada. Seu funcionamento se pauta pela antecedência. Diz que tem dificuldade de lidar com possíveis resultados negativos decorrentes do funcionamento ‘overnight’ (da noite para o dia), mais vulnerável aos imprevistos, habilidade que reconhece em algumas colegas. Há colegas, diz Cibe, que “se não deu certo, não deu. Elas se viram muito bem” (Cibe ED IV 6/12/2001). Esse funcionamento de Cibe se encontra registrado em vários momentos no diário de Dora/pesquisadora. Um exemplo: “Cibe diz que gosta de ter tudo resolvido, de saber tudo o que dizer aos alunos, de ir para a sala com as coisas resolvidas. É constrangedor ficar com evasivas” (diário 26/6/2001).

Esse fato gerava um pouco de ansiedade em mim (Cibe Q2 21/5/2001).

Ligada, como a anterior, ao seu modo de funcionar como profissional-professora, uma outra característica de funcionamento que Cibe apresenta é a de dar retorno rápido aos trabalhos solicitados aos alunos. “Uma coisa que me incomoda era o fato das correções das tarefas solicitadas aos alunos. Sempre achei que as tarefas deveriam ser corrigidas e devolvidas aos

alunos o mais rápido possível após a entrega das mesmas” (Cibe História-31/11/2001). Quando essa necessidade não é atendida, é, portanto, inevitável que ela se sinta ansiosa.

Cristina olha para Cibele ... (Cristina Q3 21/8/2001)

... e a considera solidária e cordata como sempre. Especifica tratar-se do planejamento das aulas e da distribuição das tarefas. Tem percebido Cibe mais líder e segura em 2001 e isso pode ser evidenciado pela receptividade positiva dos alunos. Quanto à relação, Cristina diz sentir-se no momento, entrosada com a equipe.

Dora olha para Cibele ... (Dora Q3 26/7/2001)

... e a descreve como possuidora daquela química que faz funcionar a relação professor-aluno. Seu modo tranqüilo os predispõe favoravelmente à aprendizagem. Além disso, é maleável na medida certa, sabendo fazer as devidas cobranças. Um aspecto visto como importante é sua habilidade em usar uma linguagem não ofensiva nos momentos em que isso ocorre. No time, Dora vê Cibe como a colega que consegue lidar melhor com as diferenças, aceitando-as facilmente. Entretanto, Dora acredita que o temperamento cordato ou menos agressivo de Cibe pode constituir-lhe um risco diante de colegas mais ‘atiradas’. Quanto a sua relação com Cibe, Dora a descreve como bastante tranqüila, mais por merecimento da colega, talvez, do que pelo próprio, devido ao perfil conciliador, de respeito e de ‘escuta’ que nela identifica.

3.3.2.3. A caracterização da fragmentação em fluxo de Doralice dentro da experiência de ensino em time⁷⁴.

Ela já nasceu pensando ...

... era o que Dora sempre ouvia de sua mãe quando esta explicava que a falha que Dora tinha do lado direito do couro cabeludo próximo à têmpora resultava do fato de ela ter nascido com os dedos indicador e médio aí encostados. Dora até hoje não sabe o quanto disso é verdade e o

⁷⁴ A diferença de detalhamento na caracterização das colegas de time está diretamente associada ao volume de dados, mais enxutos ou abundantes, oferecidos pelas mesmas nos diversos instrumentos de pesquisa usados.

quanto é fantasia, mas a história contada pode ter contribuído para que desenvolvesse desde cedo um fluxo intenso de pensamento que, com o tempo, passa a ser intensificado, para admiração de uns e horror de outros. “Olha Cris, ela já inventou uma coisa nova!”, comenta Cibe (diário 31/5/2001) ao ler o início do plano de aula de Dora, tendo em vista compararem e discutirem o plano de cada uma para decidir por um plano comum. ‘Invenção’, aliás, é um termo bastante usado pelas colegas, ora de modo positivo, ora de modo negativo, para se referir às propostas e idéias apresentadas por Dora. “Onde você acha tempo para ficar bolando tanta coisa? Da meia noite às seis?” (diário 11/5/2001), sempre lhe pergunta Cris, geralmente em tom jocoso. Como resposta costuma ouvir de Dora que as idéias lhe surgem espontaneamente, os ‘links’ vão se abrindo em sua cabeça e que não tem muito controle sobre isso. Em outro momento explica: “Para mim é muito fácil. Eu faço uma idéia. Digito e pronto” (Dora ED III 21/8/2001), no que é reafirmada por Cibe (ED Im-11/10/2001): “Você fez aquilo que você está sempre habituada a fazer: você já bola e as idéias brotam e você faz”. O envolvimento de Dora com seu processo criativo se torna tão intenso que ela passa a acalentar as idéias que lhe surgem, despertando-lhe o desejo igualmente intenso de vê-las realizadas. “e quem não desejaria isso?”, pergunta-se (Dora diário-18/4/2001). Esclarece, ainda, que não quer que sua idéia sobressaia – pelo menos conscientemente -, mas que ela seja executada (Dora ED I-15/5/2001). Tanto é verdadeira essa sua necessidade que Dora faz planos para usar determinada idéia em outra ocasião ou tenta vendê-la para outra pessoa, quando não vê possibilidade de que ela seja realizada em seu time: “Eu disse [para Wilma, colega do time da manhã] que se não usassem agora no time com todos os alunos, eu estava pensando em usá-la [a idéia] quando do acompanhamento mais individualizado a eles durante estágio de direção. Comentei com Wilma que talvez ela e Soraia pudessem usar a proposta” (diário 18/4/2001). Dora (diário 22/4/2001) descobre-se, ainda, uma aventureira de idéias em contraste aos demais aventureiros, como os dos esportes radicais, por exemplo. Assim como Dora teme a quase total maioria desses esportes, muitas pessoas também temem ou se intimidam com novas idéias. Isso parece deixá-la quite com as pessoas. Uma decorrência desse seu processo criativo parece constituir em Dora um outro processo que poderia ser entendido como uma orientação para o futuro e que se manifesta através da experimentação.

Experimentar não é meu argumento; é a minha atitude (diário 23/4/2001).

Tal postura ou atitude parece se colocar na base do funcionamento de Dora enquanto colega de time na relação com suas parceiras, quando de sua constante e incessante apresentação de propostas alternativas. “Digo que ela [Cris] será capaz [de encarar novidades] e que o mais importante é experimentar. Não haveria porque não voltar atrás se não desse certo” (diário 14/3/2001). Além disso, há momentos em que a atitude se confunde com o próprio desejo de experimentar, provocando sofrimento quando não realizado. “Por outro lado, o motor que me impulsiona, ou seja, o forte desejo de realizar e experimentar as idéias que me surgem, deixa-me angustiada ao se ver reprimido” (história de Dora 21/11/2002). Quando esta atitude se alia a outras atitudes igualmente fortes suas, Dora não se permite deixar de aventurar-se nas novas experiências, sejam elas propostas suas ou de outros. “A proposta de Ramani [*Theorizing from the classroom*] subvertia significativamente a orientação que recebíamos, entretanto, e eu estava consciente disso. Com certeza, o trabalho seria redobrado, mas a proposta se mostrava atraente demais para mim e, depois, subversão é algo que geralmente não me intimida. O desejo de experimentar tão atraente alternativa parecia, portanto, se sobrepor às dificuldades e possíveis resistências que ela poderia provocar. Então, decidi que insistiria nisso” (história de Dora 21/11/2001).

E assim fiz. E mais, preparei a proposta de atividade e encaminhei tudo por e-mail para as duas (diário 28/5/2001).

Essa situação revela o que chamaria de funcionamento processual de Dora que estaria estreitamente ligado aos dois outros processos apresentados acima. Pensamento e ação parecem formar uma dupla indissociável em seu funcionamento quando em situação profissional, levando-a a realizar alterações em planos e idéias antes mesmo de serem executados. “Ao preparar o material de que fiquei encarregada, já surgiram, como de costume, modificações / inovações no ‘design’ (desenho, planejamento, procedimento) da atividade antes mesmo de executá-la. Explico [...]. Pensei, então [...]. vislumbrei na hora que esse efeito enriqueceria a discussão e que poderia, portanto, tirar proveito disso” (Diário 13/3/2001). Tanto esse seu ritmo processual quanto um desdobramento que o mesmo apresenta podem ser considerados dificultadores em potencial do trabalho de ensino em time de que participa. Tal desdobramento é o de ‘tomar a dianteira’.

Já é de mim esse negócio de sair na frente (ED III-21/8/2001).

‘Tomar a dianteira’, ‘trazer tudo pronto’, ‘mostrar-se ansiosa’, ‘ter pressa em fazer as coisas’ são expressões recorrentes nas falas das colegas de time de Dora e dela própria. “Com frequência quase total eu tomava a dianteira, apresentando sugestões de atividades, planos de aula, dinâmicas. Soraia diz que eu sou ansiosa e que trago tudo preparado” (Dora Q2 18/5/2001). Cibele também descreve esse comportamento com bastante recorrência. “Quando no final da tarde você TERminou a reunião, quando é amanhã cedo, ela vem com o negócio pronto” (Cibe ED III 21/8/2001), no que é acompanhada por Cris: “Eu tenho a sensação que vêm as coisas prontas” (Cris ED I 15//5/2001). “Talvez, porque ela sempre se predispõe a fazer mais” (Cibe História 31/11/2001), procura justificar Cibele. A seriedade da questão é quebrada por Cris, num momento de descontração, quando conta que “Hoje, achei uma aluna que é igualzinha a você. É idêntica à Doralice. Parece filha dela” (Cris ED Im-11/10/2001), provocando boas risadas no time. Essa característica de Dora parece, entretanto, ter origem mais remota, o que se atesta através de seu próprio depoimento, quando escreve sobre seu funcionamento em grupo. “Minha postura dentro de um grupo, enquanto aluna, era geralmente a de tomar a dianteira / liderança no desenvolvimento de atividades propostas, imprimindo meu ritmo e meu padrão de qualidade à tarefa. Aqueles que acompanhassem, muito que bem. Os demais, geralmente, aceitavam aquilo que eu produzia” (diário extra). Ao pensar na sua situação atual de ensino em time, Dora diz perceber que tal atitude “continua sendo uma realidade” (diário extra) quanto a imprimir seu ritmo e padrão de qualidade. “Tomo a dianteira / a iniciativa. Proponho atividades, inovações, experiências” (diário extra). Quando as recebe, entende que participa das discussões, propõe modificações e/ou alternativas, cede em alguns casos, insiste em outros e, enfim, consegue negociar. Aliás, a insistência aliada a (pré)disposição para o confronto são duas outras das características de Dora a interferir no funcionamento do time de ensino.

*Coloco as idéias e geralmente quebro o pau / brigo por elas
(Diário 26/11/2000).*

A auxiliá-la na defesa de suas idéias, Dora conta com sua habilidade de argumentação reconhecida pelas suas colegas e por ela própria. “Duas argumentadas tuas, você me convence. Ela é capaz de vender geladeira para pingüim” (Cris ED I-15/5/2001). “Prova disto é que suas colocações [...] são sempre incontestáveis” (Cibe Q7 6/12/2001). Dora reconhece, por outro lado, inabilidades suas que podem prejudicar um desdobramento mais positivo de suas ações.

“Primeiro, eu falo. Essa é uma característica forte em mim. Eu insisto em falar e sempre. E não escolho o que falar. Quando consigo, e freqüentemente consigo, escolho o modo de falar, isto é, modalizo o discurso e o embaso. O que não consigo controlar muito é o jeito enfático, soando ou beirando ao agressivo. Como é, por vezes, entendido por algumas pessoas. ‘Entusiasmado’, poderiam dizer alguns. Mas, como geralmente enfatizo o que digo, falo alto, gesticulo, acompanhando tudo isso com expressões faciais marcantes, o efeito nem sempre é pacífico” (diário 4/8/2001). Dora ainda reconhece que argumentar ou dar explicações também pode deixar pessoas irritadas ao perceberem os argumentadores como os ‘donos da verdade’. Ser vista como ‘dona da verdade’, revela Dora, parece não afetá-la muito. A marca de ‘inteligente’ e ‘competente’ que lhe atribuíram desde a infância e que extrapolou o meio familiar, expandindo-se para outros círculos interpessoais – de professores, colegas de escola ou trabalho, amigos -, apresentada de um modo positivo, parece minimizar os possíveis efeitos de se sentir vista de forma negativa. “Vai ver me convenci!”, brinca Dora (Dora Q6 21/11/2001).

Não estava me culpando. Só me flagrara sendo inconsistente com coisas que falo, escrevo e procuro ensinar (diário 23/3/2001).

Embora entenda que ninguém está imune às inconsistências em sala de aula e até goste de que os alunos lhe apontem as que nela percebem, aproveitando o gancho para abrir discussão sobre o tema, Dora procura pautar sua própria atuação do modo mais consistente possível com aquilo que diz. Tal postura se fortalece(ra) a partir de seu envolvimento com estudos e pesquisas sobre a formação de professores de línguas nos quais se depara com uma grande ênfase no foco que diz respeito ao fazer e ao dizer dos mesmos. Na verdade, encontram-se amiúde, na literatura sobre o assunto, expressões do tipo “Let’s practise what we preach” (Façamos o que pregamos) (cf. Robinson e Shaible 1995:59, Golebiowska 1985, Murdoch 1990; Wallace 1991; Nunan 1989) ou “Walking our talk” (Caminhemos de acordo com o que dizemos) (cf. Robinson e Shaible 1995:59; Aguilar e Ginlin 2000). Adotando a idéia como um de seus ‘*stingers*’ (impulsionadores da prática) (cf. Hunt 1992), Dora procura se manter constantemente consciente e alerta em relação ao seu discurso e a sua prática. “Não vejo que efeito isso teria se eu mesma não incorporar o que digo em minhas ações” (diário 23/3/2001). Dessa forma, Dora faz uso dessa questão no time para fortalecer seus argumentos. “Cris acaba cedendo num ponto em que eu

insistia na inversão de assuntos e apresentava argumentos que apontavam para uma consistência ou inconsistência do que pregávamos e do que fazíamos” (diário 14/3/2001).

Mas eu acho que eu estou aprendendo (Dora ED I 15/5/2001).

Embora se verbalize como aprendiz menos freqüentemente que as colegas, ou seja, fale explicitamente sobre o que aprendeu no e com o time, Dora demonstra em alguns momentos sua satisfação quando percebe alguma aprendizagem sua. Mais do que verbalizá-la diretamente, dizendo que simplesmente aprendeu, Dora, geralmente, analisa os aspectos em si em que teria ocorrido alguma mudança, não deixando dessa forma de dizer que aprendeu, se tomarmos a mudança como aprendizagem como se postula em estudos na área da educação (Freitas, Belincanta e Corrêa 2002, Reid 1994). Por outro lado, Dora pontua com maior freqüência, através de autocríticas, momentos ou situações que denotam não ter ela atingido ou ser difícil de atingir os objetivos de desenvolvimento que se propõe. “Tenho pensado em segurar um pouco o meu ritmo, entretanto, e pedir que elas apresentem as suas propostas antes de mim. Sei que não vai ser nada fácil me controlar, mas preciso tentar” (Diário 31/3/2001). “Não tive a sensibilidade na hora para perceber que talvez ela não se sentiria à vontade, participando de um jogral na frente dos alunos. Depois de minha reação e análise instantâneas e olhando para Cris que se mostrava não sei se desapontada, chateada ou nocauteada com meus argumentos, tentei emendar” (diário 9/4/2001).

Vocês sabem que eu tenho um diário, né? (ED I 15/5/2001).

É do lugar de pesquisadora que Dora muitas vezes fala com suas colegas, deixando momentaneamente o papel de colega de time, isto é, momentos em que sinaliza estar falando desse outro lugar. O procedimento se manifesta ora através da indicação de que instrumento de pesquisa eles estariam localizados / situados, ora através da citação de dados como evidência para situações recorrentes. “No meu diário tem” (ED I 15/5/2001), “Eu coloco no meu diário que você faz isso” (ED III-21/8/2001), “É o dado que mostra” (ED III 21/8/2001), “E meus dados estão mostrando isso” (EDIV 6/12/2001), “No questionário dos alunos isso já aparece” são, portanto, expressões comuns de Dora quando em interação com as colegas sobre o processo de ensino em time que vivem. Na verdade, em vários momentos, algo que se mostra nebuloso é a distinção

entre os papéis de Dora como colega de time e como pesquisadora, questão essa que não será tratada a fundo nesse estudo, podendo-se, porém, eventualmente explicitar momentos em que a distinção esteja clara ou nebulosa. O leitor, todavia, pode estar disposto a perceber ou, quem sabe, sentir-se até motivado a interpretar quem é uma ou quem é outra, conforme vive a história com as duas⁷⁵.

Cristina olha para Dora ... (Cris Q2-19/6/2001)

... e diz que gosta de suas sugestões, mas que Dora deve aceitar as dela e as de Cibe. Depois (Cris Q3-21/8/2001) nota que Dora passou a dividir mais as idéias, isto é, sentiu que ela passou a confiar mais nas aulas das outras duas. Pensa que Dora conseguiu descentralizar sua atenção para o preparo das aulas, embora⁷⁶ goste demais de sua criatividade. Percebe, ainda, que o entrosamento do time teria acontecido no último mês de aula (junho) quando as aulas pareciam casadas e não sentiu melindre por parte da equipe.

Cibe olha para Dora ... (Cibe Q3-2/7/2001)

... e a descreve como muito prestativa e muito participativa. Além disso, também possui um nível de conhecimento e pesquisa muito alto. Cibe a vê como o tipo de profissional super competente. O que, talvez, crie um certo constrangimento nas colegas é a rapidez com que elabora as tarefas, o que lhes dá a impressão de que estão sempre em débito. Quanto à relação com Dora, Cibe, como com Cris, também se dá bem com ela. Ressalta, porém, o temperamento forte de ambas que torna, às vezes, as coisas mais difíceis, principalmente entre elas mesmas.

Olhares intra e intercruzados, os próprios, os dos outros, adentrando identidades fragmentadas, portanto, contraditórias, manifestadas através da assunção de variados papéis

⁷⁵ Considerando, como visto, a impossibilidade de o/a pesquisador/a se manter neutro diante do objeto que investiga, afetando e sendo afetado pelo que vê, é bem provável que eu tenha influído de forma significativa na situação investigada se, ainda, for considerado que dela, também, participo como colega de time. Embora não me proponha tratar da questão mais demoradamente, procurarei sinalizar momentos em que eu me percebo confundindo com Dora e/ou ela comigo. O leitor poderá, se quiser, atuar mais incisivamente em momentos que me surpreender 'cochilando'.

⁷⁶ Parafraseio aqui o depoimento de Cristina, mantendo, por essa razão, o marcador 'embora' usado por ela. Tal uso parece deixar a idéia truncada, mas, na verdade, revela uma possível constatação, talvez não muito clara, para Cris, de um elemento de 'falta' que se manifesta em ambas as situações apontadas. Explico. Com a descentralização de Dora para o preparo das aulas, haveria maior participação das outras colegas, mas 'faltaria' ou diminuiria a oportunidade de se usufruir de sua criatividade. Caso se mantivesse a centralização acompanhada da criatividade, 'faltaria' a maior participação delas.

desempenhados por umas e por outras e por todas as colegas de time em constante e oscilante fluir e refluir. Eis o que se pode esperar da dinâmica ou funcionamento a se observar no espetáculo do jogo da experiência de ensino em time prestes a desenrolar a partir da constituição e funcionamento de cada uma delas, conforme se expõe acima.

É bom salientar que tais caracterização e funcionamento pessoal e profissional das colegas de time, participantes da pesquisa, não pretendem apresentá-las como seres em essência interior fixa e imutável relativamente independente do mundo social. Pelo contrário, pretende ajudar a perceber e interpretar como tal caracterização se constrói a partir da experiência em um mundo de significados, imagens e ligações sociais, nas quais estão envolvidas no que concerne ao trabalho de ensino em time (cf. Moita Lopes 2002:95). A alteridade, diz Moita Lopes, molda o que o sujeito diz e, da mesma forma, como ele se percebe à luz do que o outro representa para si. “Quem fala e age?”, por sua vez, pergunta Deleuze a Foucault (1999:70). Ele mesmo responde: “Uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age”. E conclui: “Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede”. Implicando uma visão de sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte, entendo que o desenho resultante da multiplicidade de que fala Deleuze confere a cada pessoa, não a sua unidade, mas a sua singularidade através da marca simbólica da identificação (Coracini 2000:150). Isso porque “todo dizer e o agir diferenciados de que dão provas os sujeitos no percurso de suas vidas encontram referência última nos movimentos identificatórios desses sujeitos, que são, por assim dizer, ações subjetivas inconscientes, e não atribuições a eles conferidas por alguma instância que lhes é externa” (Souza apud Coracini 2000:156). Apoiando-me nesses autores, e também em Dewey (1938/1972b), diria, então, que na verticalidade – marcas da continuidade de sua história – e na horizontalidade – marcada pela interação com o outro – de suas experiências, o sujeito vai se construindo em sua singularidade. O posicionamento a que se pode chegar diante dessa questão é que só existimos em relação, ou seja, só temos noção de quem somos quando somos no confronto ou no contraposto com o outro.

Sendo assim, se em cada um de nós já somos muitos, e na convivência com os outros somos mais ainda, não há como fugir de se viver paradoxos. E viver em/com paradoxo, ensina Buttignol (1999:141), é ajustar-se constantemente ao fluxo entre as polaridades, em vez de se

alinhar com apenas uma delas. A vivência de paradoxos constitui, portanto, uma das coisas que se pensa notar no funcionamento da experiência de ensino em time de que ora me ocupo.

3.3.3. É iniciada a partida: o espetáculo vai começar.

Entram em campo Cristina, Cibele e Doralice, como professoras-formadoras, para desenvolver sua experiência de ensino em time no time de ensino noturno-2001.

A questão de base com que se deparam é a necessidade de viverem e conviverem como parceiras ou colegas de time numa condição variável de possibilidades ou características pessoais e profissionais, orientadas que estão para um objetivo educacional que lhes é comum, mas que se entende que pode ser buscado através de modos ou procedimentos diferentes. Como se lida com isso?

O lidar com isso implica o funcionamento do time no que concerne ao desenvolvimento da tarefa⁷⁷, à construção de relações e, conseqüentemente, à construção de conhecimento gerado a partir da experiência. Isso devido aos significados e às imagens que dela se originam e que, por sua vez, se expressam no fluir de sua continuidade, sendo eventualmente revistos e resignificados.

O espetáculo a começar nos mostrará, então, cenas desenroladas no palco da sala de aula e em seus bastidores que integram a referida experiência.

3.3.3.1. Um jogo de três tempos: fases do funcionamento do ensino em time.

Nas primeiras aulas, quanto ânimo de nossa parte! (história de Cibe 30/11/2001).

É assim que Cibele se expressa em sua história de participante do time, quando inicia uma rápida descrição das três fases da experiência de ensino em time que ela e as colegas entendem que tenham ocorrido. A essa primeira fase de entusiasmo, ou *fase de lua-de-mel*, expressa na

⁷⁷ Lembro o leitor que **tarefa** aqui é um termo tomado genericamente para indicar os diversos tipos de ações realizadas pelo time de ensino, seja em relação ao planejamento de aulas, à preparação de materiais, à distribuição de outras incumbências (reservas de salas, recursos, por exemplo), à distribuição anterior e ao desenvolvimento das atividades de sala de aula, e outras funções afins. Por **relação**, entende-se o modo como as colegas interagem quanto ao envolvimento de cada uma e de todas com a tarefa e como isso repercute nos ânimos, atitudes, comportamentos também de cada uma.

epígrafe, segue-se uma fase de turbulência, a *fase dos conflitos intensos*, que culmina em uma explosiva conversa (24/4/2001) (retoma-se na seção 3.4.1) em que se revelam os sentimentos, as opiniões e os mal-estares de cada uma das colegas de time sobre o funcionamento do mesmo. Esse momento, creio, pode ser percebido como um *marco divisório* (cf. Clandinin 1986) no funcionamento do ensino em time que foi desenvolvido, desencadeando à fase seguinte de tentativas conjuntas mais abertas e explicitadas de acomodação, denominada *fase dos ajustes*. É ainda de Cibe a descrição bastante sucinta das três fases observadas, quando responde ao questionário dois (Q2 – anexo 1): “Na experiência atual, estamos ainda na *fase das adaptações*. No *início* parecia estar indo bem, depois passamos por uma *fase de ‘insatisfações’* e agora estamos na *fase dos ajustes*” (Q2 21/5/2001).

Na verdade, o elemento de tensão apontado, embora com intensidade diferenciada nas referidas fases, já se faz presente desde o momento da composição do time de ensino no ano anterior como mostram as expectativas apresentadas mais no início do capítulo. Por outro lado, nota-se, ao mesmo tempo, o desejo de empenho para que o time funcione bem e seja bem sucedido quanto aos objetivos de ensino sob sua responsabilidade. Sendo assim, tensão e empenho estão *presentes* lado a lado *em todo o percurso do time em suas três fases*. O que se observa é uma oscilação entre momentos mais tensos e momentos menos tensos, permeando o funcionamento das colegas de time no desenvolvimento das tarefas e na construção das relações entre si. A esse respeito, Moscovici (2001:19) assevera ser normal a ocorrência de altos e baixos, oscilações de avanços e retrocessos, estagnações e saltos num processo psicossocial de longa duração e que não se pode esperar uma seqüência linear de progresso rumo aos objetivos a serem atingidos. Entretanto, entendo que, quando tensões mais fortes permanecem por um período maior, como acontece na segunda fase, elas obscurecem ou não permitem enxergar os aspectos mais positivos e produtivos desse funcionamento. Seria como se a emoção estivesse cegando a razão. Nesse desgaste afetivo no time de ensino-2001, irrompe a necessidade de se ‘lavar a alma’ primeiro, para depois dar conta ou continuar dando conta da tarefa⁷⁸. Pode-se entender a legitimidade de tal necessidade a partir do que nos fala Moscovici (pp 29-30) sobre o

⁷⁸ Hoje procura-se superar um dos pilares do racionalismo cartesiano que promove a cisão entre corpo e mente diante de uma perspectiva holística que devolve a inteireza ao ser humano ao recuperar a antiga concepção mística de que ‘tudo está em cada coisa e cada coisa está em tudo’ (Moscovici 2001:23; 29; Sterling 2000). Isso implica em se devolver o status da emoção, do sentimento ao se estudar as questões que envolvem o homem, principalmente quando em grupos. Freud (1925-1926), por exemplo, ao ocupar-se do comportamento grupal apoiado em Le Bon, concorda com este sobre a inibição coletiva do funcionamento intelectual e a elevação da afetividade nos grupos, ou seja, a própria emoção se faz mais forte.

comportamento do ser humano em ambiente de trabalho quando em grupo. O que normalmente se propõe, diz a autora, é que as pessoas interajam segundo um esquema inteligível de ação, fazendo o que se espera delas. Isso nem sempre acontece, o que provoca surpresa e confusão nas outras pessoas de sua convivência. A justificativa apontada para tal acontecimento é que, diferentemente de máquinas isoladas e justapostas, a interação entre as pessoas em relação de trabalho conjunto afeta o funcionamento de cada uma e de todas, alterando, assim, o que poderia constituir o desempenho previsto ou esperado, individual ou coletivo.

Entende-se melhor esse processo se for considerado que a interação humana, em situação de trabalho em grupo, ocorre no nível da tarefa e no nível sócio-emocional numa relação concomitante e interdependente. Ambos os níveis representam, assim, conjuntos de forças presentes e atuantes na situação interpessoal e grupal, exercendo permanente influência recíproca.

Explica Moscovici (id.ibid:30-31) que, no nível sócio-emocional, a interação pode favorecer ou prejudicar o andamento das tarefas, os resultados do trabalho conjunto e as relações interpessoais responsáveis pela manutenção do grupo. Dessa forma, se tais processos são positivos e construtivos, os sentimentos de colaboração e afeto predominam, e possibilitam a realização das tarefas previstas e a coesão do grupo. Se os processos emocionais são de caráter desagregador, o grupo passa por conflitos internos, divisões, e pode mesmo chegar a ponto de desintegração e extinção. A autora salienta que, o que se passa no nível sócio-emocional do grupo independe da inteligência, competência e qualificação técnica de seus membros. Todavia, para que se atinjam os objetivos e resultados com qualidade, tal nível se reveste de vital importância.

Tomando por base as considerações acima, descrevo analiticamente, na seqüência, os movimentos do time de ensino noturno-2001 em sua vivência da experiência de ensino, enfocando, principalmente aqueles que ocorrem mais nas duas primeiras fases (a de entusiasmo e a de tensões), antecipando, todavia, dados da terceira fase. De forma semelhante, devido a sua concomitância e interdependência, os eixos da tarefa e sócio-emocional aparecem sobrepostos e/ou interpostos.

Vale ressaltar que, apesar de se identificar um momento de clímax das tensões (24/4/2001) como um *marco divisório* a desencadear a terceira fase, que assim passa a se caracterizar ainda mais com o início dos encontros de discussão, não há uma demarcação nítida entre as fases assinaladas diante do caráter fluido e do fluxo oscilante da experiência. Sendo assim, as sinalizações das mesmas têm mais a função de situar os movimentos das colegas de

time na experiência, uma vez que a menção de três diferentes fases é algo que as próprias colegas salientam (conforme depoimento de Cibe utilizado mais acima) e que eu resgato nos dados. Sendo assim, as mesmas não serão tomadas como unidades de organização do texto, embora sejam mencionadas de modo constante.

Pergunto, então, como funciona o time de ensino no seu desenvolvimento do ensino em time, rumo ao objetivo educacional que a ele cumpre atingir? Como as colegas de time se percebem nesse funcionamento?

3.3.3.2. Planejamento no time de ensino: funcionamento em tríade e/ou em díades.

“Cris liga à noite querendo saber como faríamos para decidir sobre nossa primeira aula” (diário 5/3/2001); “Em conversa telefônica com Cibe antes do almoço para confirmar o local da reunião, ela comentou que precisávamos falar com Cris a respeito do término da aula” (14/3/2001); “Encontro com Cris no departamento e pergunto se nos encontraríamos para o planejamento” (19/3/2001); “Que hora vocês passaram no departamento que não as vi”, pergunta Cris (22/3/2001); “Depois que Cibe saiu, Cris e eu ficamos de rabiscar um plano de aula que depois compartilharíamos com Cibe” (2/4/2001); “Conforme combinado com Cibe, fui mais cedo para a universidade para me passarem o plano pelo qual as duas ficaram responsáveis” (6/4/2001); “[...] dependendo da tentativa de Cibe de conversar com Cris para consultar se poderíamos ir trabalhando nisso ou se seria melhor esperar para fazermos as três juntas num horário comum. Cris estava impedida” (23/4/2001); “Decidimos, então, discutir o plano de aula provisório que seria depois submetido à Cris” (23/4/2001).

Como atestam os dados acima, o planejamento de aulas do time de ensino-2001 funciona tanto em tríade quanto em díades.

Se considerada apenas a dimensão da tarefa, ou seja, a das atividades visíveis, observáveis, acordadas (Moscovici 2001:30), não há o que estranhar nesses arranjos. Porém, se a dimensão sócio-emocional, ou da relação, como tenho entendido, também for considerada, o funcionamento desse aspecto assume outra feição.

Na fase inicial, parece haver mais disponibilidade e empenho do time para que o funcionamento de todos os aspectos do ensino em time – planejamento das aulas, discussão das atividades, distribuição de tarefas ou preparação de materiais, distribuição ou escolha das

atividades por cada colega de time -, ocorra com a participação do trio. Muito rapidamente, porém, os agrupamentos em díades vão predominando. Todavia, embora isso aconteça, todas tomam conhecimento, ainda nos bastidores, do que será desenvolvido no palco da sala de aula, salvo em raríssimas exceções.

Devido a maior disponibilidade e flexibilidade de tempo de Cibele e Doralice e as oportunidades que surgem de ambas desenvolverem outras atividades comuns, razões essas somadas aos impulsos de ação e antecipação da segunda, os agrupamentos em díades no time ocorrem em maior número entre ambas, conforme nos relata Cibele em sua história (30/1/2001): “Nas primeiras aulas, quanto ânimo de nossa parte. Preparamos as aulas juntas, eu e a Doralice e depois passamos para a Cristina”.

Essa questão é abordada, em um primeiro momento, de um modo mais leve, tanto em situações de desenvolvimento de atividades do time, quanto em outras oportunidades.

Um dessas oportunidades surge durante conversa entre Cris, Dora e Heloísa – colega de outra disciplina – quando viajam juntas para um evento em outra cidade.

Entre os mil e um assuntos ‘cruzados’ e ‘descruzados’ que abordamos quando juntas, não faltaram as famosas apontadas para comportamentos, atitudes, manias, etc umas das outras, acompanhados de muito riso – afinal estávamos longe do ambiente de trabalho apesar de a trabalho. Lembrança marcante foi Cris, comentando que eu e Cibele vivíamos de conchavo e pensava eu que ela não percebia? Ela via tudo. Reajo de coração leve, dizendo: ah, é?! Acho que não é bem assim, não! São as circunstâncias, às vezes. E retruco: e vocês duas, também não se conversam e decidem sem mim? Ah, mas só quando você não está por perto, responde Cris. Eh! Ciuminho!, creio Heloísa e eu termos falado, brincando” (Diário 9/3/2001).

Dentro desse mesmo espírito, numa oportunidade em situação de trabalho, Cris aborda novamente o assunto.

Que hora que vocês passaram no departamento que não as vi? Não havíamos passado. Cris reage: agora as duas estão num grude que ninguém agüenta. Se eu começar a ficar de lado, eu desmancho as turmas. Reagi também: e alguém consegue te encontrar? Cibele ficara encarregada de localizá-la, mas apesar de tentar várias vezes não conseguiu falar com ela até à tardinha. (diário 22/3/2001)

Pode-se perceber das falas entre as colegas que, embora elas já vão sinalizando questões potenciais de conflitos, o espírito ainda é aparentemente brincalhão ou pelo menos assim o percebe Dora.

Cibe também contou que Heloísa perguntou como estávamos nos saindo e que Cris respondeu: Ah, elas vivem se encontrando. Mas eu já falei: eu vou desmanchar as turmas. Cibe ri quando conta, parece se divertir. Na verdade, parece que já virou brincadeira, pois, à noite quando Cris chega na sala – eu mantinha meu caderno aberto, pois revira algumas anotações mesmo antes de Cibe chegar – ela fala: Mas vocês não cansam de preparar aula, eu vou desmanchar as turmas, e ri. (diário 23/3/2001)

Apesar do espírito brincalhão, o desenrolar ‘embolado’ do processo do ensino em time sendo vivido em suas diversas atividades, sem que as colegas decidam conjuntamente se sentar para discutir o próprio processo, vai caminhando em direção a momentos de temperatura de ânimos mais elevada que geram desgaste afetivo em todo o time. Enquanto isso não é feito, Dora vai procurando explicitar, tanto junto à Cibe quanto à Cris, várias situações que ilustram a dinâmica do time na tentativa de se abrir discussão, ainda que mais informal, sobre ela, mesmo porque, como pesquisadora, ela está empenhada em iniciar encontros de discussão sistemáticos sobre tal processo o mais breve possível conforme vinha pontuando para as colegas. “Eu pensava em pedir que encontrássemos regularmente para isso e que eu fosse autorizada a coletar dados, então”, digo a Cris (diário 2/4/2001), que reage animada e sugere que os encontros sejam semanais.

Nas tentativas informais de explicitação sobre o processo, entretanto, não raro o foco é desviado do funcionamento do time para aspectos menos tensos do ensino em time em si, do próprio ensino ou para a aprendizagem ou comportamentos dos alunos. Em uma dessas tentativas com Cris,

Explicito a dinâmica que nosso grupo tem desenvolvido quanto ao planejamento: geralmente planejamos e anotamos as idéias num rascunho; depois cada uma ‘passa a limpo’ o seu plano. Cibe, inclusive, que costumava fazê-lo diretamente, mas agora percebeu que as coisas podem mudar depois da primeira conversa - creio que devido à convivência comigo -; depois ‘repassamos’ os planos com modificações, ou não, entre nós. No primeiro momento, não necessariamente, as três têm participado juntas. No segundo momento, de duas a duas. Cibe e eu mais freqüentemente, depois Cibe e Cris e menos Dora e Cris. Disse para Cris que precisaríamos rever isso. Já havia discutido com Cibe. (diário 2/4/2001)

O registro que aparece na seqüência no diário apresenta Cris abordando outro aspecto do ensino em time, em vez de comentar ou discutir o que se coloca sobre a dinâmica do planejamento.

Cris comentou algo do tipo de que o que distinguia o nosso time de ensino era o fato de o mesmo não ter mais novata e que pensava em experimentar deixar Cibe como a experiente em um time para o próximo ano, alegando em seguida à possibilidade de meu afastamento [para terminar o curso de doutorado]. (diário 2/4/2001)

Em seguida, passa a falar dos alunos: “Cris ainda destacou, dizendo achar lindo o fato de os alunos estarem se mostrando preocupados em copiar tudo o que colocamos no quadro” (diário 2/4/2001).

Creio que, na primeira das três últimas citações, ao explicitar o funcionamento do time até o momento e apontar para a necessidade de que ele seja revisto, pode-se entender que Dora fala do lugar de pesquisadora. Ou pelo menos, pode ser percebida como a falar desse lugar. É interessante que, na seqüência, Cris parece responder-lhe do lugar de coordenadora ao apontar para decisões que lhe competem. Ambas, então, parecem assinalar a autoridade que a posição de cada uma lhes confere. Parece, entretanto, que não há eco nem de um lado, nem de outro pela ausência de diálogo que se nota quanto aos pontos que cada uma destaca.

Por outro lado, quando Cris, na seqüência, fala do procedimento que estavam os alunos a desenvolver, localiza-se novamente na posição de colega de time. Nesse momento, ouve-se o eco de Dora que lhe responde que provavelmente eles tinham ‘nos aprendido’, ou seja, alude ao fato de elas usualmente registrarem por escrito o conhecimento que era construído conjuntamente na lousa em sala de aula.

Em alguns momentos, entretanto, Cris não deixa de se posicionar, quanto ao funcionamento do time, mesmo que procure mitigar, talvez, seus sentimentos ou procure tomar cuidado com o sentimento do outro, apoiando-se em motivos mais ‘modalizadores’, eu diria: “Ela falava agora para efeito de minha pesquisa, não como crítica: se eu havia percebido que até agora eu é que estava ‘fazendo’ as coisas e elas só concordando, eu deveria ter a oportunidade de observá-las também – outros estilos -, senão ficaria só o meu discurso” (diário 2/4/2001).

Resgatando a questão do funcionamento em dúades, é interessante notar, tanto na fase inicial quanto na seguinte, um aspecto que transparece nos dados o qual se constitui num certo cuidado das colegas como a solicitar um tipo de autorização quando se prevê um funcionamento assim configurado. Embora seja evidente que não se espera um ‘não’ como resposta, a colega, impedida, por alguma razão, de participar nesse momento, poderia sentir que fora levada em consideração: “Cris liga [...] querendo saber [...] quem faria o que, se eu estaria presente ou se ela

e Cibe tocariam sem mim conforme proposta minha diante da necessidade de viajar no primeiro dia de aula” (diário 5/3/2001); “Se não houvesse problema, faríamos [Cibe e Dora] também o planejamento e ela [Cris] poderia apreciá-lo” (diário 19/3/2001)

Apesar de se presenciar tal cuidado, ele parece não ser suficiente para manter as tensões em um nível de menor desgaste conforme se pode inferir da fala de Cibe registrada no diário de Dora (18/4/2001): “Cibe comenta que nós duas ainda temos mais disponibilidade para nos encontrarmos. Mas já não deu muito certo, pois começou a provocar atritos com Cris se sentindo escanteada”.

Ao procurar mostrar que o time noturno também passava por dificuldades, em sua conversa com Wilma, uma das colegas do time matutino, que lhe contava das suas, Dora, por sua vez, já assume um ar mais sério ao descrever o impasse gerado pelo funcionamento em díade entre ela e Cibe.

Também conto das dificuldades do nosso time de ensino com os horários complicados de Cris. Cibe e eu, com horários mais comuns, ficamos num impasse sem saber se discutimos e/ou elaboramos os planos, mesmo sem a presença dela; se esperamos; daí não resistimos e acabamos adiantando as coisas; daí temos de renegociar, etc. etc. Digo que Cibe e eu discutimos isso ontem ainda e que precisamos abrir discussão urgente sobre esses problemas (diário 24/4/2001).

Tomando-se isoladamente a dinâmica do planejamento e a predominância da formação em díades do time de ensino, pode parecer exagerado e soar mais como intriga ou até ‘fofoca’ que apenas isso gere tensões mais fortes.

Concordo que assim até poderia ser não fosse uma complexidade emaranhada de fatores entranhados no funcionamento dessa e demais atividades do ensino em time conforme se terá a oportunidade de ir desvelando, inferindo e interpretando. Na verdade, segundo alguns estudos sobre o assunto (Anderson et al 1996), desenvolver ensino em time em três ou mais pessoas é desaconselhável. O ideal que se apregoa, nesse tipo de trabalho conjunto, é que o time seja composto de não mais que duas pessoas. Mas como se dá a distribuição da tarefa nesse time de ensino-2001 composto por três colegas?

3.3.3.3. Tríade mais afinada que desafinada? Distribuição de tarefas.

Pensava que estava arcando com tarefas além da conta. (Dora Q2 18/5/2001)

Assim se expressa Dora ao se referir a um problema que encontra no time de ensino de que participa no ano anterior. Dora completa: “Isso foi me irritando, pois entendia que poderíamos ter uma melhor distribuição de tarefas em nosso time”.

Embora seja Dora a apresentar a problemática numa aparente contradição com sua tendência de tomar a dianteira ou antecipar-se⁷⁹, é interessante perceber a idéia de ‘medida’ que subjaz a tal colocação. Tal idéia – quem faz mais ou quem faz menos – é um gerador de conflito em potencial pelos significados que lhe podem ser atribuídos: descompromisso, falta de empenho ou dedicação, aproveitar-se da boa vontade do outro, ou seja, ser carregado nas costas por ele, etc.

No time de ensino-2001, faz-se também presente a oscilação entre tensão e empenho, isto é, de um lado, encontram-se algumas tensões provenientes das conseqüências da idéia de medida acima e, de outro lado, o reconhecimento da realização da atividade de distribuição de tarefa percebida como bem sucedida, mesmo quando isso é feito de modo confuso e apressado: “Descemos para o departamento para distribuímos as tarefas. Isso foi feito muito rapidamente e em meio a várias coisas que fazíamos ao mesmo tempo: conversas paralelas com colegas que entravam na sala, exame de documentos a serem encaminhados, checagem da lista dos alunos, entre outros” (diário 5/3/2001).

A dinâmica da distribuição também é marcada pela atitude de voluntariar-se – muito típica de Cibe – e pelo espírito de camaradagem ou reconhecimento entre as colegas, o que provoca registro entusiasmado de Dora em diário por reconhecer o potencial conflitante da atividade se mal realizada. Ela provavelmente se sustenta na experiência do ano anterior quanto a essa questão: “Cibe se oferece para imprimir textos para meus alunos já que eu me ofereci para imprimir os gansos o que implicaria maior gasto com a tinta da impressora. Cris fica responsável por queimar a transparência do texto e eu me ofereço para enviar por e-mail o mesmo ampliado. Bom início esse da equipe quanto a essa questão que parece simples, mas que pode gerar desgaste se um dos membros ficar sobrecarregado” (diário 13/3/2001).

Nota-se, ainda, no time, um certo empenho das colegas em contribuir de alguma forma com a tarefa, antecipando ou encarregando-se da preparação ou localização de materiais quando

⁷⁹ Aliás, a colega de time de Dora em 2000, entendia que essa sua tendência de antecipar-se (“ser ansiosa”, “ter pressa”) provocava ou podia provocar a acomodação de suas colegas de time.

do impedimento de alguma delas nos encontros de planejamento, discussão, distribuição, escolha, atribuição das tarefas e/ou atividades.

Cris deixa vários materiais seus entre textos, atividades prontas, transparências se quiséssemos usá-los. [...] também foi gentil de sua parte ter levado uma cópia extra para mim do texto que eu disse não ter encontrado” (diário 19/3/2001)

O empenho para se dar conta da tarefa pode, porém, extrapolar a barreira da própria responsabilidade, fazendo com que as colegas adentrem as responsabilidades das outras, o que pode lhes provocar um sentimento de que se desconfia ou duvida de sua capacidade.

Liguei no departamento, deixando recado para Cris não se esquecer de trazer o texto de uma atividade a ser desenvolvida com os alunos. Eu já havia pedido para Cibe ligar à tarde para ela, lembrando-a de trazer e onde estava. Quando ela chegou, nos perguntou se achávamos que ela era ‘retardada’- não sei se foi bem esse o termo – de não lembrar de pegar o material bem da atividade que ia dar. Justifiquei que não. Era apenas preocupação. Excesso de zelo, talvez” (diário 16/3/2001).

Talvez por ser seu o traço de tomar a frente, Dora percebe o funcionamento da distribuição de tarefas mais em seu lado positivo, mesmo em meio a tensões que entende mais relacionadas a outras atividades e relações do time: “Quanto à distribuição das tarefas, tem havido total integração no time” (Q3 26/7/2001).

Entretanto, apesar de menos intensamente registradas que aquelas relacionadas a outras atividades, as tensões vão emergindo dos dados. Um exemplo em que isso se dá parece estar atrelado ao funcionamento processual ininterrupto de Dora que a leva, mesmo antes de o plano ter sido executado, realizar modificações nele e conseqüentemente atribuir-se as tarefas extras decorrentes. Não seria de se estranhar – mas Dora estranha – que a reação das colegas não fosse tão animadora, mais intensamente a de Cris devido as suas características, mas não menos significativamente a de Cibe.

Sugiro acréscimos, dizendo que havia recebido e lido um material novo e elaborado um esqueminha em cima de uma distinção sobre perspectivas de formação de professores a partir de estudos lidos e resenhados por mim. Já havia preparado cartaz desse último e poderia preparar outros se fosse o caso. Cris se coloca contra, pedindo que não ficássemos inventando mais coisa. (diário 27/3/2001).

Nota-se, ainda, na citação acima a atitude de Dora de trazer coisas já prontas – no caso, o cartaz -, procedimento esse que parece afetar mais Cibe do que Cris, por causar-lhes sensação de

débito, conforme aparece recorrentemente em sua fala: “As propostas já vêm acompanhadas de coisas prontas. Cibe salienta que eu fazia muito isso” (diário 27/3/2001).

O descompasso entre os funcionamentos do voluntariar-se de Cibe e do antecipar-se de Dora – o segundo funcionamento interferindo no primeiro - quanto à questão da distribuição de tarefas parece, dessa forma, se destacar mais do que possíveis descompassos quanto ao mesmo quesito entre Dora e Cris ou Cris e Cibe, salvo quando do funcionamento ‘em cima da hora’ de Cris. O significado que isso assume entre elas será abordado mais adiante. No geral, entretanto, as colegas se mostram mais afinadas do que desafinadas quanto à atividade de distribuição de tarefa em questão.

Elaborado o plano, distribuídas as tarefas, é chegado o momento da distribuição, atribuição ou escolha das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, ou seja, quem ficaria encarregada de quais. Como se configura a dinâmica ou o funcionamento dessa dimensão do ensino em time no time de ensino-2001? Eleva-se, diminui-se ou mantém-se o potencial de tensão no time?

3.3.3.4. Distribuição ou escolha das atividades: funcionamento a base de critérios.

Perguntei se poderia escolher, pois eu tinha preferência por duas delas (diário 21/4/2001).

Curiosamente, a dimensão do ensino em time, em que se poderia esperar uma elevação das tensões entre as colegas devido ao potencial de disputa que a mesma encerra, não se configura como tal no time de ensino-2001.

Na verdade, o time adota, intuitivamente, critérios com os quais, depois, se depara na literatura da área (Bess 2000) que os apresenta como aspectos positivos ou vantajosos do ensino em time, quais sejam, o da preferência⁸⁰ e o da habilidade de colegas de time. Entende-se que tais critérios assegurariam um melhor desenvolvimento da tarefa com resultados favoráveis para os alunos, além dos professores que já teriam sido primeiramente beneficiados por eles.

No momento da distribuição das atividades, perguntei se poderia escolher, pois eu tinha preferência por duas delas. Fiquei com elas. Cris manifestou-se dizendo que não

⁸⁰ Confira Cole e Knowles (1996) que, ao discutirem sobre os processos de cooperação e colaboração em pesquisa, também apontam para o critério da preferência pessoal como um dos fatores-chave na tomada de decisão sobre atividades a serem desenvolvidas.

queria ficar com a primeira que era continuação de uma atividade da aula anterior. Cibele se voluntaria e me ofereço para ajudá-la. Cris ficaria com as que usavam transparência. Disse que não gostaria de falar sobre uma delas, pois era resultado de dados de meus alunos de 1997. Cibe pondera alguma coisa e ela concorda em ficar com a atividade. Pergunto se ela não falaria sobre o trabalho que pediríamos para os alunos, já que ela havia colocado a proposta para discutirmos. Diz que sim, mostrando-se satisfeita com isso. (diário 21/4/2001)

Infere-se da atitude de Dora, ao perguntar se Cris ficaria com a atividade que ela mesma havia proposto, o provável raciocínio de que, se Cris não se sentia à vontade para realizar atividades elaboradas por outra colega, entendia-se que preferiria desenvolver as próprias, obviamente. Assim a preferência seria dela.

Essa atitude, com base ainda nos critérios, é mantida em situações em que uma das colegas não está presente.

Distribuímos as atividades mesmo sem Cris, mas levando em consideração o que pensávamos que ela gostaria mais de trabalhar ou ficaria mais à vontade fazendo. A ela ficou destinada uma atividade que ela já havia trabalhado nos anos anteriores – não seria o ‘novo’. Para Cibe a retomada de uma atividade que ela desenvolvera. Eu peço para ficar com as atividades que sugeri sobre formação. Perguntei se Cibe queria desenvolver uma outra atividade que também sugeri. Sim. E a última atividade em cima de uma resenha minha eu poderia desenvolver, pois acreditava que Cris iria preferir assim, pois ela mesma comenta que não gosta de desenvolver atividades propostas por outros. Mas vou perguntar se ela não gostaria de desenvolvê-la. (diário 27/3/200)

O excerto acima deixa transparecer a consideração das colegas com as preferências e as limitações umas das outras, como a dificuldade de Cris com o novo, por exemplo; deixa transparecer também a abertura de Cibe que se apresenta mais à vontade para assumir o novo, ou aquilo que “é” do outro; e ainda o cuidado de Dora de consultar Cris se não estaria disposta a ‘experimentar’ com a atividade do outro mesmo inferindo uma possível negativa.

Embora os critérios apontados sejam aceitos e legitimados pelas três colegas de time, Dora entende que, para contribuir com seu desenvolvimento pessoal e profissional, o professor também pode se esforçar para desenvolver habilidades que ainda não possua ou que sejam pouco desenvolvidas nele. Isso, provavelmente, justifique sua atitude de não desistir de insistir que as colegas tenham oportunidade de experimentar, como visto acima.

Cibe comentou ainda sobre a distribuição de tarefa, relacionando-a à afinidade que cada professora teria em relação à própria tarefa como também ao conteúdo trabalhado. Eu particularmente ‘pareço’ divergir um pouco disso, pois acredito que se

insistimos nas mudanças, podemos começar por nós mesmas, procurando desenvolver habilidades que não temos ou que são fracas em nós. Mesmo porque, se estivéssemos sozinhas [na modalidade de ensino isolado], faríamos de tudo – a não ser que se mantivesse uma certa rigidez de estilo de ensino e não se procurasse diversificá-lo. (diário 16/2/2001)

Percebe-se da fala de Dora que a mesma pode ser localizada nas discussões sobre formação de professores e ensino de línguas no que concerne aos estilos de ensino e aprendizagem com que ela procura se alinhar. O argumento que se levanta em tais discussões é que se invista na diversidade do ensino – estilos de ensino, técnicas, estratégias, etc – para atender os diferentes estilos de aprendizagem. Tal posicionamento parece se acentuar se notarmos a aprovação de Dora quanto às iniciativas atuais de base inter e/ou transdisciplinar que esperam que os professores transitem também por diferentes áreas do conhecimento, culminado em novas formas de organização curricular, como, por exemplo, nas propostas de agrupamento de disciplinas em que um professor se responsabiliza pelo desenvolvimento de várias disciplinas com uma única série. Assim o fazem a partir do planejamento, discussão e estudo em time com os colegas ‘especialistas’ de cada disciplina, em horários disponibilizados para esse fim⁸¹. Como se pode notar, tais iniciativas poderiam ser entendidas como variações de ensino em time se considerada a possibilidade de o mesmo assumir configurações diferentes (Bess 2000). Uma vez que se tem fortalecido o pensamento de que a escola deve ser vista como um projeto coletivo e um direito de todos (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais 1998), imagina-se que a modalidade de ensino em time venha a ser uma necessidade que se intensifique rapidamente.

O que se constata, entretanto, é que, nessa dimensão da distribuição / escolha das atividades, embora em menor intensidade, tensões também emergem. Um caso parece ser quando o critério de preferência e/ou habilidade deixa de funcionar, o que acontece, por exemplo, quando duas colegas mostram preferência pela / habilidade com a mesma atividade. Além disso, ao se acrescentar a tal situação um julgamento ou avaliação, potencializa-se a tensão.

⁸¹ Uma proposta dessa natureza está sendo desenvolvida no Colégio de Aplicação Pedagógica em nossa Universidade. Um professor de 5ª. série inserido nessa modalidade de ensino, por exemplo, se responsabiliza por ensinar filosofia, português, história, geografia e ciências. Língua estrangeira, matemática, educação física e artes permanecem com professores das áreas específicas. De 6ª. a 8ª. série, agrupam-se português e filosofia sob a responsabilidade de um professor, história, geografia e ciências sob a responsabilidade de outro, permanecendo as demais disciplinas com os professores específicos. O relato da direção e do corpo docente aponta para resultados animadores quanto ao processo de aprendizagem e maior envolvimento, união e comprometimento dos professores, além do vínculo estreitado entre professores e alunos.

Escolha atividade. Ofereço-me para fazer a primeira. Noto que Cibele concorda, parecendo não fazê-lo – creio que já consigo identificar a expressão facial e o comportamento nessas ocasiões. Ela diz: Ah, pode ser! Não forço. Depois, Cibe redistribui com Cris que não havia notado. Cibe fica com a primeira, atribuem a segunda a mim e a terceira a Cris. Peço confirmação. Cris diz que Cibe faria a primeira, pois havia se saído bem no ano passado ao executá-la. Cibe concorda satisfeita. Penso comigo que também tinha experiência com a atividade. Não sei se lembrariam, mas tanto o design quanto o próprio conteúdo eram coisas minhas. O conteúdo havia visto em um curso com um psicólogo e a dinâmica era minha. (diário 12/3/2001)

Um outro aspecto do funcionamento da distribuição / escolha das atividades do ensino em time que, no caso, poderia ser qualificado como mais ‘neutro’ é o fato de ela não ser usualmente realizada juntamente com, ou logo após, o planejamento das mesmas, seja por um ou outro motivo. Abaixo, parece ter sido falta de tempo.

Cris ainda tenta finalizar rapidamente o planejamento de nosso time de ensino, indicando que teríamos ainda três outras atividades para distribuir, além das três primeiras. Aguarda. Ninguém se manifesta. Eu me seguro para não tomar a dianteira. Fechamos, então, os cadernos, guardamos essas anotações para iniciarmos a outra reunião. (diário 13/2/2001)

Um outro motivo para não se distribuírem as atividades, nesse momento, parece decorrer da intensidade das discussões anteriores, quando da negociação das mesmas. Seria como se faltasse energia para se continuar em atividade ou como se procurasse evitar mais desgaste: “Paramos por aí e não ficou determinado quem desenvolveria quais atividades e nem qual seria o homework” (diário 27/3/2001).

Um terceiro motivo, imagino, seja procedente da dinâmica de alterações no plano antes mesmo de executá-lo por interferência de Dora. E um último motivo seria o fato de todas geralmente saberem de tudo o que se passaria na aula e como isso seria feito, implicando que qualquer uma estaria preparada para desenvolver quaisquer atividades. Torna-se, então, usual que as atividades sejam distribuídas ou escolhidas nos momentos anteriores à entrada do time em cena.

Se, por um lado, o funcionamento dessa atividade do ensino em time não gera tensões mais intensas, por outro, o fato de serem as atividades distribuídas em número desigual afeta principalmente Cris, provocando-lhe sentimento de débito, pois se sente poupada e carregada nas costas, situação que diz abominar. Dora, em primeiro lugar, depois Cibe ficam com mais

atividades para desenvolver. Isso acontece, parece, devido a três fatores, quais sejam, ao fato de grande número de idéias / propostas serem apresentadas por Dora, de Cris não se sentir à vontade de realizar atividades que não elaborou e de Cibe apresentar atitude inversa a essa. Dessa forma, emerge novamente o significado de ensino em time vinculado à idéia de ‘medida’, retomando-se a questão do quem faz mais ou quem faz menos.

Cris passa a assumir, então, mais freqüentemente o papel de observadora do time pelo motivo alegado e também pelo fato de se envolver com outras atividades / atribuições extra-time que a impedem, em certas ocasiões, de se envolver momentaneamente com as atividades do time a não ser minutos antes da aula, chegando, às vezes, a considerar a possibilidade de se ausentar dela. Essa situação, aliás, é vista como outra vantagem do ensino em time, uma vez que, no impedimento de uma ou outra colega, o mesmo não é interrompido.

Cris ficaria apenas observando e assessorando, intervindo nos momentos em que quisesse, mas não desenvolveria nenhuma atividade pois, como dissera que não viria à aula para atender uma outra atividade sob sua coordenação – mas acabou vindo -, Cibe e eu havíamos nos programado quanto a isso. O mesmo se dará hoje. Cibe e eu tocamos a aula e Cris ficará na observação. (diário 22/3/2001)

Apesar de o papel de observadora desempenhado por Cris ser percebido pelas outras colegas como positivo, ela se ressentiu dele, principalmente depois que os alunos a apontam como ‘observadora’ quando respondem o questionário que lhes aplico no meio do período letivo. Isso se deve ao significado que se infere que ela atribui à observação e à atuação, ao qual voltaremos oportunamente.

Se a distribuição / escolha das atividades se mantém em nível de tensão mais baixo, o mesmo não ocorre em relação à atividade de discussão e negociação de idéias, propostas e/ou atividades a ser descrita e discutida a seguir. Na verdade, é aí onde se observam os maiores embates entre as colegas.

3.3.3.5. Duelo de titãs: discussão e negociação das atividades.

Inflamava-me com a possibilidade de experimentar alternativas para examinar seu resultado posterior – ler o texto dos sapos: risk-takers (diário 4/3/2001).

Tal manifestação logo no início da experiência de ensino em time a ser desenvolvida deixa transparecer o espírito com que chega Dora para as discussões no time de ensino-2001, o que tenho interpretado como uma orientação para o futuro, orientação essa que parece contrastar com a de Cris que, por outro lado, tenho entendido como orientação pelo passado: “Há anos que eu trabalho com isso” (diário 23/4/2001). Cibele, por sua vez, em seu presente, parece gostar de mirar o futuro – o que se evidencia pelo seu entusiasmo e admiração diante de idéias inovadoras -, embora consiga mover-se com facilidade no passado, quando acata ponderações mais usualmente encontradas em perspectivas menos contemporâneas de ensino-aprendizagem em geral.

Diante das orientações ou dos funcionamentos diferenciados entre as colegas, como se estruturam e acontecem, então, as discussões sobre os procedimentos de ensino do time de ensino-2001? A exemplo de outras atividades do ensino em time-2001, as discussões também ocorrem na tríade, em díades ou através da mediação de Cibe. Elas gravitam, geralmente, em torno das atividades a serem desenhadas, de técnicas ou estratégias de ensino, bem como de atitudes das colegas a serem tomadas com os alunos, dentre outras. Assumem, em grande parte, um caráter persuasivo sustentado em argumentos, contra-argumentos, explicações, ilustrações os quais se mostram, por sua vez, estar fundamentados nas crenças, concepções e experiências das colegas de time. Nas duas primeiras fases do funcionamento do ensino em time-2001, tal caráter persuasivo do funcionamento da discussão das atividades assume, em grande parte, um caráter de disputa⁸² entre as colegas.

Dentre os inúmeros exemplos do funcionamento das discussões persuasivamente configurado, seleciono um com o qual se deparam as colegas logo na segunda semana de aula, quando Cris, em sua função de coordenadora, agenda encontro com os dois times de ensino-2001, matutino e noturno, para discussão e seleção de textos a serem usados durante o ano⁸³. O

⁸² “Parece imperar a lei do mais forte; a do quem terá maior resistência. Momentos de investidas e recuos parecem se alterar como em lutas em que ora os contendores se atacam, ora recuam para calcular as possibilidades de novas investidas ou de retirada de campo. Às vezes, os ânimos caem gerando uma certa apatia de um dos lados. A luta parece estar definindo o vencedor. De repente, algum elemento novo aciona a energia estagnada e recomeça a contenda. A situação se apresenta muito desgastante” (diário 28/4/2001).

⁸³ Uma primeira reunião com os dois times havia ocorrido em 20/2/2001 por iniciativa de Dora que, no papel de pesquisadora, elaborou um roteiro com questões centradas no funcionamento do ensino em time, partindo do pressuposto de que isso seria fundamental antes de se discutirem as tarefas em si. A iniciativa provocou estranheza e descontentamento em Cris, como coordenadora, que havia imaginado que já seriam discutidas as tarefas. Eis, então, o motivo de sua convocação para uma segunda reunião.

exemplo mostra o movimento da discussão que, da questão da seqüência dos textos / conteúdos, desemboca, naquele momento, na questão do procedimento de correção dos trabalhos dos alunos.

Cris inicia explicando o programa e justifica que é por causa de Wilma [a novata do time matutino]. Vou colocando aos poucos sugestões e Cibe me apóia bastante [Dora havia sugerido a Cibe que tentassem expor algumas mudanças que queriam ver acontecer]. Depois acelero nas sugestões e Cris começa a ficar quieta. Lembro-me de sua e-carta, dizendo que se cala quando não concorda [...]. Insisto com Cris, provocando uma resposta. Ela se manifesta, dizendo que não gosta de tanta novidade. Se sente insegura. [...] Cris acaba cedendo num ponto em que eu insistia na inversão de assuntos e apresentava argumentos que apontavam para uma consistência ou inconsistência entre o que pregávamos e o que fazíamos. Eu também argumentava no sentido de aproximar mais do aluno as discussões ao partir do concreto (experiência) para o abstrato (teorias de aquisição, por exemplo), em busca de nosso objetivo de facilitar para eles condições para que consigam articular teoria e prática – até agora não atingido a contento. (diário 14/3/2001)

No decorrer dessa discussão, Cibele continua apoiando Doralice – “a idéia dela é boa” – que se anima e explicita um dos desejos de Cibe [sem dizer, contudo, que a idéia era sua] de que se modifique o procedimento da correção dos trabalhos dos alunos – cada colega corrigiria apenas dos alunos de suas listas oficiais e não os de todos como antes⁸⁴. O olhar apreensivo que Dora pensa perceber em Cibe diante dessa sua atitude a faz pensar que Cibe estaria, talvez, temendo uma reação negativa de Cris. Creio, agora, apesar de existir evidência de seu receio em situação semelhante verbalizado por ela própria, que, na verdade, Dora pode ter-se projetado quanto a isso – ela própria teria temido tal reação – e o olhar de Cibe seja, talvez, de surpresa, mesmo que concorde com Dora, pelo fato de Dora deixar, de certa forma, transparecer que Cibe é que teria feito a proposta. O fato de ter registrado em diário tal reação em meio a uma descrição, diga-se, mais ‘objetiva’ da dinâmica da discussão, pode sugerir uma auto-crítica implícita de Dora diante de sua atitude que parece perceber, bem provavelmente, como não conveniente.

Deslocando-se, então, o foco da discussão para o procedimento de correção dos trabalhos, dá-se continuidade à mesma com Cris posicionando-se contrária à idéia. Como argumento, ela diz que isso descaracterizaria a noção de time, ao que Dora contra-argumenta, legitimando-se através de seu papel de pesquisadora. Pondera que os estudos sobre o assunto que vem fazendo apontam para a possibilidade de várias configurações de time. Diante de tamanha autoridade, Cris

⁸⁴ Discutir como atividades regularmente agendadas vão ser executadas e quem ficará encarregado delas integra o rol das áreas bem básicas a serem discutidas antes do início do ensino em time com ou sem a presença do supervisor / coordenador, conforme asseveram Anderson et al (1996), os quais ainda apresentam como vantagem do ensino em time a divisão / compartilhamento da carga de trabalho.

busca, então, um outro contra-argumento mais próximo de si, afirmando ser importante para ela conhecer todos os alunos através de seus trabalhos, pois há a possibilidade, se assim não for feito, de as colegas orientarem alunos de outra turma sem conhecê-los dessa forma. Surge aí a oportunidade de Cibe intervir na discussão, contra-argumentando com base na própria experiência. “Tal procedimento não era garantia, pois muitos alunos surpreendem pela sua atuação acima ou abaixo da expectativa das professoras durante o estágio de direção” (diário 14/3/2001). Estimulada provavelmente pela participação voluntária de Cibe, que geralmente assume mais a posição de apoiar uma ou outra colega, Dora parece extrapolar totalmente, como ela própria reconhece, os limites suportáveis para que inovações ou mudanças sejam, naquele momento, sugeridas / acatadas, [“Daí já estava sendo demais para uma só tarde”]. Tal extrapolação se deve ao fato de ela apresentar uma proposta bem mais polêmica que o limitar-se apenas à correção dos trabalhos dos alunos oficiais. Sugere que, ao contrário do que sempre acontecia, as listas oficiais também sejam mantidas para efeitos de orientação e acompanhamento dos alunos durante o estágio de direção, ou seja, cada professora manteria seus próprios alunos. Tal medida acarretaria algumas implicações. Os alunos teriam suas opções de escolha das duplas ou trios para o estágio limitadas dentro das listas oficiais, o que constituía problema para alguns que possuíam afinidade com colegas das outras turmas oficiais. Além disso, eles provavelmente iriam saber imediatamente quem seria a professora-orientadora de cada turma, o que poderia, por sua vez, causar quebra de vínculos com as outras duas ou provocar frustração desde aquele momento se esperassem ser orientados por outra que não a sua professora oficial. O benefício de tal medida para as colegas, porém, como o entendem Cibe e Doralice, é o de se procurar minimizar possíveis desvantagens do ensino em time ao alcance de seus integrantes. Um exemplo se vincula à questão do edital de notas. Se há troca dos alunos entre as turmas, as colegas ficam sujeitas ao repasse das notas de umas para as outras. Considerados os seus ritmos e funcionamentos diferenciados, as demoras previsíveis decorrentes de tal sistema de trocas constituem, assim, um gerador de conflito a mais⁸⁵.

⁸⁵ “Digo que era pela flexibilidade total [autorizar não apenas os alunos-professores que trabalhavam em escolas de línguas, mas os demais de ensino Fundamental e Médio, fazerem observação nas respectivas escolas]. Cris me pega na contramão e responde que não era total, mas parcial, já que a idéia de manter as escolhas dentro das listas oficiais era minha. Digo que não via isso como falta de flexibilidade, mas como egoísmo mesmo. Pela primeira vez em cinco anos estava tentando também pensar um pouco em mim e em minhas prioridades. A organização das duplas com parceiros de outras turmas não era o problema. O problema era a da organização do time e do travamento que isso poderia significar em termos de fechar livros finais, avaliação, etc. Haveria o problema do ritmo de cada uma que

Mesmo sem que o time consiga discutir e decidir sobre tal polêmica, Dora e Cibe se posicionam a favor de que os alunos sejam logo informados sobre quem será sua orientadora. Cibe se sente ansiosa com a falta de decisões do time devido ao constrangimento de não saber o que dizer aos alunos que a abordam, mais freqüentemente que as outras, sobre essa questão. Dora, por sua vez, acredita que a definição da questão permite desenvolver um trabalho com os alunos que favoreça a criação de vínculos, principalmente com aqueles que, porventura, tenham ficado descontentes ao saber que serão orientados por uma e não por outra professora⁸⁶. Cris sugere que, enquanto a questão não se esclarece, que ela seja ‘empurrada com a barriga’. Esse, aliás, passa a ser um procedimento usual diante de questões polêmicas não resolvidas, constituindo, também, um gerador de conflito no time⁸⁷.

Devido aos mesmos motivos alegados para as outras atividades do ensino em time – mais horários comuns, mais oportunidades, boa receptividade, etc - as discussões em díades também ocorrem em maior número entre Cibele e Doralice do que entre Cibele e Cristina ou entre Cristina e Doralice e, geralmente, são menos tensas graças ao pequeno número de contra-argumentos, ou até mesmo ausência deles, da parte de Cibe. Nessa configuração, também se mantém o caráter persuasivo da discussão.

Cibe disse que aproveitaria para dar uma chacoalhada nos alunos. Heloísa [colega de outra disciplina] comentara de manhã que faria isso no primeiro horário, quando de sua aula com os mesmos alunos. [Cibele, Cristina bem como Heloísa os estavam percebendo apáticos e pouco comprometidos]. Ponderei com Cibe que não gostaria de chamar a atenção deles e que estava arrependida de minha atitude com a aluna do deboche na aula anterior, pois via que meu comportamento era inconsistente com o que ensino em sala. Expus minha idéia de [...]. Além dessa explicação disse a Cibe que tinha uma sugestão de procedimento para a aula da noite; diria depois de repassarmos o plano [...]. Expliquei para Cibe que estaríamos tentando solucionar o problema da falta de envolvimento fazendo uso de técnicas. A discussão que também sugeri iria além da técnica. Seria o próprio espaço para os alunos revelarem seu interior. Cibe concordou. (diário 23/3/2001).

poderia interferir nas prioridades de cada uma. Minha posição é que, mantendo a lista oficial, eu teria maior mobilidade e poderia imprimir o meu ritmo, que pretendia acelerar diante de meus planos” (diário 30/5/2001).

⁸⁶ Quando bem mais adiante se resolve a questão, Dora chega a brincar com os alunos no momento em que são informados das respectivas orientadoras, dizendo, num tom provocativo, algo do tipo: “Sei que todos gostariam de ficar comigo, mas infelizmente só posso ficar com alguns”. Na verdade, Dora parece se trair através desse comentário, ao querer mostrar-se, provavelmente ou (in)conscientemente, como a melhor opção.

⁸⁷ “Cibe chegou logo. Perguntou-me se já lera sua e-carta. Digo que ainda não. Diz que escreveu sobre sua insatisfação diante do fato de não conseguirmos decidir algumas questões e isso fazer com que ela tivesse que dar respostas evasivas ou desconversar quando não podia responder e revelar as nossas próprias divergências” (diário 21/6/2001).

Da linha argumentativa de que Dora lança mão para persuadir a colega de suas colocações e propostas, transparece a filosofia em que a mesma apóia seus argumentos. Novamente, evidencia-se a questão da consistência entre discurso e prática – um de seus impulsionadores (stingers) – que se localiza, como já visto, nos estudos sobre perspectiva de formação reflexiva de professores. Quanto à questão de permitir que alunos revelem seu interior, a mesma parece estar ligada aos métodos introspectivos da tradição da pesquisa qualitativa que questiona métodos de pesquisa que se apóiam apenas naquilo que se pode observar. Embora o que se observa possa dar pistas daquilo que se pensa – como a concretização da abordagem de ensino do professor, por exemplo (Almeida Filho 1999, Freitas 1996) -, isso não garante que o percebido seja o real, ou seja, aquilo que meus olhos observam e percebem pode não corresponder àquilo que o observado pensa, sinta, seja. Buscar perceber além do observável, como se salienta nos dados, apresenta-se como um outro impulsionador em Dora, conforme ela mesma explicita. “O que você teria a me dizer das colocações que faço acima [refere-se ao papel mais de mantenedora de poderes do que de compartilhadora dos mesmos que entende que Cibe desempenha no time]? As minhas observações estão sendo equivocadas? Como eu mesma vivo repetindo que o observado não é o realmente sentido ou percebido pelo outro, passo-lhe a palavra” (e-carta 28/4/2001). Cibe reconhece esse impulsionador da prática da colega, passando a utilizá-lo em algumas situações com introduções do tipo “Como você mesma diz que o observado nem sempre é o real ...”

Ao discutir a mesma questão com Cris, quando ela chega e também comenta sobre a intenção de Heloísa de chamar a atenção dos alunos e que também poderíamos aproveitar para fazer o mesmo, o desdobramento já é diferente.

Cris contra-argumentou, dizendo que não podíamos ser muito boazinhas, que se deixássemos passar a oportunidade, depois poderia não dar mais certo: como iríamos chamar a atenção dos alunos num dia em que estivessem ‘alegrinhos’- participando -, por exemplo. [...] Depois falou-me que não sabia porque eu estava achando que havia feito algo errado, me culpando pela atitude da aluna do deboche [Dora justifica ser inconsistência e não culpa] [...] Cibe não se manifesta durante esse debate e a conversa parou por aí. Nada foi dito aos alunos [não foram chamados à atenção e as atividades propostas por Dora foram desenvolvidas]. O saldo foi positivo. (diário 23/3/2001)

Do exposto, o argumento de Dora parece ter sido, nesse momento, convincente, mesmo com as colegas se manifestando de modo diferente. Acredito que, entre chamar a atenção do aluno – prática mais tradicional questionada por alguns – e o uso de uma atividade elaborada de

intervenção na técnica, chamando-os a se envolverem com o próprio problema, parece ficar difícil não optar pela última. Mesmo assim, Cris ainda reluta diante dela, ou não tem escolha diante da posição favorável das outras duas colegas⁸⁸. Por outro lado, pelo que indicam os dados, Cibe parece não ser tão afetada em situações como essa: seu temperamento maleável, sua abertura e seu entusiasmo pelo novo, o reconhecimento de que o “conhecimento de Dora é inquestionável” ou que “suas colocações são incontestáveis” (Q7 6/12/01) parecem contribuir para isso. O mesmo procedimento de Cibe parece ocorrer em relação à Cris, cujo conhecimento também referencia. Um exemplo se evidencia na e-carta que Dora lhe envia, perguntando se se frustrara com ela ou com Cris, quando da apresentação de uma sugestão sua que é contra-argumentada pela última. Cibe teria deixado de insistir um pouco mais na sugestão, mesmo com o apoio de Dora, contrariando a expectativa desta por saber de antemão que era algo que Cibe desejava. Ela responde: “Acredito que não tenha ficado frustrada, porém a sugestão da Cris me pareceu sensata. Esperar mais uns quinze dias não me pareceu muito tempo para o início de nosso trabalho” (e-carta 19/4/2001). Por outro lado, se atentarmos para o uso, talvez inconsciente por Cibe, do marcador discursivo ‘porém’ em vez de ‘pois’, por exemplo, não se pode assegurar que ela seja menos afetada do que procura demonstrar. Para se manter o ‘porém’, a primeira oração teria de ser mudada para algo do tipo: “Fiquei realmente frustrada, porém ...”.

Cibe, todavia, mantém mais firmemente seu posicionamento quando mais convencida daquilo que pensa. Evidência disso é uma de suas discussões com Dora sobre que procedimento adotar com os alunos quanto à questão da leitura de textos – ou a falta dela – diante do que se entendia como falta de comprometimento dos mesmos. Nessa questão, Cibe se aproxima mais do posicionamento de Cris do que de Dora. Cibe, mantém, então, o posicionamento mesmo diante da insistência argumentativa de Dora.

No fone com Cibe:

- *Pergunto sobre atitude quanto à leitura de textos.*
- *Responde: deve ser discutida.*
- *Pergunto se Prática de Ensino é só ler textos.*
- *Responde que não. Mas se limitarmos as leituras antecipadas, deve haver compromisso.*
- *Pergunto se mesmo assim ela acredita que eles farão isso.*

⁸⁸ O cerceamento de Cris no time é recorrentemente apontado por Cibe que se mostra sensibilizada pela colega, não deixando o mesmo de também ser percebido por Dora que o encara mais analiticamente, porém. “Sinto que a Cris não está completamente à vontade. A impressão que tenho é que ela esta sempre receosa de alguma coisa ou querendo fazer algo, mas sem coragem para tanto” (Cibe e-carta 22/4/2001); “Eu entendia que podia ser difícil para Cris, mas era algo dela. Ela teria que lidar com isso” (diário 31/3/2001).

- *Reafirma posicionamento.*
- *Digo que devemos cuidar com o modo de abordar isso com os alunos.*
- *Reafirma seu posicionamento, mas concorda com o cuidado de que falo.*
- *Meu argumento é que, se chegarmos dando bronca, cai por terra todo um trabalho anterior bem sucedido sobre avaliação.*
- *Penso em construir um problema com a questão para que eles discutam possíveis soluções a exemplo da prática exploratória de que fala Allwright. Daí, apresento a sugestão para as colegas. (diário 5/4/2001)*

É interessante notar novamente os lugares onde se posicionam as colegas. Uma fala se localiza numa prática usualmente desenvolvida quanto à leitura de textos na academia, prática essa que, no meu entender, está assumindo novas características em decorrência da mudança do perfil do alunado, mesmo diante da oposição dos mestres acadêmicos⁸⁹. A outra fala está imersa em estudos mais atuais da formação de professores de línguas. Entretanto, nota-se dentro desta última, uma certa contradição entre a prática que se quer desenvolver com os alunos, envolvendo-os no processo e a prática que se realiza no time de ensino que parece se caracterizar como uma prática mais individual(ista), pelo menos nesse momento. Isto é, desenha-se uma atividade para apresentá-la às colegas em vez de se chamar as colegas para discutirem que procedimentos adotar diante da situação, a exemplo do que se pretende com os alunos. Resta disso esperar, como se mostra saliente no funcionamento do time de ensino-2001, que o argumento ou temperamento mais forte, em uma ou em outra ocasião, fique com a última palavra. Embora Dora se preocupe intensamente com um dos impulsionadores (stingers) de sua prática, qual seja “vamos praticar o que pregamos”, ela mesma incorre, como se vê, em escorregadelas da inconsistência entre discurso e prática.

Apesar de as discussões apresentarem uma natureza argumentativa forte, há várias situações em que elas fluem mais harmoniosamente sem grandes questionamentos, tanto nos momentos mais individualistas, como na primeira parte do próximo excerto, quanto nos momentos mais compartilhados, como em sua segunda parte.

Revelei, então, que havia planejado um encaminhamento em forma de solução de problemas. [...] Li para as duas. Cibe pediu meu caderno para ler, dizendo que ficou meio confusa quando eu li. Já se manifesta a favor. Cris faz uma outra pergunta, levemente desconfiada [confusa], mas depois que Cibe diz que a situação seria transferida explicitamente para a situação da Prática, ela concorda dizendo: Ah! Eu não ouvi você ler essa parte. Pego meu caderno de volta, leio o finalzinho e respondo:

⁸⁹ Confira Wielewicky (2002) sobre essa questão.

é porque eu não tinha lido mesmo. Parece que mais uma vez acertamos os ponteiros⁹⁰ sem maiores embates. [...] Cris pediu opinião sobre um homework que havia bolado. [...] Cibe opina, sugerindo algo para não deixar tão amplo [...] e eu sugiro que se mude o termo 'concretizado' para 'articulado' [...]. (diário 6/4/2001)

Continua, assim, o time a caminhar em seu funcionamento oscilante de altos e baixos no desenvolvimento das tarefas e na construção de relações. Enquanto não se resolvem as relações mais tensas construídas entre as colegas, as quais ofuscam aquelas mais positivamente desenvolvidas, o time se sustenta na mediação de Cibe que passa a desempenhar um papel de intermediária ou de amortecedora de impactos entre as colegas do time no que tange à discussão e/ou negociação das atividades. Creio ser aí que as relações conflitantes transparecem em sua maior intensidade.

[...] Eu [Dora] não faria isso. [...] Seria do meu jeito. (diário 6/4/2001)

Ela [Cris] disse que daria do jeito dela, pois já o vinha trabalhando há três ou quatro anos. (diário 2/4/2001)

[...] essa é a minha [de Dora] proposta inicial e não pretendo abrir mão dela. Pelo contrário, posso abrir mão do time se a situação ficar muito difícil. (diário 21/4/2001)

Posicionamentos como esses, a caracterizar uma relação de disputa entre as colegas, vão se tornando mais freqüentes à medida que o ensino em time vai se desenvolvendo, os encontros em díades vão se intensificando, a disponibilidade de tempo vai minguando devido ao número crescente de atividades extra-time, as decisões polêmicas são adiadas e não se abre discussão mais sistemática sobre o próprio funcionamento do ensino em time, apesar das sinalizações de Dora para que a mesma seja iniciada e das oportunidades em que aproveita para explicitar alguns problemas que percebe na relação entre as colegas.

Diante desse quadro, a relação triádica⁹¹, relacionada a certas ações do ensino em time, passa a acontecer em grande parte através de Cibe que, geralmente, discute propostas com Dora e as leva para apreciação de Cris, retornando com o seu desdobramento. Não raro, para questões

⁹⁰ A imagem dos ponteiros como desacertos e acertos entre as colegas de time também aparece em e-carta de Dora para Cibe, enfatizando o aspecto positivo do funcionamento da tarefa do ensino em time-2001: "Creio que, apesar dos 'senões' de nosso time de ensino que uma hora parece acertar os ponteiros para em seguida se atrapalhar com eles, temos realizado um trabalho bom e integrado" (e-carta 4/4/2001).

⁹¹ No **anexo 8** disponibilizo um tipo de poema reflexivo sobre a relação triádica que surge, à época, em decorrência da 'inspiração' que o tórrido momento sugeria.

mais polêmicas, Dora e Cibe chegam a usar deliberadamente a intermediação da última, devido a seu perfil mais ameno. Não é sem razão, que Cris vivia verbalizando os ‘conchavos’ entre as duas conforme já apresentado anteriormente.

Cibe disse que Cris gostava de minhas idéias. Respondi que sabia disso tanto que ela usava várias de minhas propostas. O problema seria o impacto inicial. Cibe sugeria dizer que eu tinha tido uma ótima idéia e eu digo que ela poderia falar – sei que o jeito dela é mais manso que o meu -, mas que não dissesse que era minha a idéia [...] podíamos assumi-la como nossa. (diário 19/3/2001)

Em outros momentos, a função intermediária de Cibe se justifica pela tentativa de se evitar confrontos mais fortes entre as outras duas⁹², encarregando-se ela de antecipar propostas a pedido de Dora, como no excerto abaixo, ou por iniciativa própria, como no anterior.

Quando falei com Cibe ao telefone sobre a proposta, pedi que a colocasse [a proposta] para Cris quando se reunissem de manhã para decisões finais e roteirização do plano de aula – eu não estaria presente -, assim, ela [Cris] já sofreria o primeiro impacto e provavelmente se posicionaria contrária à idéia. Cibe me responde, então, que a reação inicial havia sido a esperada. Ainda não voltamos a isso, mas voltarei a insistir. (diário 21/4/2001)

Apesar de aceitar e solicitar a intermediação de Cibe para evitar maiores embates entre ela e Cris, Dora volta atrás quando pensa perceber que Cibe está em situação desconfortável.

Sugiro que Cibe aborde a questão do feedback das tarefas no encontro já que era um problema do time e seria uma boa oportunidade de reflexão relacionada às tarefas do time de ensino (talvez com implicações na relação). Cibe diz que se desse ela poderia fazer isso. Daí refleti rapidamente que a estaria induzindo a fazer algo que talvez preferisse que fosse feito de outra forma. Emendo: eu também posso abordar o assunto, tentando desobrigá-la de atender a sugestão. (diário 19/6/2001)

Há momentos, entretanto, em que Cibe, encontrando-se muito provavelmente em situações embaraçosas para ela, opta por não dar retorno das negociações com Cris, imbuída talvez de um espírito conciliador que a impede de ‘jogar mais lenha na fogueira’ ou de um simples instinto de auto-proteção. Uma dessas situações ocorre quando Cibe fica encarregada de apresentar, para a apreciação de Cris, os procedimentos, elaborados por Dora, para se trabalhar um texto. A idéia era que se deixasse primeiramente os alunos fazerem sentido de uma figura do

⁹² Evitar confronto, aliás, é uma atitude com a qual Cibe se alinha. “Cibe considera ambas parcerias enriquecedoras. Comenta com Dora que gosta de suas idéias inovadoras e considera a resistência de Cris, mas aceita abrir mão das inovações e acatar a vontade de Cris para evitar ou resolver conflitos” (diário 28/4/2001).

texto que praticamente o resumia. Cris argumenta que, se assim fosse, ELA não teria o que fazer – estava encarregada de desenvolver a atividade – além do que imaginava ser difícil para o aluno entender o assunto já que o fora para ela mesma já cursando pós-graduação. Precisou de várias explicações, conforme revela a Dora quando discutem diretamente a questão, ao que esta retruca, dizendo que as explicações poderiam ser feitas depois. Chegando o momento em que as três se reúnem antes da aula e Dora, vendo que Cibe não lhe dera retorno, ela como que “cobra uma confissão de Cibe, perguntando primeiro para Cris se Cibe não havia falado com ela e depois para Cibe: se não havíamos combinado – ou quem sabe mais Dora decidido – que ela falaria com Cris. Não havia dado tempo de elas fazerem isso depois da reunião daquela tarde [Cibe responde] e Cibe disse também ter esquecido” (diário 31/3/2001). Na rápida discussão que se segue, pois “não havia muito tempo para insistências e contra-argumentos”, Dora pensa perceber que Cibe pendia dessa vez para o lado de Cris e se retira da discussão para que elas decidissem, já que a última parte do plano seria desenvolvida por ela. Para surpresa de Cibe, porém, Cris, inesperadamente, muda de idéia e decide acatar a sugestão de Dora: “Fiquei feliz por dentro – não sei se mostrei isso por fora – mas penso ter notado que Cibe ficou surpresa, como se não esperasse aquela reação de Cris, ou melhor, quem sabe até um pouco descontente por preferir ela própria o modo como Cris pensava fazer” (diário 31/3/2001). Dora escreve, então, e-carta para Cibe (1/4/2001) sobre a sua interpretação do acontecimento quanto ao que imaginava ser a preferência de Cibe, a qual responde que “havia falado com Cris antes da reunião, sendo que ela mostrou-se contrária à idéia, dizendo que faria do jeito que estava acostumada a fazer. Isso explica a minha surpresa, à noite, quando ela disse para você que concordava com a sua idéia. Fiquei sem saber o que falar” (e-carta 19/4/2001).

A situação descrita acima mostra como Cibe procura se movimentar entre as colegas no papel de que ficou encarregada de desempenhar, ou talvez, que se viu de repente desempenhando. É uma situação delicada que a obriga a dar explicações diferentes das reais para, ao evitar maiores confrontos, se proteger ao mesmo tempo de seus efeitos. Mesmo revelando o motivo real mais tarde na e-carta, Cibe mantém-se cautelosa com a questão, modalizando ou suavizando o modo como a aborda por escrito: “faria do jeito que estava acostumada a fazer”. Entretanto, as pulsões controladas nesse momento da escrita irrompem na fala de Cibe quando ela e Dora abordam outra questão polêmica futura em que se previa a mesma relação conflitante, pois percebiam Cris pouco à vontade ou mesmo descontente com o andamento do time. Cibe, então,

retoma a polêmica anterior como ilustração: “Cibe se lembra também das vezes que Cris reage negativamente de início, mas depois se tranqüiliza e acata sugestões. Cita o exemplo da atividade da OGE. Cris: a Doralice pensa que manda?! – hoje escapou o termo de Cibe. Eu vou fazer do meu jeito. Há anos que eu trabalho com isso” (diário 23/4/2001).

Novamente, parece evidenciar-se o choque de orientações entre Cristina procurando manter o igual, orientando-se pelo passado, e Dora insistindo no alternativo, orientando-se para o futuro⁹³.

Para realizar o alternativo, entretanto, Dora assume postura semelhante a de Cris, radicalizando do lado oposto⁹⁴. Quando Cibe retorna com o resultado da discussão para elaboração de um plano de aula que realiza com Cris e revela determinada atividade atribuída a Dora, a reação de impacto desta também é negativa, ao imaginar que teria de desenvolver uma atividade cujos procedimentos via como inconsistentes com determinada perspectiva que defendia.

Reagi muito rápida e rispidamente, talvez, dizendo que eu não faria isso. [...] Recompus-me logo e emendei: tudo bem, eu poderia fazer essa parte, mas seria do meu jeito. Chamar a atenção do aluno não era comigo. [...] Revelei, então, que havia planejado um encaminhamento em forma de solução de problemas. (diário 6/4/2001)

Desponta novamente aí a questão persistente da (in)consistência entre discurso e prática tão acalantada por Dora. Isso se deve muito provavelmente, conforme já dito, a sua identificação com esse aspecto tão enfatizado quando se discute o perfil ideal⁹⁵ dos professores dispostos a se alinhar com perspectivas de formação de professores (de línguas) mais recentemente vistas como desejáveis. Uma citação bastante atual ajuda a sustentar tal afirmação. Ao proferir palestra sobre o ensino da ética e da cidadania, ou seja, de virtudes e valores, e argumentar que tal ensino seria

⁹³ Quero lembrar o leitor de que não se trata aqui de fazer juízo de valor, ou seja, que uma ou outra orientação ou postura seja melhor que a outra. Embora isso possa se salientar nos dados, o propósito é mostrar e compreender como as colegas de time funcionam, tendo tais orientações, posturas ou concepções por base. Entretanto, o risco de vazar para a interpretação é grande, mesmo porque os olhares e inconscientes meus e de Dora certamente estão completamente entrelaçados. Além disso, resgatar, reviver e recontar a experiência vivida em seus vários momentos fazem aflorar sentimentos adormecidos. A tarefa, portanto, não parece fácil. O leitor novamente é convidado a estar alerta para os possíveis deslizes.

⁹⁴ “Uma querendo fazer tudo igual, a outra tudo diferente” (diário 28/4/2001).

⁹⁵ Perceba o leitor que nesse trabalho o referencial que discuto sobre a construção sócio-histórica do sujeito e do significado me faz avançar para além de correntes que indicam respostas percebidas como certas/adequadas ou erradas/inadequadas, as quais se situam numa perspectiva mais da modernidade. Portanto, ao me referir acima ao ‘perfil ideal’ de professor indicado por tais correntes, estou, simplesmente, *interpretando* o dado em que Dora estaria se situando em sintonia com tal perfil. Todavia, tenho consciência da necessidade de me envolver mais demoradamente com/em reflexões sobre a questão em outro espaço e momento.

responsabilidade não exatamente de uma disciplina específica, mas de todas as demais, Carvalho (2002:19) encaminha sua fala de modo a concluir que

A melhor forma de cultivá-los [valores] e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação.

Retomando o dado acima, percebe-se novamente que Dora não consegue manter com as colegas de time a mesma consistência que tanto se esforça em manter com os alunos, embora empreenda esforços nesse sentido e reconheça os deslizos em certas ocasiões.

Um outro fato a salientar é que pode parecer que se esteja marcando mais a postura de oposição de Cris em relação às idéias apresentadas por Dora. Creio que, isso acontece porque é Dora que antecipa mais idéias. Se ocorresse o inverso, a exemplo da evidência acima, a oposição poderia ficar igualada. Aliás, é dessa forma que Cris percebe a oposição de Dora, conforme se expressa no primeiro questionário que as colegas de time respondem: “Sinto que ela não aceita minhas idéias, gosta de impor as dela. [...] Gosto das sugestões dela, mas acho que ela deve aceitar as minhas e as da Cibele” (Q2 16/6/2002).

Há um aspecto que também é significativo de ser apontado na diferença de atitude de Dora nos dois casos descritos, ou seja, a sua retirada da discussão da atividade da OGE, configurando-se como o ‘abrir mão’ da mesma, para que Cristina e Cibele tomem a decisão final sobre ela, uma vez que Cibe parece se alinhar com Cris e Dora já estar encarregada de desenvolver a última parte do plano, e, no segundo caso, sua atitude de ‘marcar posição’, ‘bater o pé’, para não chamar a atenção dos alunos, desenhando e propondo, em lugar disso, uma atividade de solução de problemas. Creio ser possível entender, também através de outros dados a consolidarem esses, que tais atitudes opostas se justificam pelo impulsionador da (in)consistência de Dora subjacente a elas. Explico. O posicionamento mais forte e radical – no segundo caso – acontece, parece, quando Dora percebe que incorreria em inconsistência, contrariando um de seus impulsionadores de sua prática, conforme ela própria enfatiza.

Quanto as minhas ações, também procuro estar alerta para que as mesmas acompanhem o meu discurso. Chego a me recusar veementemente em situações de confronto a assumir determinadas atitudes ou desenvolver certas ações se entendê-las como inconsistentes com aquilo que prego. (diário 14/12/2001)

Quando a questão se pauta pela preferência entre possibilidades – como no primeiro caso, por exemplo – não fica tão difícil ceder, mesmo que isso gere sofrimento, conforme a própria Dora reconhece em vários momentos, no que é seguida por Cibe e para surpresa de Cris que a julgava incapaz disso.

E eu [Cris] sempre achava que você [Dora] não ia aceitar. Então, meu grande problema era achar que EU tinha que ceder porque ela não ia aceitar. [...] Eu tinha consciência que eu TINHA que ceder. Não é nem que eu queria ceder. É que eu TINHA, porque ela não ia abrir MÃO do que ela estava fazendo. Então, minha grande surpresa é quando eu falava alguma coisa e você abria mão SEM precisar questionar. Assim, sem precisar brigar muito. [argumento como briga] Aí, EU me desestruturava porque eu achava [esperava] que ela ia argumentar mais em cima de mim. [posição superior do oponente que daria um golpe de cima para baixo para derrotar o inimigo que está por baixo]. Porque, normalmente, quando ela argumenta muito, ela me convence. [reconhece a própria fragilidade e poder de convencimento do inimigo]. (ED I 15/5/2001)

A citação parece consolidar a evidência do caráter persuasivo das discussões realizadas no time através de forte argumentação, principalmente de Dora. Na verdade, essa ‘habilidade’ (‘poder’) é apontada pela própria Cris, além de reconhecida pelas outras duas colegas, desde o início da experiência conjunta entre as colegas, segundo relato sorridente de Cibe. “Cris teria dito que Cibe e eu, com nosso jeitinho, íamos mudando quase tudo. Teria dito também que o meu poder de argumentação é muito forte” (diário 27/3/2001).

Voltando à citação anterior, pode-se perceber / entender como legítima a luta de Cris enquanto colega de time, inferida em sua fala, ao procurar garantir espaço de operacionalização para suas propostas. Entretanto, fica evidente a contradição que a mesma vive quando, em outro momento, fala de outro lugar – o de coordenadora – a respeito dessa mesma questão, ao relatar a orientação que normalmente oferece às colegas de time novatas. Isso ocorre em um dos encontros de discussão, quando as colegas passam a falar do time de ensino matutino, usando-o como elemento de comparação para diferenciar o funcionamento do próprio time em relação a ele. Dora – no papel de pesquisadora – traz um dado como evidência de contraposição a uma das interpretações das colegas. Estas entendiam o quase total domínio da colega mais experiente da manhã [Soraia] como um dos motivos do que alegavam como falta de espaço para a novata [Wilma]. Dora, então, relata que esta havia se intimidado, em uma dada oportunidade, deixando de colocar no quadro as perguntas que havia elaborado para discutir um texto com os alunos conforme combinado com sua parceira. Depois de escrever as perguntas da colega, começa a

escrever as suas, mas as apaga rapidamente sem que a outra colega, que desenvolvia outra atividade, perceba. Dora conclui que a novata abre, então, mão do próprio espaço⁹⁶. A tal relato, Cris reage, dizendo: “E foi uma das coisas que eu falei pra ela: você não pode abrir mão. Você tem que se impor. Os alunos NÃO podem achar que você está como ajudante de sala” (ED I 15/5/2001).

O que significa, então, oferecer uma orientação como coordenadora e parecer não aceitar que sua própria colega siga a mesma orientação – impor-se – em seu time, temendo ter de ceder e, portanto, já oferecendo resistência, antes mesmo, de argumentos previsíveis? Em que posição estariam as colegas sendo percebidas? Na de mais experiente ou de menos experiente?⁹⁷ Como coordenadora, pesquisadora, colega de time ou aprendiz? O que significa convencer ou ser convencida pelos fortes argumentos? Acredito que a não clareza desses significados para as colegas de time contribui para que o seu funcionamento em time seja dificultado e gere, portanto, tensões. A isso voltaremos mais adiante.

Por ora, ocupo-me, na seqüência, com episódios e comentários do funcionamento das colegas em sala de aula que é, em sua maior parte, percebido de forma positiva tanto por elas quanto pelos alunos.

3.3.3.6. No palco é um sucesso! Desenvolvimento das atividades em sala de aula.

A gente não dava conta do recado em sala de aula, independente de estar gostando ou não?! (Dora ED I 15/5/2001)

⁹⁶ Em outro momento, Wilma ainda comenta com Dora uma questão levantada pela e-carta que esta lhe enviara: ela se assustava com idéias inovadoras, não que as negasse. Gostaria até de colocar as próprias idéias inovadoras, mas ainda não estava preparada para isso (diário 24/4/2001).

⁹⁷ Cris geralmente se descreve como a que está há mais tempo na Prática de Ensino e como a criadora da modalidade de ensino em time nessa disciplina. “Eu sou a mais antiga das mulheres, ta? [...] Aquilo que eu falei pra você. Quando eu criei o time, a equipe, na verdade não era time. ‘Time’ quem deu o título foi você [Dora]; quando eu criei o trabalho [ensino] em equipe, porque eu achava que [conseguiria homogeneidade], mas eu comecei sentir que eu estou sendo desacreditada. Desde que a Soraia [uma colega do time da manhã] e você começaram a fazer doutorado a Soraia fala que o que eu falo não é certo[...] (ED IV 6/12/2001)

Expressões como essa, acrescidas de outras tais como “Nós não deixamos a peteca cair” (Cris diário 9/3/2001), “Ah! Tem que ser um show!” (Dora diário 18/4/2001), “O show tem que continuar” (Cibe ED III 21/8/2001), são freqüentemente usadas pelas colegas quando discutem sua atuação em sala de aula antes ou depois de a mesma acontecer.

Na verdade, contrariamente ao que se poderia esperar, parece ser essa a dimensão do ensino em time-2001 que se apresenta mais positivamente configurada, ou seja, com menos tensão: “Eu acho que a gente funciona muito bem em termos de tarefa” (Dora ED I 15/5/2001). Creio que isso se deve a algumas razões que poderiam explicar o resultado positivo quando no palco. Primeiramente, as colegas já teriam praticamente esgotado o estoque de tensões nas atividades anteriores de bastidores quando, apesar disso, chega-se a definir um plano de aula, seja ele mais do agrado ou desagrado de umas do que de outras. Assume-se, portanto, um compromisso que é mantido no palco da sala de aula, e isso seria uma segunda razão. Não raro, a figura evocada para o desempenho bem sucedido, depois de negociações ‘atravessadas’, é a de uma personagem ou atriz (palhaço, seria na verdade), no picadeiro que ao sorrir e divertir, esconde seu sofrimento⁹⁸. Uma terceira razão é a oportunidade de as colegas se observarem e se comprazerem com certas habilidades que cada uma demonstra quando de sua atuação em sala.

De fato, nas primeira e segunda fases do ensino em time-2001, quando se pensa ou se discute a atuação das colegas, a idéia que sobressai é a da atuação em sala de aula, ou como passam a ela se referir mais tarde, a ‘tarefa’. Entretanto, conforme apresento nessa primeira parte do capítulo, a atuação se dá também e muito marcadamente nos bastidores, onde se mostra subdividida em várias dimensões/ atividades (a do planejamento, da preparação dos materiais, da distribuição/escolha das atividades, da discussão/ negociação das mesmas). A atuação geral, ou tarefa, no palco, por sua vez, embora não nítida nessas primeiras fases devido ao destaque de uma dessas dimensões [a da condução da atividade], assume nuances quando se evidenciam através dos diferentes lugares ou papéis no que tange a tal atuação, quais sejam, o lugar da condução da atividade, o da observação, o da intervenção na fala da colega, o da organização da infra-estrutura ou do espaço físico, o da síntese na lousa do que se discute ou se constrói em sala, o da circulação entre os alunos ou do uso do espaço físico pelas colegas, dentre outras. Estas se movimentam ou fazem uso desses lugares com maior ou menor desenvoltura em conformidade com as

⁹⁸ “Quem é afinal essa personagem/atriz? Pode ela ‘sangrar’ por dentro, mas dar conta do picadeiro?” (Dora e-carta 29/10/2001)

habilidades, facilidades ou limitações que apresentam tanto de cunho pessoal quanto profissional. Nota-se, ainda, que tal movimentação parece pautar-se também pelas concepções das mesmas que ora são mais explicitadas ora mais sentidas ou inferidas. Na seqüência demoro-me um pouco em cada um desses lugares.

3.3.3.6.1. O lugar da condução das atividades.

Se vocês fossem fazer um levantamento matemático, vocês viam que a maior parte da aula eram vocês que faziam. Então, eu ficava com as bordas. (Cris ED I 15/5/2001).

Quanto à condução das atividades, Dora é a que ocupa mais tempo de atuação no palco, seguida por Cibe e depois por Cris. Isso em decorrência, como penso que se pode apurar, da distribuição / escolha das atividades em que se observa essa mesma proporção pelos motivos já apontados em momento anterior no capítulo. A despeito disso, no geral, a atuação de cada colega é percebida como bem sucedida pelas demais, mesmo quando a própria executora se auto-avalia e aponta para suas próprias falhas. Bem mais comuns, contudo, são os momentos em que elas destacam os pontos positivos umas das outras ou os que percebem em si mesmas. Isso pode ocorrer na interação direta com a/s colega/s em questão, como nas três próximas citações, quanto na interação sobre a/s colega/s, como na citação seguinte.

Aproveitei [Dora] o embalo e disse que Cris desenvolveu bem a atividade dela [...] Comento que ela recupera bem a turma depois daquilo que chamei de 'travamento' meu com a atividade [...] Daí o comentário de Cris de que finjo bem, pois não percebeu. (diário 14/3/2001)

Observei [Cris] que Dora tem muita facilidade de fazer a linguagem facilitadora do Felipe [um aluno visto como confuso]. [...] é uma das coisas que ela fez [...] porque parece que daí o outro aluno entende, porque os colegas dele não entendem [os seus significados]. (Cris ED II 19/6/2001)

*Nesse momento, então, Cibe pede que os alunos examinem o que havia sido registrado na lousa [...]. Os alunos riram como se eles próprios houvessem se pegado em flagrante. Achei [Dora] bárbaro esse momento. Muito significativo e tocante. Creio que poderia dizer que foi uma lição mais do que aprendida, ela foi 'sentida' porque vivenciada, experienciada. (Dora em e-diário para Cibe 25/7/2001)
Também achei bárbaro esse momento. Acredito que o momento não foi significativo só para os alunos, mas para nós também. (Cibe respondendo)*

[Cibe] A aula da Cris é uma gostosura, reagindo ao comentário / elogio de Dora sobre seu [de Cris] senso de humor, divertindo os alunos num determinado momento da aula. Pena que esse ano ela anda meio quieta. (diário 14/3/2001)

3.3.3.6.2. O lugar da observação das colegas.

Decidimos que ela faria novamente o papel de observadora. Ela gostou da idéia. Havia sido bom na última aula (diário 22/3/2001).

Estreitamente ligado ao lugar da atuação, encontra-se o lugar da observação, entendido no time como mais ocupado por Cris, mas não só por ela. É desse lugar que justamente se nota o funcionamento das colegas no palco. Embora aí se demore menos, Dora também dele usufrui devido ao processo reflexivo que o mesmo faz desencadear, além de uma perspectiva, diga-se, mais ‘objetiva’ e descritiva nele pressuposta. Tal processo é também compartilhado pelas outras colegas e percebido igualmente como enriquecedor, ficando as diferenças que surgem por conta da reação daquela colega que está sendo alvo da observação – situação mais ameaçadora para uma do que para as outras. Quando contraposto, por outro lado, ao lugar de comando da atividade, o lugar da observação passa a gerar uma certa tensão devido à questão de *status* que aí se levanta, sendo o primeiro visto como superior ao segundo. Todavia, um outro tipo de comparação que emerge da observação é visto não como julgamento, mas como um modo de fazer sentido daquilo que se observa (cf. Cole e Knowles 1995:147)

Assumi deliberadamente em certos momentos o papel de observadora, disciplinando-me para não interferir. O que vi? Vi Cris falando suave em momentos de seu papel de professora. Admirei! Afinal, podia ver outra de suas facetas. Vi Cibe mais solta e confiante, muito envolvida com a turma e também admirei. Penso que será interessante ‘atuar’/ me demorar mais nesse lugar de observadora apesar de não saber o que irá significar em termos de experiência. Se me senti um tanto esquisita e até desconfortável de modo geral⁹⁹, houve momentos em que me soltei e assumi a mim mesma: firme no que dizia, acreditando no que dizia, provavelmente seguido de gestos e tom de voz característicos (talvez parecendo um tanto agressivos para os alunos). Parece que me conscientizei disso no ato [reflexão sobre a reflexão em ação], por ter observado os momentos de suavidade das colegas. Bem a calhar, por sinal, em uma aula em que discutíamos a importância do time na busca de coisas comuns (conhecimento, objetivo, vontade, plano, acordo, etc.¹⁰⁰) apesar das diferenças e da individualidade de cada um. Era o diverso fazendo o comum. (diário 14/3/2001)

⁹⁹ Dora se refere à condução de sua atividade e estaria fazendo uma ‘observação’ posterior da mesma – avaliação sobre a ação.

¹⁰⁰ Dora expressa, sem saber, uma das definições de grupo revisadas e discutidas por Pagès (1982:308). Seria, segundo o autor, a definição de grupo do homem da rua [comum] que, com frequência, o define por uma propriedade idêntica que um conjunto de pessoas possui: um ideal comum, valores comuns, um mesmo objetivo que se enquadra

A última oração do trecho acima, “Era o diverso fazendo o comum”, que aparece registrado em diário logo no início do ensino em time também no palco – uma vez que nos bastidores ele já havia sido iniciado – irá se transformar num dos grandes temas eleitos para as discussões posteriores do time e o levará a reflexões sobre a questão da singularidade e da complementaridade quando se trata de uma experiência dessa natureza. Tal questão – a da complementaridade das diferenças - se sustenta em uma perspectiva mais integradora do que desintegradora e permite ao time perceber que, mesmo marcando em seu discurso as diferenças como soma, ele não consegue, até certa altura e de certa forma, deixar de vivê-las como divisão. “E meus dados estão mostrando isso. Eu estou vendo que () a gente falava das diferenças como soma. Eu mesma, nos meus dados, no meu diário. Ai, estou com a coisa linda no discurso, mas chega no time, era só diferença que a gente via” (ED IV 6/12/2001).

3.3.3.6.3. O lugar da intervenção na fala das colegas.

Dora, pode soltar as frangas. Fala o que você quiser que eu quero ouvir sua voz (Cris ED II 19/6/2001).

Um outro aspecto do desenvolvimento da tarefa no palco, que penso constituir um dos pontos altos da atuação do time e que contribui para que ela seja percebida pelas colegas e pelos alunos como mais afinada, integrada, constitui o lugar da intervenção na fala ou na atuação umas das outras¹⁰¹. Esse procedimento é acordado previamente no sentido de que as intervenções são autorizadas quando qualquer colega percebe que pode contribuir com acréscimos, correções, simplificações, elaborações, exemplificações, depoimentos, dentre outros, que visam a enriquecer

nas definições por similitude. Por outro lado, diz o autor, uma definição científica, a da psicologia social, centra-se nas relações entre indivíduos, com a noção de interdependência e de interação. Pagès argumenta que todas as definições, populares ou científicas, entretanto, partem do indivíduo para construir o grupo, apoiando-se numa propriedade comum dos indivíduos ou numa determinada concepção de suas relações. Vão da parte para o todo e não do todo para a parte, considerando, portanto, o grupo um fenômeno segundo, reduzindo-o a uma realidade mais primitiva ou primeira, que é o indivíduo. A tese do autor é que o grupo é a sede dos fenômenos de relação e estes são fenômenos primeiros. Entenda-se, o grupo está presente no indivíduo e não o contrário. Creio que tal posicionamento se articula com a noção do sujeito socialmente construído conforme já apontado anteriormente.

¹⁰¹ Após apresentação de trabalho do time em um evento de 2002 em que se faz uso dos mesmos procedimentos que se observa em sua atuação em sala de aula, o funcionamento do time foi comparado a um bailado e a um jogral, devido ao revezamento e às intervenções nas falas umas das outras.

o processo de construção de conhecimento que se realiza com os alunos¹⁰². Pode-se, inclusive, apresentar posicionamentos contrários ao das colegas, quando esse é o caso, uma vez que se entende como positivo que os alunos se deparem com diferentes pontos de vista ou perspectivas, isso obrigando-os explícita ou implicitamente a se posicionarem. Este aspecto é salientado na literatura (cf. Anderson et al 1996, dentre outros) como uma das vantagens do ensino em time, o que se consolida nos dados quando os alunos se posicionam e comentam, em momentos oportunos, sobre essa modalidade e sobre a atuação das colegas ou através dos questionários que respondem (cf. Freitas, Borghi e Tilio 2003).

[A aluna] gostou desde o início. Gosta das coisas (assuntos) que trazemos e do modo que colocamos. Exemplifica com a discussão sobre o papel da língua estrangeira: pensou que ia ser bem 'quadrado' [acompanha com gesto correspondente], mas não foi. Diz notar os temperamentos diferentes e outras diferenças, mas conseguimos ser afinadas ao desenvolver um trabalho integrado. (diário 3/4/2001)

A gente se sobrepõe [...] eles comentam que no começo eles [os alunos] não sabem para quem olhar (Dora ED III 21/8/2001).

É importante notar que o procedimento interventivo acarreta, com certa frequência, sobreposição de falas quando os turnos são concomitantemente mantidos, provavelmente devido ao fato de cada uma não permitir que o assaltem por considerar igualmente significativo aquilo que falam. Como resultado, cada colega é obrigada a eleger parte dos alunos como sua audiência, situação essa que retorna no dado dos alunos que relatam ficarem, no início, um pouco desorientados sem saber para onde / quem olhar.

Algo que me chamou a atenção em mais de um momento durante a aula passada foi o fato de Cris e Cibe falarem ao mesmo tempo com os alunos, acabando cada uma a se dirigir para determinados alunos já que os mesmos não conseguiam acompanhar as duas. Está sendo interessante notar o que estou entendendo como uma maior 'emancipação' de Cibe. Parece que a cada dia ela procura reivindicar um espaço maior para si¹⁰³. (diário 7/4/2001)

¹⁰² “Então, eu achei assim: essas sacadas, então, entram assim como contribuições que não estão no script e que eu acho que fica bom porque, aQUEles [alunos] que estão meio assim [com dificuldade de entender], chegam lá” (Cris ED II 19/6/2001).

¹⁰³ Note que a citação deixa transparecer que, naquele momento, o que chama a atenção de Dora é mais a questão da ocupação do espaço por Cibe do que a da concomitância das falas das colegas em decorrência do procedimento de intervenção acordado.

O procedimento acordado de intervenção na fala, no entanto, é um ganho das experiências de se viver o ensino em time nos anos anteriores, ganho esse que resulta da elaboração das discussões e reflexões sobre o procedimento. Porém, nem sempre, o mesmo foi tão tranquilo. Em alguns times, chegou a constituir um forte gerador de tensões entre colegas.

Se, por um lado, as intervenções ‘diretas’ e acordadas resultam positivas, as intervenções do tipo ‘dicas’, por serem sutis e, portanto, sujeitas a interpretações mais subjetivas, nem sempre geram o mesmo efeito. De fato, evidenciam-se nos dados três tipos de dicas, que mostro nas citações abaixo seguindo essa ordem: as bem sucedidas, as não percebidas e as mal interpretadas.

Lembro-me de ter sugerido que perguntássemos aos alunos [...]o que eles entendiam por comum e entrei diretamente na fala de Cris, dizendo: talvez fosse interessante que eles falassem o que entendem por comum. Cris captando o significado daquilo, concordou: É, boa idéia!¹⁰⁴ (diário 14/3/2001)

Falei de uma dica que eu tinha tentado passar para ela [Cris] no sentido que ela fizesse, para algumas alunas próximas a mim, uma pergunta que insistia em fazer para a sala toda, pois as alunas pareciam estar com receio de falar [porém, desejosas de fazê-lo]. Brinquei: nós estamos pensando em algo, mas estamos com medo de não acertar! Mas a dica não foi percebida e Cris confirma [depois] que não. [diário 14/3/2001]

[...] quando Cris desenvolvia a primeira atividade, notei que vários alunos copiavam o plano de aula roteirizado que costumo escrever do lado esquerdo do quadro. Olhei para Cris e verbalizei em inglês o que estava acontecendo, algo do tipo: I guess they are not following you. They are copying from the board¹⁰⁵, ao que Cris respondeu: talvez você não devesse, então, ter escrito. (diário 19/3/2001)

Quando volta, posteriormente, a refletir sobre esse último acontecimento, Dora entende que, pela reação de Cris, ela pode ter sentido ou pensado, no momento, que Dora estivesse chamando sua atenção. Dora se propõe, então, a discutir o assunto com as colegas e, prevendo a possibilidade de tal procedimento constituir-se em um elemento que deixará as colegas pouco à vontade, aventa a hipótese de se disciplinar para restringi-lo à própria atuação, isto é, verbalizaria o que entendia estar acontecendo para que se discutisse sobre as coisas assim reveladas quando

¹⁰⁴ Dica semelhante foi dada por Cibe a Dora, durante apresentação de trabalho do time em evento em 2001, quando ela diz: “Talvez fosse interessante você dizer o que se entende por tarefa!”, sinalizando uma possível necessidade dos ouvintes que ela talvez estivesse percebendo como observadora naquele momento.

¹⁰⁵ Tradução: “Penso que eles não estão te acompanhando. Eles estão copiando do quadro”. Note-se que, na verdade, a mudança de código lingüístico é uma tendência/constante entre professores de línguas que os mesmos demonstram apreciar. No time, isso ocorre tanto no palco como nos bastidores.

isso não expusesse a atuação das colegas além da sua. Quando oportunamente levanta-se discussão sobre a dica mal interpretada, Dora pergunta a Cris sobre o significado de sua reação (ela diz nem se lembrar mais do acontecimento), explica sua tendência de explicitar o que pensa estar ocorrendo numa atitude que entende como ‘provocação positiva’ para levantar discussão, consulta as colegas se haveria problema quanto a tal atitude e, dirigindo-se a Cris, completa: Se eu fizer isso para você, é sinal de que eu estou procurando dar algum gancho e você pode pensar: o que ela estaria querendo me sinalizar? (diário 22/3/2001)

Na verdade, a atitude de explicitação (revelar o interior, o subjacente) enfatizada por Dora parece ter origem primeira em sua própria criação. Isso fica claro quando ela escreve, bem depois, sobre sua história como colega de time.

Creio, entretanto, que aspectos de minha criação / educação familiar, na rigidez de princípios bíblicos que coloca ‘a revelação da verdade acima de tudo doa a quem doer, afinal, de Deus ninguém esconde nada’, me levam a ‘escancarar’ idéias, sentimentos e posicionamentos por outros velados ou sagrados. Além de expor-me, essa atitude poderia estar expondo os outros, fazendo com que se sintam obrigados a se manifestar tanto positiva como negativamente¹⁰⁶ (história Dora 21/11/2001)

Quando Dora retoma a questão no questionário seis (Q6 – **anexo 1**), cujas questões enfocam o envolvimento das colegas com sua história de ensino em time e o processo de narrá-la, ela se mostra igualmente enfática, intensa ou até mesmo exagerada. Note, para tanto, a escolha das palavras e expressões nas duas citações (‘escancarar’, ‘velados’, ‘sagrados’, ‘confissão’, ‘cortar a própria carne’), considerando as imagens que as mesmas evocariam.

Entendo que um elemento forte é a indicação da necessidade de diálogo franco, de explicitação, necessidade esta presente em algumas concepções e temas e que poderia estar ligada a minha experiência de criação, que diz respeito ao ‘revelar-se através da confissão’, ‘cortando a própria carne’, se assim fosse/for necessário. Pensando bem, ‘cortar a própria carne’ é uma expressão que uso freqüentemente. (Q6 21/11/2001)

Não é de se estranhar, portanto, que Dora se reconheça tão facilmente na perspectiva da educação reflexiva do professor de língua estrangeira – área de sua atuação e estudos – em que se

¹⁰⁶ O dado ainda deixa transparecer a idéia subjacente assumida por Dora da interferência de suas atitudes e de seu funcionamento, na atitude e no funcionamento das colegas. Provavelmente, procedente da mesma origem que a necessidade de sempre se revelar a verdade, essa idéia chega em vários momentos a se transvestir de culpa e permeia significativamente os dados. Por outro lado, um motivo, talvez, muito mais escondido no subconsciente, pelo que se poderia inferir das duas citações é que Dora poderia estar fazendo uma crítica velada à Cris por não ter percebido a referida dica.

ênfatiza a conscientização, o envolvimento do professor no que diz respeito a sua própria prática, visando poder explicitá-la com plausibilidade (cf. Prabhu 1990, 1992)¹⁰⁷. Esse funcionamento, portanto, reverbera na experiência conjunta de ensino em time, articulando-se com o funcionamento das suas colegas posicionadas em perspectivas ora semelhantes ora contrastantes.

Chamo a atenção do leitor para o fato de que a enfatizada necessidade ou importância da explicitação da própria prática pode não ocorrer de modo tão ‘esviscerado’ como o de Dora. O dado mostra que tal procedimento é característico dela, sendo possível que outros formadores não se explicitem ou não desejem se explicitar da mesma forma em modalidade de ensino em time ou mesmo isolado.

3.3.3.6.4. O lugar da circulação no espaço físico e de sua organização.

A Cris com a espantosa habilidade de organização do espaço físico que só ela consegue ter (Dora e-carta para Cibe 4/4/2001).

Quanto à organização da infra-estrutura ou do espaço físico, é consenso no time que ninguém consegue superar a habilidade de Cris nesse aspecto. Seu senso prático é extraordinário, chegando a ser também reconhecido pelos alunos. Inicialmente, Cris se sente um pouco desprestigiada com tal qualidade diante de outras qualidades atribuídas pelos alunos do quinto ano, e portanto, da Prática de Ensino, a colegas da área por ocasião de uma atividade extra-sala desenvolvida com os alunos de língua inglesa de todos os anos. Depois, com a freqüente valorização das colegas de time dessa sua qualidade – “Cris, entretanto, participou com sua maravilhosa ajuda na organização do espaço e dos materiais, coisa que ninguém faz melhor que ela” (diário 3/4/2001) -, ela passa a perceber a sua real importância como contribuição para o desenvolvimento de uma tarefa bem sucedida.

Eu [Cris] acho que o que casa meu com você [Dora] eh eu gosto dessas coisas que você inventa moda! E aí eu incremento. Então, eu sou novidadeira [...] (Cris ED I 15/5/2001)

¹⁰⁷ Cibe parece reconhecer certas qualidades do perfil ideal do professor em Dora, e lhe diz isso explicitamente de forma sustentada. “Quanto mais eu leio (me informo, aprendo) sobre essas coisas [teorias de ensino-aprendizagem, etc. – Cibe comentava entusiasmada sobre um texto que falava de Piaget.], mais eu vejo que você é a que mais se aproxima do perfil ideal do educador” (diário 4/8/2001).

Na verdade, como se observa na expressão de Cris, ela chega a reivindicar sua parcela de contribuição no próprio processo de geração de idéias de Dora e não apenas na concretização / operacionalização das mesmas. Por sua vez, a expressão “Eu sou novidadeira”, contestado por Dora e Cibe, não condizia com o impacto que Cris sofria quando da colocação / apresentação das ‘novas’ idéias no time e negociações subseqüentes. Diante da contestação das colegas, emenda “eu sou tarefaira”.

Curioso, entretanto, é notar que, se por um lado, Cris mostra tamanha desenvoltura na organização do espaço, por outro lado, ela apresenta algumas limitações para circular nesse mesmo espaço. Na verdade, ao abordarem a questão, depois de iniciadas as discussões mais regulares no time, as colegas concordam que quem mais circula em sala é Dora, seguida por Cibe, depois por Cris. Novamente, Dora ocupando uma parcela maior também nesse lugar. Abaixo seguem posicionamentos das colegas quanto a essa questão.

Eu sei porque eu ocupo o espaço (Dora ED I 15/5/2001).

Antes de se discutir a questão no time, entretanto (isso na terceira fase), a questão espacial, tanto do espaço físico quanto do espaço valorizado¹⁰⁸, uma questão que Dora traz saliente desde o primeiro momento que decide focar a experiência de ensino em time para possível trabalho de pesquisa, é uma das mais freqüentes em suas reflexões sobre o ensino em time-2001.

Essa observação espontânea [estranhara chegar na sala de aula da colega de time do ano anterior e observá-la sentada atrás da mesa do professor – local da autoridade ‘negativa’, quando nunca haviam usado tal lugar em suas experiências anteriores], e depois reflexiva, me levou a pensar como nosso time atual tem usado o espaço. Temos nos movimentado de modos diferentes, mas creio que Cris e Cibe se mantêm mais à frente da sala. Cris ainda bem mais que Cibe. Ela até chega a se sentar à mesa do professor enquanto Cibe e eu nos movimentamos. Parece que eu sou a que mais se movimenta. Procuo me aproximar mais deles. Gosto de planejar atividades em que falo às suas costas. Sugiro o uso diferenciado de espaços diferenciados [dá exemplos] [...], tirando vantagem [do tamanho da sala] que permite explorar pedagogicamente o espaço. Seria interessante abordar esse assunto com as colegas e discutir como elas têm percebido a ocupação que temos feito do espaço de sala de aula e a nossa movimentação dentro dele/dela. (diário 16/4/2001)

¹⁰⁸ A questão do espaço valorizado será discutida na segunda parte do capítulo.

Sentir cansaço nos alunos [...] me incomoda muito. Então, eu [Cibe] gosto muito desse tipo de atividade: levanta aqui, vai pra lá, vem pra cá agora, pra mexer, pra movimentar (Cibe ED I 15/5/2001).

Depois de iniciados os encontros de discussão, a questão é levantada e Cibe tem a oportunidade de manifestar sua apreciação pelas atividades que fazem uso de outros espaços ao movimentar os alunos de seus lugares, principalmente, quando se trabalham as “teorias pesadas”, as quais podem “cansá-los”, isto é, desconcentrá-los. Infere-se, daí, que Cibe se pauta, nesse momento, por concepções que embasam boa parte do ensino de línguas, campo de atuação de que se originam as três colegas, no que se refere ao papel do professor de despertar e manter o interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas. Por outro lado, o exemplo, que traz justamente das teorias pesadas, é significativo, na medida em que coincide com seu próprio ‘ponto nevrálgico’ ao desenvolver ensino em time com duas ‘feras’ ou ‘bichos da goiaba’ que entendem muito da teoria em questão, enquanto ela ainda se encontra, como costuma dizer, em um nível aquém no processo de estudo e compreensão dessa teoria em relação às colegas.

Me incomoda NÃO o fato de você [Dora] fazer [circular pela sala e entre os alunos]. É eu [Cris] NÃO conseguir ter esse tipo de coisa (Cris ED I 15/5/2001).

Cristina, por sua vez, também tem a oportunidade de mostrar, nessa mesma ocasião, sua apreciação pela ocupação / uso que o time tem feito do espaço no que concerne às atividades e, ainda, de revelar, apesar disso, suas dificuldades para circular nele, principalmente no que isso implica aproximar-se dos alunos. Isso ocorre quando Dora comenta com as colegas sobre uma atividade em forma de jogral que desenvolvem em que ela teria sentido Cris relutante, primeiro com a idéia da atividade, e depois no momento de sua realização. A evidência teria sido o que esta lhe diz quando Dora pede que as três se locomovam mais para o meio da sala, ou seja, mais longe da mesa do professor e mais próximas dos alunos: “Daí você [Cris] comentou assim: mas vocês gostam de dar a cara para bater!”¹⁰⁹ (Dora ED I 15/5/2001)

O interessante é que o assunto vem à baila justamente por iniciativa de Cris que revela estar conseguindo uma maior movimentação em virtude da observação das colegas – aprendeu o

¹⁰⁹ Esse dado também aparece registrado em diário: “Cris pergunta: aonde vamos? Digo: mais pra lá. Pra que isso? Pergunta. Respondo: Ah, tem que ser um show! Cris completa: Eh, mas vocês gostam de dar a cara pra bater, hein?! (diário 18/4/2001).

outro, eu diria - , principalmente de Dora, que se mostram mais à vontade com isso. Tivessem as colegas lhe dito que ela deveria circular mais, ela não teria conseguido e ficaria bloqueada, pois “deTESta” que lhe digam o que fazer quando já está empenhada em fazê-lo. Quando fala disso, intercala seu humor característico em meio a momentos que parecem de sofrimento diante das dificuldades.

Você não vê que eu pergunto pra você [Dora] assim: que TAN::to a Dora xereta com as meninas? Empresta livro e prepara aula. E faz num sei que. Pê, pê, pê. Pê, pê, pê. Eu fico assim. Eu fico curiosa porque eu falo assim: num tem assunto pra tirar [...], num tem tarefa, num tem explicação, o que que tanto estão dando risada, estão conversando lá na frente? [na verdade, lá no fundo da sala já que quem está na frente é ela]. Então, eu fico pensando, porque EU não tenho esse, esse ... [...] Você [Dora] CHEga e você vai pros alunos. [...] Me incomoda Não o fato de você fazer. É eu NÃO conseguir ter esse tipo de coisa. Eu não consigo circular entre os alunos. (Cris ED I 15/5/2001)

Nesse momento, parece que Dora e Cibe procuram mostrar empatia pela colega diante de sua dificuldade, apontando também de forma humorada, para uma qualidade sua que poderia possivelmente compensá-la por tal falta: “Dora: Mas tem um zóinho que vê tudo. Cibe repete: Vê tudo!” (ED I 15/5/2001).

Melhorou, Cris. Antes você não saía lá da frente de jeito nenhum (Cibe ED III 21/8/2001).

Quando voltam a discutir a questão em encontro de discussão em que se realiza a leitura compartilhada das respostas dos alunos sobre a experiência do ensino em time que vivem junto com as professoras, Cris salienta que até eles haviam percebido como se dava a movimentação das colegas em sala: “[o questionário] deixou bem claro que eles percebem a movimentação de vocês e eu não. E é uma coisa que é FORte em mim que eu não me movimento muito. [...] é uma coisa que eu preciso trabalhar” (Cris ED III 21/8/2001). Na avaliação das colegas, entretanto, as mudanças em sua movimentação em sala de aula podiam ser notadas através das evidências que lhe apontam – já não ficava muito mais na frente da sala; fora observada até se debruçando na carteira de alunos – o que poderia ser entendido como um resultado positivo que consolidaria o argumento de que não se vê mais a aprendizagem simplesmente como assimilação e/ou acúmulo de conhecimentos (Gadotti 2001). Aprendem-se, além disso, valores, atitudes, ao mesmo tempo que se desenvolvem habilidades, competências e, acrescento, que também se aprende o outro com quem se convive, ou seja, aprende-se o seu funcionamento, o que parece ter ocorrido nesse

caso com Cris. Na verdade, dizer que aprendeu com a colega é uma prática comum e frequente no time, especialmente de Cibele, mas também salientada por Cris. Quando da discussão anterior sobre essa mesma questão, a própria Cris já havia manifestado a possibilidade de lidar melhor com sua dificuldade em decorrência do convívio com as colegas. “Isso aí, acho que faz parte do aprendizado do time. Então, muitas coisas, eu vou aprendendo com vocês” (Cris ED I 15/5/2001). Acredito que o elemento de mudança que se pode perceber no exemplo apresentado, pode ser interpretado com base no conceito de aprendizagem como mudança já discutido por estudiosos como Dewey (1938, 1971b:76)¹¹⁰, sendo o mesmo retomado e enfatizado atualmente em vários estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem em sua relação com a mudança (Sterling 2001:22, Reid 1994) e conseqüentemente sobre a formação de professores / profissionais (Freitas, Belincanta e Corrêa, 2002), enfocando-se o mesmo tema.

É de meu entender, também, que o processo de aprender-mudar ou mudar-aprender, no que concerne ao funcionamento do ensino em time quanto ao desenvolvimento da tarefa e à construção de relações, não se desvincula dos quatro pilares que funcionam como fundamento da educação, conforme relato da comissão internacional à UNESCO em 1996 (cf. Sterling 2001: 74-75) e que permeiam, em suas variações ou princípios afins, os inúmeros textos que circulam na literatura sobre o assunto (cf. Gadotti 1992, por exemplo), quais sejam, *aprender a conviver*, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a ser*. Conscientizar-se desses aprenderes, explicitando-os para si mesmo, apropriar-se deles, construir co-significados a partir deles, colocá-los articuladamente em ação é parte, creio eu, de aprender a funcionar em ensino em time. E nesse ponto, voltamos para a dimensão da atuação bem sucedida das colegas de time, de um modo geral, apesar das atitudes, dos comportamentos e dos posicionamentos não muito bem sucedidos, naquilo em que os mesmos implicam as relações entre as colegas.

3.3.3.6.5. Sala de aula como palco e/ou picadeiro! Inversão dos ânimos: o sucesso se sobrepõe às tensões.

Estamos de parabéns pelo belo resultado obtido! (Dora e-carta 4/4/2001).

¹¹⁰ Na verdade, pode-se inferir esse conceito do princípio de continuidade da experiência como fundamental na aprendizagem de Dewey, quando ele explica que a mesma leva sempre a algo diferente do estado anterior.

Este é o modo como Dora inicia uma concisa análise do funcionamento do time, até aquele momento, em uma e-carta que envia a Cibe. Nela, parece salientar o sucesso das atividades no palco da sala de aula a despeito dos desentendimentos e oscilações que o time possa ter nos bastidores. A citação, resumiria, em certa medida, a discussão que vem sendo feita até aqui.

Fiquei muito satisfeita com a aula de ontem. Estamos de parabéns pelo belo resultado obtido! Creio que, apesar dos ‘senões’ de nosso time de ensino que uma hora parece acertar os ponteiros para em seguida se atrapalhar com eles, temos realizado um trabalho bom e integrado. Pode ser que uma fique mais ou menos contente que a outra quanto às idéias propostas, planejamento e/ou replanejamento, improvisos e imprevistos. Quanto aos resultados durante e depois das atividades, entretanto, parece que a satisfação é mais igual.

Tal sucesso / resultado, todavia, parece não ser suficiente para atingir determinadas concepções que podem permanecer inalteradas por mais um tempo. Retomo, como exemplo, a questão de dar ou não ‘bronca’ / ‘chacoalhada’ nos alunos que não faziam as leituras antecipadas que lhes eram solicitadas, segundo posicionamento de Cibe e Cris, ou se se procuraria intervir na dinâmica da aula, conforme sugestão de Dora. Decisão feita pela última, avalia-se posteriormente o resultado como positivo. Entretanto, quando Cris e Dora voltam a discuti-lo, percebe-se que ambas mantêm as próprias concepções iniciais.

Cris enfoca a discussão sobre o fato de os alunos não terem lido o texto. Diz ter ficado revoltada com isso. Deu certo porque eu usei as minhas estratégias, mas, e se continuassem assim, teríamos que ficar usando estratégias diferentes toda aula? Tento argumentar, abordando a questão de concepções, mas estava sem energia depois de um dia de trabalho cheio e decidi mais ouvir do que falar. Os alunos, disse Cris, não adquiririam maturidade se não enfrentássemos a questão. E a pós-graduação? Ainda continuo pensando que se não tratarmos a questão com muito jeito, poremos por terra todo o trabalho que desenvolvemos com sucesso. Depois dessa conversa, decidi que não enviaria a ela a e-carta igual a que mandei para Cibe em que me posiciono praticamente de modo contrário ao dela. Vou aguardar os desdobramentos. (diário 4/4/2001)

Embora seu modo de funcionar se paute mais pelo enfrentamento diante de questões tanto amenas quanto conflitantes, Dora pode ter entendido, nesse momento, que enviar a e-carta depois da conversa com Cris poderia soar como provocação¹¹¹. É bom lembrar que o período em

¹¹¹ Essa atitude é explicitada no primeiro encontro de discussão do time quando Dora conta sobre o acontecimento para Cris: “Daí eu fui conversar e não sei que assunto que saiu que você era tudo contra aquilo que eu tinha escrito. Aí, conclusão: não mandei a carta [ri]. Porque eu estava achando lindo, umas coisas maravilhosas, cheguei lá, ela

questão era de turbulência com tensões ascendentes. Penso, entretanto, que Dora poderia ter corrido mais esse risco pela oportunidade de compartilhamento da análise e reflexão realizadas que o gesto implicaria, conforme se pode depreender de outro trecho da mesma e-carta, já que Cris havia exposto o seu ponto de vista sobre a questão.

Voltando e refletindo sobre a aula de ontem, a minha percepção é que ela foi inteiramente significativa. Até o fato de muitos alunos não terem lido o texto contribuiu par o seu sucesso. Aliás, se todos tivessem lido, muito daquele movimento maravilhoso que demandou de nós decisões no ato, habilidade de gerenciamento, etc, não teria acontecido. Isso me faz reafirmar meu posicionamento quanto à leitura antecipada de textos. Insistimos em algo que sabemos de antemão que é difícil de acontecer¹¹²; todos os alunos terem lido o texto para que o plano de aula seja 'aquele'. [...] Agora, o fato de os alunos não lerem os textos solicitados nos obriga a desenvolver outros procedimentos em sala de aula que não o tradicional. E somos nós que ganhamos com isso ao sermos obrigadas a desenvolver novas habilidades. Podemos, portanto, encarar a questão como algo positivo, a não ser que mantenhamos o mesmo discurso e a velha postura de um tempo em que as condições, os alunos e os professores (esses nem tanto) eram outros. Por essa razão, preocupa-me o modo como devemos abordar e negociar essa questão com os alunos. Na minha opinião, devemos desenhar um procedimento para que eles apresentem soluções para essa questão em discussão negociada conosco. Entretanto, e tomo o texto de Matilde [Scaramucci] por base, precisamos primeiramente rever as nossas próprias atitudes, as nossas concepções bem como contrapor o nosso discurso com a nossa prática para testar a sua consistência. (Dora e-carta 4/42001)

Na e-carta que Cibe responde dezoito dias depois, e três antes do dia em que as tensões atingem o auge (25/4/2001), o qual tenho entendido como um marco divisório ('watershed', em inglês, cf. Clandinin 1986) no funcionamento do ensino em time-2001, pode-se perceber que a questão com os alunos ainda não estava resolvida, pelo menos da parte dela e de Cris.

[...] A impressão que eu [Cibe] tenho é que ela [Cris] está sempre receosa de fazer alguma coisa ou querendo fazer algo, mas sem coragem para tanto. Acredito que poderíamos trocar algumas idéias sobre isto. Gostaria de fazer um comentário sobre a aula de 19/4. O comportamento desinteressado e apático dos alunos (quase até o final da aula) foi como uma ducha fria sobre minhas costas. Não sei se existe alguma coisa a ser feita em nossas aulas ou a turma é que é desta forma. Porém, acredito que alguma coisa poderia ser feita. (Cibe e-carta 22/4/2001)

achou tudo feio. 'Ai, que nós estamos sendo muito boazinhas. Foi isso. Foi aquilo'. E eu tinha escrito: 'Nossa, gente! Vocês viram o resultado da aula? [que legal!?!]'. Falei: ai, minha nossa! Não bateu, não vou mandar" (Dora ED I 15/5/2001).

¹¹² Veja Wielewicz (2002) sobre essa questão.

Nota-se da correspondência trocada entre Dora e Cibe a disposição de ambas de tratarem das questões suscitadas com os alunos. Porém, enquanto Dora diz o que pensa que poderia ser feito e sugere como fazê-lo, Cibe parece entrar em contradição quando coloca em dúvida se existiria algo a ser feito ao mesmo tempo em que acredita que algo poderia ser feito. Fica, entretanto, difícil perceber se ela não teria pensado em algo e optara por não explicitá-lo, uma vez que Dora, como de costume, já se antecipara com suas sugestões, ou se realmente estava em dúvida. Creio que a primeira hipótese parece mais viável se se considerar sua opção pelo não enfrentamento e se se retomar o dado anteriormente apresentado sobre o desejo de Cibe de dar uma ‘chacoalhada’ nos alunos, alinhando-se com Heloísa e Cris, no que foi destituída da idéia diante do contra-argumento de Dora.

A questão não estava resolvida também para Cris e isso reaparece, mais tarde, depois do início das discussões, já em plena terceira fase da experiência do ensino em time-2001. Note, ainda, que na discussão parece se confirmar a hipótese levantada, logo acima, a respeito do posicionamento de Cibe conforme transparece no trecho abaixo,

Cris: Porque uma coisa que eu quero falar pra você [...] se eu achava que a Soraia era a mãezona dos alunos, você é a VÔ [ri]. Porque você passa de mil a zero.

Eu vivo comentando com a Cibe que eu não tenho liberdade de chamar a atenção dos alunos, mas eu estou sempre com a comida aqui assim, oh [segura o pescoço com as mãos para significar ‘engasgada’]

Dora: Mas chama, ora!! Se você quer chamar.

Cris: (incomp.) de chocar você. Porque você se choca.

Dora: Imagina! Eu não vou me chocar. Eu posso até ter outra [...] Eu não acho que não tem que chamar a atenção. Você pode ...

[...]

Cibe: Eu até concordo com você, Doralice, quando você fala: olha eu ..., que PRÉga¹¹³ a avaliação, o que fala da avaliação, eh o processo da avaliação. [Isso] não depende só de nós, depende do aluno. Eu faço a minha parte, ele faz [a dele] [...] Eu me sinto culpada [com alunos passando fraquíssimos, segundo comentário que ouvira da coordenadora do Colegiado]. Então, eu Acho que eu TENho que forçar esse aluno a ele se engajar ou pelo menos entregar a tarefa.

¹¹³ Cibe se refere aos argumentos e questionamentos de Dora que pondera não poderem cobrar dos alunos se estão lhes devendo. Isso seria inconsistente: como cobrar-lhes outras tarefas (inclusive no prazo) se não cumpriam sua tarefa de professoras de lhes darem retorno rápido? Como eles podiam se orientar se nem sabiam quais eram os critérios da avaliação? Que participação poderiam ter no processo de avaliação? São questões colocadas insistentemente por Dora que se recusa a lhes ‘dar bronca’, mesmo porque esse não é o estilo que, em sua visão, condiz com o perfil que atualmente se deseja do professor. Preferia investir em técnicas e desenhar atividades que levassem os alunos a refletirem sobre seu próprio comportamento / atitude para que chegassem a uma conclusão própria, a qual podia ou não coincidir com a do professor, mesmo que os alunos não percebessem técnicas sutis diferentes das tradicionais ‘brincas’: “Não quero que faça parte de meu repertório as ‘brincas’ clássicas ou ‘chamadas’ de atenção, mesmo porque isso parece não ser muito consistente com o que ‘prego’ no meu discurso quanto à relação professor X alunos” (Dora diário 16/1/2002).

Dora: Eu concordo com vocês. Agora eu tenho algumas estratégias que podem diferir[das] de vocês. Ou o ponto de vista de [como] tratar disso. (ED II 19/6/2001)

O diálogo acima deixa entrever que, para tecer suas interpretações, as colegas se percebem, no caso, limitando-se apenas ao comportamento visível das mesmas. Subjacentes ao comportamento, como se vê no dado, então, localizam-se diferentes concepções e perspectivas mais difíceis de serem percebidas, a não ser, em vários momentos, apenas através de sua explicitação. Pode-se retomar aqui a questão do percebido/observável e do real, um dos impulsionadores da prática de Dora conforme já discutido. Na confusão que se infere do diálogo entre o funcionamento dos diferentes traços pessoais, dos sentimentos suscitados, das concepções subjacentes, as colegas não percebem, antes dessa explicitação, que têm um mesmo princípio – o da necessidade de se resolver problemas com os alunos -, mas o que difere é o lugar de onde olham para a questão e conseqüentemente o modo como entendem que devem tratá-la.

As colegas seguem, então, oscilando entre *geradores de consenso* e *geradores de conflito*, sendo que a expansão / intensificação dos últimos não permite que os primeiros sejam vislumbrados, nesse momento, em sua força sustentadora. Isso ocorre, como se vê, antes que tenham oportunidade, através de discussões como essa, de se esclarecerem umas às outras, na peculiaridade, ou melhor, na singularidade de seu funcionamento fluido, fragmentado e transitório de características pessoais, interpessoais, e profissionais, uma vez que estão envolvidas com o desenvolvimento de um trabalho que precisam realizar em conjunto e que envolve o eixo da tarefa e o da relação. Apresento, em anexo (**anexo 7**), dois quadros com um levantamento de tais geradores (geradores de coesão / conciliação e geradores de tensão), conforme se apresentam nos dados, seguidos de alguns exemplos com as respectivas evidências. Por falta de tempo e espaço, neste momento, pretendo neles me concentrar mais demoradamente em uma futura oportunidade.

3.3.4. O retorno às tensões: entre ódio e amor.

Na seqüência, para que se possa recuperar e sentir mais de perto um pouco do clima predominante vivido nas duas primeiras fases do ensino em time, busco novamente as relações mais tensas. O objetivo é que elas revelem os ânimos exaltados e, conseqüentemente, o sofrimento com os quais as colegas convivem até o pressentido momento em que se reúnem, pela

primeira vez, para ‘por o dedo na ferida’. A causa foi uma aula ‘gota d’água’ durante a qual, por um acidente de percurso, fica caracterizada a completa exclusão de Cris da mesma. Tal fato dá início à terceira fase da experiência do ensino em time em questão.

Cibe retomou a questão da reação de Cris diante da relação entre nós três. Dessa vez [Cris] falou sério. [Cibe] disse que Cris estava muito enciumada. [...] Cris perguntou como ela [Cibe] podia estar tão diferente! Como ela havia se distanciado de Cris! Cibe disse que se sentia tocada [sensibilizada]. Cris estava muito carente! Digo que sinto por ela [Cibe] se encontrar nessa situação entre nós duas e que eu entendia que podia ser difícil para Cris, mas era algo dela. Ela teria de lidar com isso. Na verdade, é difícil para mim também. Posso passar por vilã. O que teria eu de fazer: refrear minhas idéias, arquivar minhas propostas? Penso que eu poderia receber mais contrapropostas como faço com elas. Daí eu também teria que aprender a lidar com essa situação. (diário 31/3/2001)

Note, da citação, que as colegas consideram os sentimentos umas das outras, mas as tensões se sobrepõem a isso. Note, ainda, que Dora, ao procurar se defender, parece estar se assumindo como responsável pelo conflito. Aliás, assumir-se, quase que totalmente, como a provocadora dos conflitos do time mostra-se muito saliente na fala de Dora durante todo tempo. Parece ser acompanhada pelas colegas, provavelmente por ela própria se assumir responsável. Nesse particular, é muito interessante perceber no quadro dos geradores de tensão (anexo 7) que os conflitos surgem do funcionamento das três e não apenas do funcionamento de Dora. Surgem, inclusive, do funcionamento de Cibe, geralmente vista pelas duas colegas, que assim verbalizam¹¹⁴, como não causadora de “situações conflitantes”.

Essa isenção, assumida tanto pelas colegas quanto por Cibe, parece se evidenciar em correspondências trocadas entre Dora e Cibe e em conversa entre Cris e Dora, manifestando-se ora mais ora menos explicitamente.

Dora: Você parece manter aquela atitude pacificadora que é típico em você, o que pode promover maior equilíbrio num time de ensino composto de ‘ânimos’ tão diversos como os do nosso time.

Cibe: Acho que é o meu modo de ser. Mas fico contente em saber que posso pacificar os ânimos. (e-carta 18/3/2001)

¹¹⁴ “Eu [Cris] queria ver como é que ia chegar o final desse time com os conflitos. Principalmente como nós duas íamos resolver, ia ser essa acomodação nossa. Eu e você. [...] Porque a Cibe não gera situação conflitante” (Cris ED III 21/8/2001).

“Cibe já não suscita quase nenhum conflito, pois funciona como mantenedora ou estimuladora de papéis. Ora concorda com os argumentos de Cris, ora com os meus e parece preferir um não enfrentamento quando as coisas esquentam. Portanto, não põe em risco a autoridade das colegas” (diário 25/4/2001).

Dora: Mas a questão não é essa, pois creio que nós três temos o direito de concordar ou discordar das idéias umas das outras. A questão que parece despontar aí e que me fez pensar foi a seguinte: o que tem significado para você, com seu temperamento mais maleável, estar no meio de dois temperamentos mais fortes? Isso a prejudica ou desgosta? Ou você consegue lidar bem com isso? O que você pensa da idéia de nós três abirmos discussão sobre os diferentes temperamentos no nosso time?

Cibe: Quanto ao meu temperamento maleável, estou começando a sentir dificuldades de lidar com dois temperamentos tão fortes ao mesmo tempo. Às vezes, tenho a impressão de que vocês querem dizer a mesma coisa, mas não consigo entender porque uma sempre se opõe à outra. Acredito que a idéia de abirmos uma discussão seria bastante interessante. (e-carta enviada 1/4/2001; respondida 19/4/2001)

Cris me contou que disse a ela [Cibe] que a mesma estava no meio de duas líderes e eu [Dora] [lhe] escrevi (além de viver dizendo) que ela se encontrava na encruzilhada de dois temperamentos fortes com seu temperamento maleável. Costumo repetir-lhe que isso é muito bom [confortável] para nós, Cris e Dora, mas só não sei se é bom para ela. (diário 7/4/2001)

Apesar de se reconhecer a validade da maleabilidade de Cibele para apaziguar os ânimos de suas colegas, há momentos em que tanto Dora quanto Cris se ressentem de tal temperamento no que percebem que o mesmo parece afetar seus próprios funcionamentos. Isso se manifesta sob formas diferentes, quais sejam: ora desejam que Cibe não seja apenas “puxada” pelas colegas, mas também as “puxe”, ora procuram colocá-la em ou provocar-lhe “choque para ver se reage”, ora explicitam o que pensam da situação e a expectativa que geram a partir disso. Tudo isso, obviamente, de acordo com o modo com que cada uma delas imagina que sejam as próprias reações.

Digo [a Cibe] que nós ‘gritamos’, ela era mansa, o que poderia ser ruim para ela. Ela poderia, em minha opinião ser mais ‘assertive’. Ela concorda. Comento que venho observando que ela tem oscilado entre se mostrar confiante (percebido através de seus gestos, fala mais rápida, mais firme que de costume) e intimidada quando abaixa a voz. Pode ser sinal para as lobas atacarem. (Dora diário 2/4/2001)

Um outro exemplo desse tipo de conflito / tensão diante do funcionamento da colega se dá, agora, entre Dora e Cris, quando a primeira se ressentia da reação que percebe na outra, em relação as suas propostas.

O que chateia é o seguinte: se não se sente bem para realizar o que eu propus, tudo bem. Mas é desagradável ter a impressão de que a pessoa procura esquivar-se,

*alegando outro motivo que não o real e ainda tornando a situação negativa ao dizer, por exemplo: eu não vou fazer isso que você inventou. A invenção de boa que poderia ser passa a ser algo que não é bom. Cria tensão no grupo*¹¹⁵. (Dora diário 3/4/2001)

Cris, por sua vez, assim reage por perceber as propostas de Dora como imposição, conforme tem a oportunidade de revelar no primeiro questionário que responde sobre o ensino em time-2001.

Sinto que ela [Dora] não aceita minhas [de Cris] idéias. Gosta de impor as dela. Tive várias vezes para pedir para separar as salas e acabar com o time. (Cris Q2 19/6/2001).

Retomando a penúltima citação acima, percebe-se que a fervura dos ânimos nesse momento não permite que Dora demonstre sensibilidade pela dificuldade da colega diante do novo, possivelmente implícita na sua reação. Parece que tal fervura pode também ser responsável pelo fato de Dora nem procurar fazer ela mesma uso dos argumentos com os quais embasa suas próprias reflexões. Reflexões essas que Dora desenvolve quando se encontra em momentos de maior centramento ou concentração e que versam sobre o que observar nas reações, nos comportamentos e nos sentimentos das colegas. Um exemplo dessas reflexões é o registro de uma delas, em diário, sobre a resposta de Cibe a e-carta de Dora. Cibe comenta sobre a sensação de uma “ducha fria” que tivera diante da reação apática e desinteressada dos alunos em uma dada aula. Esse episódio faz com que Dora reflita sobre como e por onde andam os sentimentos das três colegas de time. Entende que Cris e Cibe parecem mais ligadas emocional ou afetivamente à relação professor-aluno. Tal fato as frustra diante do desencontro entre a própria motivação e entusiasmo no esforço e preparo das aulas e a apatia que pensam perceber neles. Dora, por sua vez, parece mais preocupada com a relação entre as colegas de time, não se sentindo muito afetada com a situação com os alunos. Estes, por sua vez, na visão de Dora, devem, ainda, estar perdidos sem saber o que entender da nova modalidade de ensino em que se encontram e como reagir diante dela. Como consequência, apresentam uma possível resistência à alternativa proposta com os respectivos esforço, pensamento, atitude e mudança que a mesma lhes demanda. Dora, então, conclui que “a leitura sobre o processo de mudança, enfatizando as reações iniciais,

¹¹⁵ Pode-se imaginar o ânimo exaltado de Dora se se retomarem alguns dos temas que emergem dos dados em relação a ela, ou seja, as suas atitudes e impulsionadores acalantados: a orientação para o futuro manifestada no processo ininterrupto de geração de idéias e ação, a relação entre o observado e o real, em que se espera a ‘revelação’ da verdade a qualquer custo.

geralmente negativa dos alunos [frente às mudanças], vistas como ‘normais’ ou esperadas, talvez ajudasse as colegas a se tranqüilizarem e não se sentirem tão infelizes” (diário 23/4/2001). Parece, portanto, que a própria Dora se esquece disso, quando sofre ao se defrontar com a reação negativa de Cris as suas inovações por não considerar a dificuldade da colega nessas situações.

3.3.5. Explicando as oscilações.

A descrição analítica dessa primeira parte do capítulo da análise, enfocando mais as duas primeiras fases do ensino em time-2001¹¹⁶, mas já antecipando elementos da terceira fase, responde a primeira pergunta de pesquisa a orientar este estudo, qual seja:

- **Como se configura o funcionamento de um trabalho / experiência de ensino em time a partir dos movimentos produtivos de tarefas e relações entre professoras-formadoras com ele envolvidas?**

Ou simplificando,

- **Como professoras-formadoras desenvolvem tarefas e constroem relações quando compartilham uma experiência de ensino em time?**

Primeiramente, quero lembrar o leitor dos alertas no capítulo um e no início do presente capítulo quanto a sua organização e possibilidades de algumas ocorrências que julgo terem se concretizado parcialmente nessa primeira parte e as quais penso em repetir nas partes seguintes.

Uma delas é a sobreposição dos eixos a que se ligam as perguntas de pesquisa – o eixo da tarefa, o da relação (eixo da própria experiência) e o da meta-experiência. Uma segunda ocorrência também é a sobreposição das dimensões integrantes do espaço investigativo tridimensional (Clandinin e Connelly 2000: 40-50) – a *temporalidade*, entendida no estudo como as orientações das colegas de time em termos temporais de passado, presente e futuro; o *pessoal / social*, ligados ao afetivo, emocional, interpessoal e profissional; e o *lugar*, concernente ao palco e aos bastidores.

¹¹⁶ Por esse motivo as citações de dados do diário se mostram mais abundantes, pois o uso dos demais instrumentos de pesquisa usados, coincidem com a terceira fase.

Como um objetivo do trabalho é compartilhar com o leitor a experiência vivida, partindo de seu interior, convidando-o a nela entrar, não há intenção de que os elementos acima sejam nitidamente separados e categorizados. Pretensão de autora atualmente encantada com as características da pós-modernidade com suas doses generosas de fluidez, incertezas e transitoriedade. Risco consciente e assumido, portanto, de não encontrar muito leitor disposto a aceitar tal convite. Por outro lado, pretende-se que as escolhas de episódios salientes e as seqüências em que foram organizados permitam que se vão estabelecendo ligações da teia de significações que dá sentido mais articulado à experiência, aparentemente desconexa. A segunda parte da análise contribuirá para que a articulação seja aprofundada.

Afinal, como se configura o funcionamento do time de ensino-2001 ao compartilhar a experiência de ensino em time?

Penso que tal funcionamento parece alinhado com o espírito pós-moderno em que se substitui a simples idéia de um único e radiante si-mesmo, enquanto sujeito estável, unificado e consciente, por uma comunidade de si-mesmos múltiplos, fluidos, sem nitidez de pensamentos, em constante mudança. Comunidade esta que luta por e dentro da consciência (Diamond e Mullen 1999:22). Assim, acredito, que o funcionamento do ensino em time e do time de ensino-2001 se configura através do funcionamento oscilante¹¹⁷ das colegas de time que o integram a partir de suas constituições fragmentadas, temporárias e contraditórias e do fluir de seus posicionamentos e reposicionamentos em lugares valorizados que ocupam e/ou disputam. Na raiz de tais constituições e (re)posicionamentos, encontram-se semelhanças e diferenças que ora são legitimadas, ora são rejeitadas, ora aproximam, ora distanciam as colegas. Manifestam-se por meio de seus ritmos, suas concepções, seus desejos, seus sentimentos, sua disponibilidade de tempo, seus modos de se agruparem, dentre outros.

Torna-se relevante observar, então, no funcionamento do ensino em time em questão, a intensidade das oscilações provocadas por sentimentos, desejos, sonhos e frustrações ao irromperem com uma força capaz de acarretar contradições e inconsistências, desorganizando as

¹¹⁷ É interessante notar que a oscilação está presente desde o início das atividades do ensino em time-2001, conforme se pode atestar no comentário de Dora registrado em diário antes mesmo do início das aulas – mais precisamente na véspera: “Vou oscilando, assim, entre entusiasmo e desânimo. Quando penso que vou desistir, basta uma pequena fagulha para despertar o vulcão adormecido. Talvez, meu problema seja esse: uma questão de dose. Ofereço, às vezes, overdoses quando seria o caso de servir doses homeopáticas” (diário 4/3/2001).

mais acalentadas e firmes concepções de suas participantes¹¹⁸. Tal constatação poderia nos deixar – profissionais da academia – um tanto desencantados com aspecto tão prosaicamente humano¹¹⁹. O nosso alento, talvez, seja, a possibilidade de entendermos melhor a situação, adentrando o campo da psicologia, através de reflexões de Freud (1925-1926/1969) e de autores em que se apóia.

Ao se ocupar de estudar a mente grupal, Freud parte das duas teses de Le Bon que entende como não peculiares, uma vez que haviam sido formuladas pouco antes por outro autor (Sighele). Entretanto, justifica o uso que faz da descrição de Le Bon para a introdução de suas reflexões sobre a mente grupal por se ajustar a sua própria psicologia, devido à ênfase que a mesma dá à vida mental inconsciente. A primeira tese a que se refere afirma ocorrer uma inibição coletiva do funcionamento intelectual e a outra indica ocorrer uma elevação da afetividade nos grupos. Decorrente disso, segundo o autor revisado por Freud, as características de um indivíduo grupal seriam o desaparecimento da personalidade consciente, a predominância da personalidade inconsciente, a modificação por meio da sugestão e do contágio de sentimentos e idéias numa direção idêntica, a tendência a transformar imediatamente as idéias sugeridas em atos. Três fatores, por sua vez, explicariam a razão de o indivíduo apresentar novas características quando em grupo: um *sentimento de poder invencível* que lhe permite render-se a instintos que manteria sob coerção caso estivesse sozinho; o *contágio* – de sentimentos e atos –, fenômeno de ordem hipnótica que faz com que o indivíduo sacrifique seu interesse pessoal ao interesse coletivo, o que constitui uma aptidão contrária a sua natureza; a *sugestionabilidade*, vista de longe como a mais importante, caracterizaria uma condição em que, havendo perdido inteiramente sua personalidade consciente, o indivíduo obedece a todas as sugestões do operador que o privou dela e comete atos em completa contradição com o seu caráter e hábitos.

É a partir, então, da questão das contradições que se depreendem nessas idéias de Le Bon, referendadas por Freud, que se percebe a presença forte de oscilações no funcionamento da mente

¹¹⁸ De fato, Dora, por exemplo, se surpreende ao se perceber mais inconsistente do que imaginava, apesar de estar consciente de que não se pode fugir das inconsistências e de pensar estar preparada para lidar com as suas quando as mesmas se revelam diante dela: “O intrigante é que, em decorrência de meus estudos e reflexões mais recentes, tenho revelado uma acentuada preocupação de ser consistente com aquilo que ‘prego’, embora consciente de que a inconsistência nos espera logo ali” (história de Dora 21/11/2001)

¹¹⁹ A própria Dora, provavelmente preocupada com futuro momento enquanto pesquisadora, parece antecipar tal possibilidade pensando nas próprias colegas como interlocutoras. “Agora, esse diário, gente, eu escrevo ele, assim, na hora que está tudo coisa [no momento próximo dos acontecimentos e, portanto, com os sentimentos mais aflorados]. Vocês vão ver, falar assim: meu Deus do Céu!, essa mulher é inconstante! [Dora e Cris, rindo]. Está aquela ebulição lá em cima, depois acalma, vira racional. Daqui a pouco, volta tudo” (Dora ED I 15/5/2001).

grupal, tão vividamente descrita pelo primeiro autor e citada pelo segundo, “Um grupo é impulsivo, mutável, irritável. É levado quase que exclusivamente por seu inconsciente. Os impulsos que um grupo obedece, podem, de acordo com as circunstâncias, ser generosos ou cruéis, heróicos ou covardes, mas são sempre tão imperiosos, que nenhum interesse pessoal, nem mesmo o da autopreservação, pode fazer-se sentir” (Le Bon p.41 apud Freud 1925-1926). Reconhece-se, portanto, que o grupo vai diretamente a extremos, isto é, se uma suspeita é expressa, ela instantaneamente se modifica numa certeza incontrovertível; um traço de antipatia se transforma em ódio furioso. Considera-se, por outro lado, que, apesar da capacidade intelectual do grupo estar sempre muito abaixo da do indivíduo, sua conduta ética pode tanto elevar-se muito acima da do indivíduo quanto cair muito abaixo dela. Isso novamente devido às oscilações provocadas pela queda das inibições individuais quando o indivíduo está em grupo, liberando todos os instintos cruéis, brutais e destrutivos adormecidos em busca de gratificação livre, o que pode contrastar com a sua capacidade, sob a influência da sugestão, de elevadas realizações sob forma de abnegação, desprendimento e devoção a um ideal.

Freud não deixa, entretanto, de apontar para algumas objeções às reflexões de Le Bon. Retoma a questão ética em que o próprio Le Bon teria reconhecido que, em certas circunstâncias, os princípios éticos de um grupo podem ser mais elevados que os dos indivíduos que o compõem. Outros autores, por sua vez, teriam escrito que só a sociedade prescreve padrões éticos para o indivíduo o qual fracassa, via de regra, em mostrar-se à altura de suas elevadas exigências. Exemplificam ainda que, em circunstâncias excepcionais, diante do fenômeno do entusiasmo, pode-se chegar às mais esplêndidas realizações grupais.

Quanto ao trabalho intelectual, apesar de dizer que permanece um fato “que as grandes decisões no domínio do pensamento e as momentosas descobertas e soluções de problemas só são possíveis ao indivíduo que trabalha em solidão”, Freud argumenta que mesmo a mente grupal é capaz de gênio criativo no campo da inteligência, o que é demonstrado acima de tudo pela linguagem, além do folclore e canções populares, dentre outros. Para Freud, entretanto, permanecia questão em aberto saber o quanto o pensador ou o escritor, individualmente, devia ao estímulo mental em que os outros tiveram parte simultânea. Creio que, depois disso, inúmeros estudos, nas mais diversas áreas, têm demonstrado cada vez mais a forte presença do social na constituição do sujeito, de sua linguagem/seu discurso, suas ações e seu pensamento.

Entretanto, frente às descrições que apontavam para os movimentos completamente contraditórios do funcionamento grupal conforme encontra nos autores que revisa, Freud aponta para a possibilidade de se pensar que a psicologia de grupo estivesse fadada a chegar a um fim infrutífero. Segundo o autor, uma saída esperançosa para o dilema, é, então, apresentada por McDougal (apud Freud 1925-1926) o qual parece chegar a uma solução a partir da descrição de grupos de caráter efêmero – aglomerados por algum interesse passageiro a partir de diversos tipos de indivíduos –, e grupos ou associações estáveis – em que a humanidade passa a sua vida e que se acham corporificados nas instituições da sociedade. A solução está, então, no fato da organização. No primeiro caso, o mais simples, o ‘grupo’ não possui organização alguma e mal merece esse nome já que é visto como uma multidão ocasional, embora não se possa negar, argumenta-se, que mesmo aí não há possibilidade de reunião sem os rudimentos de uma organização. Para transformar-se, desse tipo de grupo, em um grupo psicológico (aquele que tem influência sobre a vida mental do indivíduo quanto às alterações de pensamento, sentimento e ação dos mesmos, os quais diferem do que seria esperado caso o indivíduo se encontrasse em estado de isolamento) é preciso atender a uma condição: os seus membros devem ter algo em comum uns com os outros, um interesse comum num objeto, uma inclinação emocional semelhante numa situação ou noutra e certo grau de influência recíproca. A questão se resumiria à distinção entre grupos ‘não organizados’ simples, que, numa visão não mais amistosa que a de Le Bon, são excessivamente emocionais, contraditórios e extremados, e grupos altamente organizados, os quais, atendidas certas condições, se afastariam das desvantagens psicológicas, o objetivo sendo seu aparelhamento com os atributos do indivíduo, ou seja, conseguir para o grupo aqueles aspectos que eram característicos do indivíduo e nele se extinguiram pela formação do grupo. Freud, então, entende, à época, que a ‘organização’ de um grupo pode ser descrita de outra maneira e levanta a questão de como se conseguir para o grupo os atributos do indivíduo conforme argumento de McDougal. De qualquer forma, creio que seria da perspectiva de grupos organizados que se aproximaria a corrente atual que aposta no trabalho em equipe ou em time como altamente produtivo e como uma necessidade dentro das organizações tanto no mundo dos negócios quanto no campo educacional para se atender as demandas de um momento global – ou mesmo cósmico – tornado altamente complexo, ou seja, complexizado.

Quanto ao nosso grupo de ensino em time e às oscilações que nele se observam entre momentos bastante emocionais e momentos mais ‘racionais’, acredito que se poderiam identificar

tanto algumas características descritas do grupo sem organização quanto algumas do grupo organizado, conforme apresentado acima, uma vez que imagino sua localização em algum lugar entre esses dois tipos de organização. Isso, creio eu, devido ao modo espontâneo com que surgiu o ensino em time em nosso contexto. Na verdade, a justificativa explicitada para sua implantação aponta para uma razão (suas vantagens) enquanto a razão real não é, à época, desvelada (busca / desejo de um funcionamento coeso, ou melhor, igual, homogêneo), conforme será retomado adiante no estudo. O que se observa no time de 2001 é que, de um grupo, diga-se, mais ‘desestruturado’, ele parece deslocar seu olhar para uma possibilidade mais organizada, quando começa a se ocupar em discutir mais sistematicamente o próprio funcionamento, embora reflexões mais ‘informais’ sejam observadas e compartilhadas antes disso. Dessa forma, parece viável que a intensidade da oscilação de sentimentos seja observada mais nas duas primeiras fases da experiência do ensino em time-2001, e que a capacidade intelectual do grupo se intensifique na terceira fase. Isso, todavia, não implica dizer que se afastam ou se desprezam as emoções. Em vez disso, significa uma busca no sentido de instrumentalizar-se para melhor entender a experiência grupal do ensino em time vivida em suas várias fases e dimensões.

Unir o emocional e o racional para a compreensão de fenômenos vividos, aliás, parece ser, atualmente, uma perspectiva que se consolida cada vez mais em vários estudos em diferentes áreas em que se procura pela ‘recuperação do corpo’ em contraposição ao primado da razão. Tal recuperação implica uma atitude que, segundo Johnson (apud Clandinin e Connelly 2000:36), pressupõe trazer para dentro dos estudos a emoção, o valor, a experiência sentida com o mundo, a memória, as explicações narrativas do próprio passado que não se alinham com as linhas de verdades ou certezas absolutas. A privilegiar tal postura, encontra-se a atual perspectiva ecológica da educação que perpassa todas as áreas de estudo/conhecimento e se concentra na sustentabilidade através das relações e interconectividade entre os organismos cósmicos, ou seja, seres vivos ou não vivos (cf. Sterling 2001). Na verdade, no momento atual em que se vive, para melhor compreender e se posicionar diante dos fenômenos do mundo, julga-se importante adotar uma visão mais holística, aberta e flexível que considera as mais diferentes dimensões humanas e não humanas em suas inter-relações.

Na figura 1, no final desta parte do capítulo, procuro sintetizar visualmente os elementos até aqui discutidos, os quais respondem por uma reconfiguração sempre constante e oscilante do ensino em time. Entendo que nos movimentos produtivos de tarefas e relações das colegas de

time-2001, tanto no palco quanto nos bastidores, os geradores de tensão, bem como os de conciliação, se misturam aos vários recursos (intrapessoais, interpessoais, metodológicos e teóricos) mobilizados pelas mesmas, de modo que as várias composições que daí resultam são responsáveis por conferirem a forma e o tom ao funcionamento do ensino em time.

Tendo me apoiado, acima, na interconectividade ou na articulação de diferentes vozes, cronologicamente mais antigas e mais atuais, para situar e procurar melhor compreender o funcionamento de nossa experiência de ensino em time-2001 e a partir disso construir melhores condições e ferramentas para funcionar em times, de modo geral, como fecho provisório, considero significativo apresentar o que pondera Bion, citado por Menzies (1989:27), sobre o dilema do ser humano enquanto animal grupal.

A idéia, segundo Bion, é que na condição de animal grupal, o ser humano não consegue viver/passar sem outros seres humanos. Entretanto, ele, infelizmente, também não consegue se dar muito bem com eles. Apesar disso, entende-se que ele deve estabelecer uma co-operação eficaz para as tarefas do cotidiano, o que constitui seu dilema. Com base nisso, Menzies assevera que, para se entenderem os grupos e instituições, é central a compreensão das tentativas do ser humano para resolver esse dilema, para evadir-se dele e para defender-se contra as ansiedades que ele provoca. A compreensão de tais tentativas se torna, segundo o argumento, também central em uma prática orientada para ajudar as instituições e seus membros a resolverem o dilema de modo mais eficaz e a funcionarem melhor.

Penso que as discussões, explicitações e reflexões do time de ensino-2001 sobre o funcionamento da experiência de ensino em time compartilhada por seus membros, em sua terceira fase, permitem um movimento na direção de tal compreensão.

Pretende-se que isso se evidencie mais claramente nas próximas duas partes desse capítulo, através de alguns temas e subtemas que emergem dos dados, a partir das referidas discussões sobre o funcionamento do ensino em time-2001 e que, à medida que nele nos concentramos, pode-se ir formando uma rede articulada de significações.

Apesar de serem vários os temas e subtemas que podem ser isolados nos dados, nessa segunda parte do capítulo, ocupo-me mais enfaticamente de um deles – a questão espacial que parece predominar-, o qual é acompanhado de outro que encaro como tema norteador. Outros temas, entretanto, podem ser eventualmente tratados. Um critério para a escolha do/s tema/s reside no fato de os mesmos terem sido, em vários momentos, abordados em discussão entre as

três colegas do time. O que, entendo, contribui para diminuir um pouco um duplo predomínio: o de Dora como participante do time e o meu como pesquisadora, já que somos 'carne e unha' uma com a outra.

FIGURA 1.

X

X

X

X

X

X

X

X

3.4. PARTE II – A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE OS MOVIMENTOS PRODUTIVOS DE TAREFAS E RELAÇÕES NO ENSINO EM TIME – 2001: APROFUNDANDO RAZÕES.

Contratempos e percalços são inevitáveis. O mais importante é encontrar prazer no todo, no conjunto formado por alegrias e decepções. Administrar isso é o segredo.

(Fajardo, em mensagem eletrônica de 18/5/2002)

3.4.1. Preliminares.

Na primeira parte deste capítulo, a expectativa é a de criar condições para que o leitor entre na experiência de ensino em time – 2001 e possa vivê-la e senti-la um pouco do lado de dentro, mais próximo, portanto, e não tão distanciado de suas participantes.

Dessa forma, ele poderia avaliar ou não a resposta à primeira pergunta da presente pesquisa a qual se propõe a examinar como se configura o funcionamento de um trabalho de ensino em time a partir dos movimentos produtivos de tarefas e relações entre professoras-formadoras com ele envolvidas. O resultado da investigação quanto a esse aspecto, como se pode constatar na referida parte, mostra a configuração de um funcionamento acentuadamente oscilante de tais movimentos produtivos, considerando-se as constituições fragmentadas, temporárias e contraditórias das colegas de time, bem como o fluxo de seus (re)posicionamentos em lugares valorizados que ocupam / disputam. Constata-se, ainda, nesses movimentos, a presença de semelhanças e de diferenças entre as colegas de time que, ora legitimadas ora rejeitadas, as aproximam ou distanciam. As manifestações desse processo são percebidas ou se materializam através de seus ritmos, concepções, desejos, sentimentos, disponibilidade de tempo, modos de se agruparem, dentre outros.

Entendo, então, que a primeira parte do capítulo permite visualizar, de certa forma, a fragmentação e fluidez das colegas de time quanto as suas características pessoais, formação profissional, construções pessoais, papéis que desempenham, dentre outros, e como eles contribuem, nas duas primeiras das três fases da experiência que vivem, para o funcionamento acentuadamente oscilante e, muitas vezes contraditório, do time de ensino.

Sem saber, entretanto, se é alcançado o intento de que o leitor também consiga viver um pouco da experiência do time, ocupo-me nessa parte do capítulo em isolar significados

construídos pelas colegas de time quanto ao desenvolvimento da tarefa, da construção de relações e da própria experiência de ensino em time por elas vivida. Busco, assim, compreender ainda mais como elas funcionam e são afetadas pelo funcionamento umas das outras durante o processo e como tais significados são construídos a partir da própria experiência compartilhada.

No período inicial, ou seja, nas duas primeiras fases da experiência (a de uma rápida lua de mel, seguida ou acompanhada de outra de conflitos intensas), caracterizado por uma espécie de disputa em que parece que se deseja ‘marcar’ e manter posições, embora se detectem alguns esforços ao contrário, os ritmos e estilos diversificados do funcionamento de cada uma se mostram, como se viu, interferindo no desenvolvimento das tarefas, ora facilitando-o, ora dificultando-o. No que isso implica as propostas de tarefa, elas se mostram interferindo na construção das relações, podendo também ocorrer o inverso, ou seja, as relações interferindo nas tarefas. Um exemplo, no primeiro caso, ocorre quando uma proposta de atividade gera polêmica e descontentamento entre as colegas, culminando com a dificuldade de consenso ou conciliação e deixando uma das partes em desvantagem. No segundo caso, pode-se tomar o choque de características pessoais fortes como um fator, dentre outros, que interfere na tarefa em termos de, por exemplo, impedir que uma das colegas apresente uma proposta que deseja ver realizada ou refreie um determinado comportamento por reacear a reação da/s outra/s. Em um terceiro caso, ainda, a distinção entre a interferência da tarefa na relação e vice-versa se torna nebulosa, não permitindo ver claramente onde uma começa e outra acaba.

Cibe me liga com a resposta de sua conversa com Cris. Não havia possibilidade de encontro na quarta à tarde. Continuo não abrindo mão de minha manhã de quinta-feira livre. Talvez na segunda parte da tarde de quinta!? Retruco que nossa falta de decisões necessárias e de um planejamento mais a longo prazo estavam dificultando a atuação e o relacionamento do time. Cibe comenta que nós duas ainda temos mais disponibilidade para nos encontrarmos. [...] Cibe retoma a questão do que fazer, ainda se mostrando angustiada e eu emburrada. Daí arrisca: o que você sugere? Antes de responder a isso digo: a questão não é o que fazer, mas essa situação. Eu poderia já dizer umas três idéias de aula agora. Trago-a para dentro disso, perguntando: o que fizemos na aula anterior? O que precisa ainda ser encaminhado? Daí relaciono vários outros materiais que poderiam ser usados sem ser necessariamente um texto de xerox. Então, ela podia conversar com Cris e decidir o que usar e fazer o design da aula. Parece que Cibe fica mais aliviada. Pobre colega! Ela não merece estar no meio disso. Preciso tomar jeito, mas está difícil. (diário 18/4/2001)

Entendo, porém, que deter-se ao simples desejo realizado ou irrealizado no que diz respeito às tarefas e relações de uma convivência/experiência de ensino em time, como se isso

estivesse sob controle total do sujeito, pode denotar uma análise um tanto redutora e mesmo equivocada.

Proponho, portanto, nessa parte da análise aprofundá-la, tendo em vista os objetivos propostos. Para tanto, retomo a segunda pergunta da pesquisa cujo foco é investigar *como ocorre a construção de significados sobre os movimentos produtivos de tarefas e de relações entre as professoras-formadoras em questão, as quais experienciam um trabalho de ensino em time, tomando-se por base tal experiência*. Dessa forma, tentarei localizar os fatores que motivam tais movimentos para que se possa entender melhor porque eles se apresentam de uma determinada maneira e não de outra. Um forte fator que acredito poder antecipar são as concepções – pessoais e profissionais – que se constroem socialmente ao longo do tempo e que, no encontro e confronto com as concepções umas das outras, além de outros fatores aliados como os traços pessoais, por exemplo, ajudam na compreensão do fenômeno sob observação. Sendo assim, o próprio funcionamento das colegas de time, informado por concepções, serve de filtro para que elas se observem, se percebam, e construam significados sobre o funcionamento umas das outras e da experiência como um todo.

No caso com que ora me ocupo, é na terceira fase da experiência, ou seja, na fase em que se encontram o início e a continuidade de discussões sistemáticas sobre o funcionamento da experiência de ensino em time que vivem, que as colegas do time-2001 se deparam com maiores chances de que os significados de cada uma sejam isolados e, conseqüentemente, considerados e, posteriormente, reafirmados ou reconfigurados. Isso se dá, geralmente, quando conseguem explicitar as intenções, as motivações subjacentes aos funcionamentos de cada uma, bem como os sentimentos decorrentes da interação de tais funcionamentos. Quando as colegas de time passam a usufruir desse espaço que constroem para si, nota-se que os ânimos exaltados das duas primeiras fases parecem se acalmar de forma significativa e as oscilações passam a ser menos freqüentes. Por outro lado, embora enfraquecidas, as tensões não deixam de existir, uma vez que muitos ainda são os pontos de dissenso no time de ensino devido às inúmeras diferenças entre suas concepções, as quais parecem impossíveis de ser integral e cabalmente tratadas nas discussões que realizam, como se verá na parte III. Com a continuidade das discussões e reflexões compartilhadas, todavia, as questões vão se tornando mais claras para as colegas que, cientes de várias de suas dificuldades e limitações para realizar determinadas mudanças, optam por tentativas de se mudar o modo de encarar tais questões e, por vezes, o modo de se lidar com

elas. A partir disso, fica mais fácil lidar com as diferenças e a relação no time melhora sensivelmente.

Na presente seção da análise, portanto, elejo um tema geral, qual seja, *a questão espacial*, acompanhado de seus subtemas que convencionei chamar aqui de *espaços valorizados da geração de idéias, das decisões, da atuação e da observação*, com base em uma noção emprestada da Geografia, conforme se verá adiante. É, assim, a partir deles que se discute a referida construção de significados, tendo por base as concepções das colegas de time que se encontram subjacentes aos mesmos. Para que se possa construir uma teia de significações, procurarei evidenciar, ainda, um tema norteador (*a competência*) em duas vertentes (*ser ou não capaz e a quem compete?*), tendo em vista conectar os fios que as entrelaçam. Dessa forma, como ocorre na seção anterior, os eixos do estudo – do desenvolvimento da tarefa, da construção das relações (eixo da experiência) e das discussões ou trocas sobre o processo compartilhado (eixo da meta-experiência) – poderão ser apresentados de modo a se sobreporem, o mesmo ocorrendo com os componentes do ‘espaço investigativo tridimensional’ – a temporalidade; o pessoal / social; o lugar.

Além disso, a exemplo de o fato de, na primeira parte do capítulo, se anteciparem evidências da terceira fase como ilustrações de questões discutidas referentes às duas primeiras, usa-se o mesmo procedimento agora, ou seja, evidências das duas primeiras podem ser resgatadas ou acrescentadas sempre que isso for relevante. Lembro o leitor que o *marco divisório* (cf. início seção 3.3.3.1) que tomamos para caracterizar o início da terceira fase é a conversa ‘lava alma’ realizada em vinte e cinco de abril de dois mil e um (25/04/2001), quando as colegas, num momento em que a tensão da relação de time que vivem no período atinge o clímax, discutem um episódio ocorrido na véspera, o qual constituiu a gota d’água. As colegas, encontram, então, a oportunidade de desvelar sentimentos, intenções, dificuldades, modos de ser, de pensar e de atuar, e apontam para as diferenças que as incomodam tanto. Isso se dá de um modo confuso sem que tenham claro nesse momento que falam de tudo isso. Só a continuidade das discussões permite-lhes clarear várias questões que estavam lá desde sempre, mas não eram percebidas com nitidez. Clarear questões, entretanto, não significa necessariamente resolvê-las, o que indica a presença inevitável de conflitos ou tensões. Mesmo assim, embora parcial, as colegas de time alcançam um significativo sucesso quanto à discussão e à significação do processo que vivem.

Voltando à questão da escolha de temas, quero ressaltar, conforme explico no final da parte I, que o critério para se decidir pelo tema geral acompanhado de seus subtemas dentre os vários que podem ser isolados nos dados é o fato de os mesmos terem sido mais destacados nas discussões compartilhadas entre as colegas de time. Entendo, porém, que, temas pouco ou não debatidos no time, que, porventura, possam contribuir para a compreensão do fenômeno em estudo, poderão ser incluídos na interpretação. Isto, tendo em vista a flexibilidade e a abertura da pesquisa de natureza qualitativa e a perspectiva pós-moderna na qual se prevê a construção provisória de significados que já começam a ser transformados no momento mesmo de sua compreensão (cf. Wielewicz 2002:203).

Fragmento-me, assim, no papel de pesquisadora pelo fato de ele próprio já se mostrar fragmentado, apontando, por um lado, para a necessidade de estabelecimento de critérios e, por outro, para que se esteja alerta às ‘novidades’ que podem se mostrar significativas durante o processo de significar o fenômeno estudado através da escrita. Demais fragmentos, das colegas de time e meus, poderá o leitor perceber a medida em que nos deslocarmos de um para outro papel, de um para outro lugar ao longo da discussão dos dados.

Antecipando, possivelmente, reflexões que poderiam ser posicionadas depois da discussão que se propõe, assevero que do exposto, pode-se inferir que emoção e razão caminharão juntas, uma vez que, por exemplo, o ‘desejo’ que cada colega expressa para funcionar de determinadas maneiras poderá estar estreitamente ligado tanto às concepções que elas construíram quando posicionadas em lugares diferentes bem como quanto aos ritmos e estilos de elas funcionarem, os quais estão investidos dos valores construídos socialmente nas relações que estabeleceram nesses mesmos lugares. Isso tudo sendo, por sua vez, responsável pelas diferenças e semelhanças, pelas ausências e presenças, pelos encontros e desencontros no funcionamento das três, fazendo com que ora se aproximem ora se distanciem, legitimando ou rejeitando modos de conhecer, de fazer, de conviver e de ser de cada uma a partir de si mesmas, enfim, de seus funcionamentos informados pelas suas crenças e concepções.

Dessa forma, acredito, afasta-se a mera questão de que seja possível determinar um modo certo / adequado ou errado / inadequado de se funcionar em times de ensino. Volta-se simplesmente a atenção para se compreender os modos por meio dos quais colegas de time se percebem, se posicionam, se significam, enfim, diante de si mesmas, diante umas das outras e

diante das questões com que se deparam quando convivendo para o desenvolvimento de um trabalho que precisa ser realizado em conjunto.

A contingência desse processo, ou seja, as suas possibilidades e dificuldades, estará relacionada às diferentes composições dos times de ensino a serem formados, permitindo-se que, assim, se possa compreender melhor o funcionamento / o processo de ensino em time como um todo .

Por outro lado, partindo-se da compreensão dos diferentes modos de se funcionar em ensino em time e da conscientização da contingência nele envolvida, certos componentes, freqüentemente percebidos e destacados em experiências do gênero, podem e/ou devem ser levantados e discutidos pelos participantes do time – antes, durante, e depois de realizado o processo – na tentativa de se minimizarem aspectos que podem levar a ‘paralisações’ dos mesmos, dificultando o funcionamento em todos os seus aspectos e gerando desgaste físico e emocional para além de um ponto considerado suportável¹²⁰.

É dessa forma que será possível o leitor entender que os dados do presente estudo parecem reafirmar o óbvio quanto à necessidade e a importância das explicitações, dos diálogos / discussões e das negociações para se garantir um processo menos vulnerável ou propício a sucumbir diante de dificuldades que, com certeza, estarão à espreita. E por assim se considerarem as dificuldades ou conflitos como constitutiva/os de um processo de ensino em time, conscientizar-se de sua presença inevitável ajuda a mudar o foco de atitudes ou procedimentos centrados em evitá-la/os. Procura-se, em vez disso, vislumbrar modos de funcionar que permitam lidar com elas/eles.

O desenho que monto a partir dos modos de se explicitarem, construírem e reconstruírem os significados no ensino em time – 2001 permitirá, então, através do levantamento e interpretação do tema geral e seus subtemas salientes dessa experiência, uma melhor compreensão da mesma, pelo menos nos aspectos evidenciados. Espera-se que isso possa contribuir para informar àqueles, que venham a ter a oportunidade de viver experiência semelhante, sobre as possibilidades e restrições com que podem se deparar. Isso, acredito, faz com que se possam desenvolver tarefas, construir relações e, conseqüentemente, conhecimento

¹²⁰ “Mas eu [Cibe] acho assim: as diferenças vão bater diretamente no tópico relação. Então, se você não fizer aquela reunião que foi feita que a gente laVOU a roupa suja, falou o que quiser [quis], aí o que a gente teve. A gente teve assim, aquilo foi ótimo para resolver A relação. Porque se continuasse da mesma forma ia chegar num desgaste TAMAnho... e que ia estragar o trabalho do ensino em time; ele não ia poder continuar ou ele ia terminar em frangalhos” (ED IV 6/12/2001).

de forma mais produtiva, de modo não necessariamente harmônico, mas conciliatório, talvez. Passo, então, à discussão da questão espacial da experiência de ensino em time – 2001 sob investigação.

3.4.1.1. A questão espacial: uma questão de igualdade ou desigualdade?

A questão do espaço (e da voz), saliente nos dados do presente estudo, constitui, na verdade e de um modo geral, uma questão de destaque em estudos das mais diversas áreas do saber que implicam as relações entre as pessoas. Estreitamente ligadas às concepções de autoridade e poder, as discussões sobre o tema contemplam conceitos em oposição como opressor e oprimido, o igual e o desigual, o central e o periférico ou marginal. Posicionamentos que pendem mais para uma visão negativa de tais contrastes parecem sugerir que simplesmente se eliminem as desigualdades. Posicionamentos pela aceção positiva ou produtiva dos contrastes defendem a compreensão da desigualdade caracterizada pelo jogo de forças constitutivo dessas relações.

Dentro desta última corrente entendo que se encontra Foucault (1999/1979: 175) quando afirma que “o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe na ação”.

Alinhando-se com esse autor, Wielewicki (2002:168), por sua vez, interessada nas relações sociais que se estabelecem no meio universitário, considera que as relações de poder nesse contexto não são nem positivas nem negativas em essência. Acredita a autora que elas existem e movimentam os relacionamentos, mas não podem, nem devem, ser descobertas e eliminadas para que uma sociedade mais justa seja construída. Entendo que a autora, com isso, queira dizer que tal procedimento não seria o mais adequado para se atingir o objetivo de maior justiça social, no sentido de que nada adiantaria descobrir e [tentar] eliminar as relações de poder, já que ele se exerce.

É para esse lado que também pendo ao examinar os dados sobre o funcionamento do ensino em time com que ora me ocupo, pois compreender a desigualdade, em sua relação com a igualdade, é, a meu ver, tratar da pluralidade, do diverso, da fragmentação de que somos constituídos, assim como das nossas relações das mais diversas naturezas. Não há, portanto, como fugir do processo de plurissignificância decorrente de tal circunstância. Sendo assim, conscientizar-se de possibilidades dos significados do desigual/igual, portanto, ajuda a compreender fenômenos como o do ensino em time-2001.

Considerar a desigualdade em termos de pluralidade não implica, entretanto, negar a igualdade em termos de possibilidades e direitos, mesmo porque, como diz Azibeiro (1994:122) “antes de sermos iguais, precisamos ser diferentes”. Essa possibilidade de ser igual se manifesta na intercambialidade do poder, ou seja, no fato de ser possível ocupar revezadamente várias posições enquanto sujeito, em que ora se detém poder ora se é assujeitado, de modo que o sujeito não é, a exemplo do que fala Wielewicki (2002:206) a respeito dos alunos que estuda, nem responsável único pelo seu ‘fracasso’ ou ‘sucesso’ das atividades que desenvolve, nem vítima da opressão.

Eu concluiria que a questão não seria tanto a de igualar as desigualdades, como naquilo que pode estar implícito em ‘igualdade de oportunidades’, por exemplo, mas a de desigualar as igualdades no sentido da inclusão de todos com suas diferenças, já que, em questão de alguns direitos, todos os diferentes são iguais, como ocorreria no caso do direito de participação em certas atividades. Isso implica que se pode trilhar os próprios caminhos (o diferente), enquanto se compartilha caminhos de / com outros (o igual). Os previsíveis conflitos decorrentes dos encontros e desencontros do igual e do diferente seriam, assim, não apenas provocados pelas características das pessoas, mas, em grande parte, pelo jogo de forças das possíveis relações estabelecidas¹²¹. Tal conscientização permite que se tente eliminar uma tendência de se procurar ou apontar ‘culpados’ por determinados acontecimentos, fenômenos ou comportamentos, passando a se concentrar neles enquanto tais e buscando entendê-los e explicá-los a partir, por exemplo, de concepções ou modos de funcionamento valorizados que neles se encontram em interação, ou seja, em relação. Permite, também, que o sujeito possa se ajustar ao fluxo entre as polaridades de paradoxos, em vez de se alinhar com uma delas, conforme sempre se orienta, inclusive na própria escola (cf. Buttignol 1999:141). Aliás, é das lutas entre as polaridades de paradoxos que se origina a criatividade, diz Buttignol. É no terceiro espaço, ou seja, nas brechas, nas sínopes e contratempos das relações contingentes com suas possibilidades e restrições que se exerce a agência, completaria Wielewicki (2002:187; 209), seguindo Bhabha. Isso, digo, é

¹²¹ Talvez se pudesse pensar em algo do tipo: Todos devem/podem estar aqui. Porém, em estando aqui, o que cada um deve/pode? Isto é, todos participam com suas contribuições (des)iguais, ou melhor, complementares, já que todos são iguais e diferentes ao mesmo tempo. Moita Lopes (2002:93) nos lembra que são as relações de poder que definem como os participantes (do discurso) podem agir em relação a alguém e vice-versa. Por outro lado também nos lembra que, como tais relações não são fixas, elas podem ser contestadas (cf. Foucault 1999/1979; Wielewicki 2002).

ilustrativo da possibilidade de agência¹²² de cada um, a qual assumirá sua caracterização nas relações estabelecidas com o outro.

3.4.1.2. A questão espacial nas experiências de ensino em time-2001: presente já no ponto de partida.

Entendendo a questão espacial, enquanto relações sociais ou de saber-poder, penso que a mesma se faz presente na própria raiz das diversas experiências da modalidade de ensino em time em Prática de Ensino em nossa área, mesmo que, inicialmente, as integrantes desses processos não se dêem conta disso de modo explicitado e refletido.

Estreitamente relacionada à questão dos papéis desempenhados pelas colegas de time, isto é, às diferentes posições de sujeito que assumem dentro do time, a manifestação mais visível da questão espacial, assim entendida, se dá na instrução que as participantes do ensino em time recebem quanto ao papel das mais experientes ou ‘novatas’. A instrução prevê que as mais experientes ‘toquem’ a turma, ‘poupando’ as novatas ou menos experientes até que elas tenham condições de assumir determinadas atividades. A instrução se reveste, entretanto, de uma aparente contradição, quando as menos experientes ou novatas são estimuladas a se impor, ou seja, não se deixar dominar. Como as instruções são, geralmente, dadas separadamente e não se promove ou aprofunda a discussão sobre esse aspecto do trabalho do ensino em time a ser desenvolvido, as colegas de time ficam sujeitas a uma convivência que implica as mais diversas relações sem a possibilidade de trocas mais sistemáticas e/ou reflexivas sobre concepções,

¹²² Em seu estudo, Wielewiczki (2002: 203;207;209) sugere que as histórias dos alunos de literatura de língua inglesa sejam ouvidas para que se perceba a agência discente, enquanto construção de significados, tomadas de atitudes e posições em que se aceitam ou rejeitam posturas. Isso, entretanto, segundo ela, não garante que objetivos traçados previamente sejam alcançados, uma vez que a produção de significados é mutável, isolada num momento de fechamento arbitrário para que possa haver uma tentativa de compreensão. Dessa maneira, a agência, constituindo-se como contingente e móvel, jamais poderá ser entendida pelos professores de modo que a aferição de resultados também não é possível, o que provoca angústia naqueles que se pautam por modelos positivistas modernos de verdades únicas e acabadas e, assim, não conseguem lidar com imprevistos. Não têm, portanto, a chance de perceber que é a mudança constante, diz Wielewiczki, que possibilita a agência, a transformação de idéias e a sobrevivência das relações sociais. A autora se pauta, portanto, em uma visão de agência que leva em conta as possibilidades e restrições dos discursos e ocorre nos intervalos das negociações de experiências de forma, em geral, imperceptível. Assim, a agência é vista como uma ação reflexiva sobre práticas sociais, envolvendo pensamento crítico e transformações, sendo marcada pelos discursos que a informam e não pela autodeterminação humana. Dessa forma, segundo ela, não se pode localizar, por exemplo, professores e alunos nas extremidades do binômio ensino-aprendizagem, como se os primeiros sempre ensinassem e os segundos sempre aprendessem, já que ambos são agentes do processo educacional e, assim, responsáveis pelos rumos que a produção de sentidos na sala de aula toma.

expectativas, intenções quanto aos diversos modos de se funcionar em time. Por outro lado, não menos importantes, porém, as trocas que geralmente ocorrem são as que dizem respeito às decisões sobre que textos selecionar; à seqüência em que serão trabalhados, essa nem sempre discutida; ao planejamento conjunto de aulas e atividades iniciais com a intenção (ou promessa) de continuidade, esquecida assim que o volume de atividades outras começa a aumentar; ao compartilhamento de algumas experiências / atividades bem ou mal sucedidas com os alunos. Mais raras são as trocas sobre o próprio funcionamento do ensino em time no que implica o desenvolvimento da tarefa, a construção das relações e, conseqüentemente, a construção de um conhecimento maior sobre o processo de ensino em time quanto aos seus mais diversos aspectos e/ou componentes.¹²³

Na experiência de ensino em time-2001, entretanto, tais trocas são incluídas, permitindo que o time de ensino discuta, explicita e reflita sobre os aspectos que se mostram salientes diante de seus olhos quanto ao funcionamento do time, como já se pode notar na parte I, mas não deixando de contemplar as demais trocas acima referidas, como se verá mais nitidamente nesta parte do capítulo.

A inclusão das discussões regulares ou sistemáticas sobre a experiência de ensino em time compartilhada pelas colegas, todavia, só ocorre devido à pesquisa que ora desenvolvo. Isso porque ao buscar nos alinhar com uma perspectiva de formação do profissional do ensino em que dele se espera que se envolva com e faça sentido de sua própria prática, explicando porque a desenvolve do modo como o faz, Dora e eu sentimos o desejo / interesse de entender melhor o processo de ensino em time do qual eu participava a tiracolo de Dora. Para tanto, observá-lo apenas não parecia suficiente. A discussão do próprio funcionamento do ensino em time pelas colegas de time era, portanto, fator fundamental para sua compreensão. E assim se faz com a gentil colaboração das mesmas.

¹²³ O leitor se poderia perguntar, então, como o ensino em time teria sobrevivido por tanto tempo desde sua criação, em 1997, e com tantos problemas, uma vez que não se tratavam os aspectos de seu próprio funcionamento. Alguns fatores parecem contribuir para isso. Primeiro, era entendimento tácito que não se teria a opção de desenvolver ensino isolado nessa disciplina pela orientação recebida da coordenação. Em segundo lugar, o início desta pesquisa, em 1999, deve ter também contribuído para que colegas de time, por colaboração, não apresentassem objeção para continuar um trabalho em time. Em terceiro lugar, os vários geradores de conciliação (cf. [anexo 7](#)), mais 'apagados' do que os geradores de tensão, teriam contribuído com sua força subjacente. E, talvez, o ponto mais importante seja o que aponta para um processo configurado positivamente em relação ao seu resultado junto aos alunos, sem desconsiderar um outro ponto igualmente importante, ou seja, a reflexão compartilhada e a construção de conhecimento conjunta que os encontros de discussão proporcionaram.

3.4.1.3. E do novo espaço surge o antigo espaço.

Isto é, no novo espaço construído para as discussões sistemáticas sobre o ensino em time, desponta forte, ao longo do processo de discussão, a questão espacial no que tange à experiência compartilhada das colegas de time. Se na primeira parte da análise busco descrever analiticamente como as colegas funcionam em diversos lugares através dos movimentos produtivos de tarefas e relações no/do ensino em time, busco agora interpretar como alguns desses lugares com os respectivos movimentos são por elas significados. Para tanto, concentro-me, inicialmente, em alguns lugares que denominarei de *espaços valorizados*, ou seja, o lugar dotado de valor, a partir de uma noção que empresto de um texto da Geografia e que, acredito, auxilia na compreensão do fenômeno estudado. Tal noção, criada por Tuan (1980:5, resenhado por Lopes 2000) ao levantar questões sobre a relação do homem com o meio ambiente, é denominada *topofilia* e constitui, segundo o autor ‘o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico’. Entende-se que o espaço, mais abstrato, se constrói como lugar, no diálogo que se estabelece na experiência / vivência de cada grupo que nele se forme, uma vez que o espaço é percebido de forma particular e, assim, se concretiza como lugar nas práticas sociais. As particularidades, por sua vez, se tornam construtos na constituição da identidade social de cada grupo (cf. Lopes 2000:146) – quem eu sou, como atuo e como me sinto em minha relação com esse lugar / espaço particular. É nesse sentido, diz Lopes, que o espaço está povoado de lugares. Estes, ao serem construídos pelos grupos que neles vivem, passam a ser concomitantemente sua base e sua expressão, estabelecendo-se os limites de configurações de uma dada comunidade, que constrói seu território, que não é fixo mas móvel, e que constitui o espaço marcado pelo humano e, portanto, visto como espaço valorizado.

É assim que, no território demarcado pela comunidade do ensino em time-2001, isolam-se diversos lugares, os quais ao serem significados pelas colegas de time, em seus movimentos produtivos de tarefas e relações, podem ser percebidos como espaços valorizados. Dentre eles, destaco e discuto, mais adiante, os quatro que julgo mais significativos para a compreensão do funcionamento do processo em questão: *os espaços valorizados da geração das idéias, das decisões, da atuação e da observação*.

Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de se entender como ocorre a construção de diferentes significações dos diferentes espaços e dos movimentos produtivos neles observados, o

que, por sua vez, afeta o modo de as colegas se perceberem em time e perceberem a própria experiência que vivem. Re-enfatizam-se, portanto, as concepções como um forte fator a informar procedimentos de convivência em ensino em time.

Antes, porém, de passar à discussão dos espaços valorizados que foram selecionados, considero relevante discutir uma ramificação desse tema mais amplo da questão espacial que ora se discute, uma vez que o mesmo parece sempre se infiltrar nos espaços valorizados a serem discutidos. Tal ramificação é o da *preocupação com a distribuição do espaço (voz)* no time de ensino-2001.

3.4.1.4. A preocupação com a distribuição do espaço no time de ensino-2001.

Eu [Dora] achei que eu podia ter dado mais [espaço] pra elas. Se não fosse a minha função ... (ED III 21/8/2001)

Fazendo uma breve retrospectiva em dados anteriores ao do ensino em time-2001, foco do presente estudo, devo dizer que a preocupação com o espaço das colegas acompanha Dora e a mim desde que iniciamos nosso olhar mais aguçado ou mais científico sobre o processo de ensino em time. Isso se deve ao fato de que, quando eu decidi tomá-lo como foco de pesquisa em 1999, Dora iniciava uma experiência de ensino em um time em que não uma, mas as duas colegas eram novatas e não apenas no time. Eram também novatas na disciplina e no próprio Departamento, já que eram recém-contratadas. Considerando-se a instrução recebida para o ensino em time, conforme já se expôs, tomava-se, nesse time de 1999, como dado ou pressuposto o maior conhecimento e, portanto, maior poder da colega mais experiente, ou seja, de Dora. Considerando-se, também, a sua orientação para o futuro, no sentido apresentado na primeira parte, ou seja, a orientação para a experimentação constante, e o seu funcionamento processual ininterrupto, não é difícil visualizar o retrato resultante da composição desse time, do qual se pode ter uma idéia através de sua ilustração pela própria Dora em uma das discussões do time-2001.

E daí eu lembro que você[Cris enquanto coordenadora] chegou pra mim e me colocou uma responsabilidade: de que EU era a experiente e eu tinha uma função 'X'¹²⁴ e para

¹²⁴ Cris confirma sua orientação enquanto coordenadora: “É bem por aí mesmo. Eu [Cris] lembro que eu cheguei, disse: Oh, as duas não têm experiência, você tem experiência. Você TO:ca a turma. E muitas vezes quando eu via

elas você falou uma coisa diferente. Então, elas não saBIAM o que você tinha colocado para mim e eu não sabia o que você tinha colocado para elas. [...] Então, eu, às vezes, achava que eu tinha aquela função ou que, de repente, eu tinha que assumir mais, ou, sei lá. Já é de mim esse negócio de sair na frente. Agora, se eu tiver [...] E, às vezes, eu tomava MAIS pra mim. [...] Pelo contrário. Eu achei que eu podia ter dado mais [espaço] pra elas. Se não fosse a minha função ... (Dora ED III 21/8/2001)

Mas, gostaria muito de saber porque a divisão de tarefas não é a mesma entre as três. (QA 1999)

A contribuir para a preocupação espacial, além dos aspectos mencionados acima, os dados dos questionários dos alunos dos times de ensino de 1999 (composto por Cibele, Heloísa e Doralice) e de 2000 (um composto por Cibele, Rita e Cristina e outro por Soraia e Doralice) deixam Dora e eu ainda mais conscientes e atentas quanto à questão de como a distribuição / o uso do espaço (e da voz) pelas colegas de time pode ser percebida. Ilustro dados de 1999, nos quais os alunos ora questionam uma distribuição de espaço e voz que percebem desigual, ora levantam hipóteses sobre maior domínio de uma, legitimando-o ou rejeitando-o, ora expressam o desejo de uma distribuição mais igual, ora se dispõem a analisar/avaliar o funcionamento da atuação em grupo quanto a esse aspecto¹²⁵. Os depoimentos ilustram os itens na mesma seqüência em que foram relacionados.

A professora Doralice é muito competente, excelente professora, sabe nos ouvir e orientar. Não se perde nos conteúdos, é organizada, etc. Mas, gostaria muito de saber porque a divisão de tarefas não é a mesma entre as três. (QA 1999)

Percebo que a Doralice tem voz mais ativa. Acredito que seja por ter mais experiência. Ela nos deixa segura em relação às futuras dúvidas, passando-nos muita confiança. (QA 1999)

você designando coisa, dividindo tarefa, eu ficava arrepiada. Eu falava assim: elas não vão saber, meu Deus, porque elas não têm experiência. Era isso que eu sentia, às vezes, quando eu via (incomp.)” (Cris ED III 21/8/2001).

¹²⁵ Dados dessa natureza aparecem igualmente nos times de ensino dos quais Doralice não participa, como os que ofereço logo abaixo. Na verdade, considerando-se o fato de se estar discutindo minha preocupação com o espaço desde o início e de Doralice não se ‘desgrudar’ de mim, a escolha dos dados desse time de 1999 se justifica, primeiramente porque Doralice é uma de suas integrantes e segundo porque as outras duas são ‘novatas’ e ela a experiente. Exemplos do time de ensino-2000, composto por Cristina, Cibele e Rita (a novata), em que o destaque em termos de ocupação de espaço é da primeira: “Na minha opinião, é a Cristina que mais se destaca pelo fato de ficar a maior parte do tempo com a palavra” (QA 2000); “A partir do momento em que se dividem bem as tarefas é bom, mas se só uma pessoa se destaca, já não é produtivo” (QA 2000); “Gostaria que todas tivessem os mesmos espaços e oportunidades para mostrarem suas experiências” (QA 2000).

A professora Heloísa tem mais jeito de iniciante. Talvez por esse motivo tenho coragem de fazer questionamentos a ela. No meu ver, precisaria atuar mais. (QA 1999)

Num grupo vai sempre existir aquele que sobressai. Neste, vejo a Doralice. Mas percebo que todas têm muito conhecimento e um fator muito importante, respeito mútuo, servindo de ensinamento para nós. (QA 1999)

Outras respostas, entretanto, se apresentam em forma de críticas que, às vezes, são mais amenas ou modalizadas e, outras vezes, mais contundentes e incisivas, sendo a escolha dos termos significativa e reveladora tanto num caso quanto no outro.

A observação que faço da professora Doralice é de que transmite muita 'segurança' quando fala, está sempre apta a ouvir e a dar dicas de como podemos proceder em nosso estágio ou até mesmo quando nos tornarmos profissionais. Aprecio também o fato de que sempre está nos motivando para que participemos. A única ressalva que tenho é que fica a impressão de que a aula é conduzida majoritariamente por ela. (QA 1999)

Com relação à professora Doralice, esta sempre inibiu as demais professoras. Tomava mais o comando, falando sem parar. Sempre interrompia as demais professoras quando elas estavam falando. Ela passou a impressão de que queria mostrar que sabia mais. (QA 1999)

Por outro lado, em número significativamente menor, há aqueles que, além de conseguirem perceber as diferenças individuais de cada professora, conseguem ver de modo complementar o uso que o time faz do espaço.

Fico encantada com a atuação de vocês três juntas, pois todas sabem ocupar muito bem o espaço. Dá para perceber que há uma grande harmonia entre vocês, e isso nos transmite muita segurança. (QA 1999)

Em meu ponto de vista, tal união foi de grande valia para os alunos, pois todas apresentam características distintas, mas ao mesmo tempo se completam sendo ponto de referência para os alunos. (QA 1999)

Sem precisar medidas de maior ou menor dimensão para o uso do espaço, portanto, tais alunos parecem que se pautam mais pela qualidade desse uso do que pela sua quantidade. Se os dois depoimentos acima permitem tal inferência, o depoimento de um dos alunos do time de

ensino-2000, do qual participavam Cibe, Rita (a novata) e Cris (a mais experiente e que mais uso fazia do espaço), deixa bastante explícito o foco na qualidade em detrimento da quantidade.

No início eu achava que a Cristina sobressaía nas atividades orais¹²⁶, mas agora vejo que as três professoras conseguem atingir seus objetivos, uma falando mais, outra menos, porém com segurança. (grifos meus) (QA 2000)

Desvincula-se, dessa forma, a questão da competência em relação ao maior ou menor uso do espaço, relação essa que aparece pressuposta inicialmente no ensino em time e para o qual os dados parecem apontar de modo bastante significativo. Retomo, porém, adiante a questão da competência como o tema norteador, a ligar os fios da teia de significações tecida pelas colegas de time, já que o foco nesse momento é na preocupação espacial em si.

De novo pensei: Cadê o espaço dela?(Dora diário 4/5/2001)

O que os dados revelam, então, é que diante da consciência da questão espacial levantada, desde o início, quanto ao pressuposto da autoridade, geralmente concedida à mais experiente no time e quanto ao seu próprio funcionamento processual, vai se acentuando em Dora a preocupação com a questão da distribuição do espaço / voz quando em experiência de ensino em time, sendo ela, acompanhada, em parte, pelas colegas quanto a essa preocupação. Uma vez diante da rápida retrospectiva, a pergunta de interesse aqui, a qual se vincula ao tema central da parte II é: como tal preocupação se configura no ensino em time-2001 de que ora se ocupa?

Frente ao que se expõe acima, não é de se estranhar que a questão espacial se mostre altamente recorrente nos dados. No que tange à Dora, tal preocupação se manifesta como um constante esforço de auto-disciplina, de sua parte, para evitar tomar a dianteira em relação às colegas, principalmente de Cibe, mas também, a de Cris; embora, das três, Cris seja a mais experiente, pelos critérios que ela mesma define: há mais tempo na Prática de Ensino, a que iniciou / criou o ensino em time na disciplina e a que participa dele desde o primeiro time. A auto-disciplina parece, então, se tornar uma obsessão para Dora que se recrimina, através de auto-

¹²⁶ O/a aluno/a deve estar se referindo à exposição de conteúdos teóricos, conforme também se pode detectar nas respostas de outros alunos. Limitados apenas às cenas que presenciaram e de que participaram no palco, para delas e a partir delas fazerem sentido do funcionamento do ensino em time das colegas de times, os alunos, sem acesso, portanto, aos bastidores, desconhecem o fato de que arranjos são, geralmente, feitos no sentido de as mais experientes arcarem com a parte teórica mais 'árdua' e, por vezes, também a vista como a mais 'chata'. Alguns, entretanto, não deixam de levantar tal hipótese.

crítica, toda vez que se pega ‘ocupando’ espaço demais, ou, pelo contrário, comemora, quando percebe que seus esforços no sentido desejado foram bem sucedidos.

Cris ainda tenta finalizar rapidamente o planejamento, indicando que teríamos ainda três outras atividades para distribuir [...]. Aguarda. Ninguém se manifesta. Eu [Dora] me seguro para não tomar a dianteira. Fechamos os cadernos para iniciarmos a outra reunião. (diário 13/3/2001)

Percebo [Dora] que já tenho tomado muito a dianteira, apresentando diversas propostas tanto em relação a conteúdos, tipos de atividades, materiais, procedimentos, seqüência de assuntos. Ocorreu-me, ontem, a idéia de não ocupar todo o espaço nesse sentido. Vou tentar controlar as sugestões e pedir que elas façam as delas sem procurar interferir. Senão, acabo mexendo em tudo e as coisas acabam tomando mais o meu jeito que o delas. Também preciso aprender a ver como propostas que não [as] minhas se concretizam. (diário 22/3/2001)¹²⁷

Por outro lado, eu também não contendo meu comportamento típico, apresento meus argumentos, justificando a escolha do foco do trabalho, não deixando muito espaço para contra-argumentos, em vez de fazer justamente o contrário: primeiro ouvir, reunir as três e decidir. (diário 13/5/2001)

Como Cibe não se manifesta, eu também não (Milagre!!!) [...] (Parece que estou conseguindo não tomar todas as frentes) (diário 21/4/2001)

Além de se preocupar com o fato de ocupar indevidamente o espaço das colegas, Dora também se mantém alerta para o comportamento das mesmas quanto a essa questão. Nota que Cibe é a mais exposta ao risco de ter seu espaço ocupado por ela e por Cris.

Quando pedi para Cibe me mostrar o plano roteirizado [de que ela e Cris ficaram encarregadas], ela o foi explicando e citando muito mais a Cris do que usava a palavra ‘nós’. De novo pensei: Cadê o espaço dela? Estou ansiosa para agendarmos um encontro de discussão para que possamos discutir esse tipo de questão. (diário 4/5/2001)

¹²⁷ Pode-se notar pelas datas que a idéia, de tão obsessiva, retorna de forma bastante semelhante apenas poucos dias adiante: “Tenho pensado em segurar um pouco o meu ritmo, entretanto, e pedir que elas apresentem as propostas antes de mim. Sei que não vai ser nada fácil me controlar, mas preciso tentar” (diário 31/3/2001). A diferença em relação à outra citação fica por conta de aqui já despontar a dificuldade de controlar sua tendência.

Cris se mostra igualmente preocupada com a situação de Cibe¹²⁸, quando a percebe em desvantagem entre duas líderes, ao mesmo tempo que se mostra despreocupada em relação à Dora e a si mesma, pois que ambas, certamente, não deixariam de lutar pelos seus interesses. Embora o dado ilustrativo aqui traga uma discussão sobre a relação conflitante das colegas quanto ao choque de temperamentos ou traços pessoais, a questão espacial se acha subjacente ao mesmo, uma vez que Cibe é, geralmente, excluída (e se exclui) dos confrontos entre as colegas. Confrontos esses, majoritariamente, relacionados à geração, escolha e execução de idéias.

Eh ::, eu [Cris] e você [Dora] temos temperamentos parecidos. Então, nós nos chocamos. E a Cibele tem um temperamento que ela se adapta. Então, ela se adapta tanto comigo como com você. Agora, eu não sei se ela se retrai ou se ela é assim¹²⁹. Porque ela não choca. E, às vezes, eu já fiz situações de colocar a Cibele em choque para ver se ela reage. Que se eu fizer a mesma coisa com você, COM certeza, eu tenho certeza que você reagiria, como se você fizesse comigo eu reagiria. Eu vejo que ela não reage. Ela dá um ... ela conTORna. Ela tem um jeito de contornar as coisas. (Cris ED I 15/5/2001)

Eu queria ver até que ponto NÓS duas agüentávamos ficar de bico calado. (Cris ED III 21/8/2001)

Então, eu [Dora] comecei, assim, a descontinuar, ou, às vezes, eu não resistia e contava do mesmo jeito. (Dora ED II 19/6/2001)

Entretanto, os esforços das colegas para uma distribuição de espaço / voz mais igualitária resultam, em grande parte, frustrados. Isso é ilustrado por Cris com uma situação em que chega a se colocar em teste para ver se conseguiria não adentrar o espaço de Cibe.

Eu [Cris] não queria falar nisso, mas eu vou falar. Nesses dois últimos encontros [aulas] que nós tínhamos combinado que a Cibele ia tomar o piso da aula, eu queria

¹²⁸ Tal preocupação é tratada diretamente com Cibe em e-carta de Dora ao procurar resgatá-la de um possível ressentimento em relação à Cris cuja imagem de Cibe, na opinião da colega, era a de executora das sugestões de Dora: “Talvez a preocupação de Cris, e me incluo nela, é a de que você pudesse participar mais nesse sentido [a de iniciar sugestões]. Nós duas já chegamos a conversar que os nossos temperamentos e as nossas vontades (os dela e os meus) poderiam afetá-la, chegando a inibi-la e não gostaríamos que isso acontecesse” (Dora e-carta 11/5/2001).

¹²⁹ Esse questionamento já aparece em diário no qual se relata conversa entre Cris e Dora sobre essa relação entre as colegas, em que as duas são percebidas como duas líderes com Cibele posicionada entre elas: “Digo [Dora] que me preocupa Cibele ser maleável e nós duas ‘gritonas’. Poderíamos prejudicá-la de alguma forma. Mas isso só ela poderia dizer. Se ela nos disser que tudo bem, que isso não a afeta em nada e que lida bem com isso, não há com o que se preocupar. Daí a questão seria entre Cristina e mim. Como essas duas lideranças nos afetam. Novamente volto à questão da discussão necessária para nos revelar: todas podem ser líderes, cada uma a seu modo” (diário 3/4/2001).

ver até que ponto NÓS duas agüentávamos ficar de bico calado. (Cris ED III 21/8/2001)

Dora, por sua vez, também se admite impotente diante de sua tendência, a qual qualifica de irresistível, de gerar, expor e encaminhar idéias, antecipando-se, quase sempre, às colegas.

Ai, eu tive uma idéia, não sei que. Aquela coisa irresistível. Não é porque eu quero fazer com ela [Cibe], e não com você [Cris]. É porque eu num [a]güento. Se eu tive uma idéia, a hora que eu vejo a primeira [colega] eu tenho que falar. (Dora ED I 15/5/2001)

Por conta disso, e mesmo porque ocupa maior espaço em quase todos os tipos de atividades do time, como visto na primeira parte do capítulo, ao se reportar aos dados, confundindo-se nesse momento comigo, Dora diz: “O que vejo nos dados? Eu me segurando o tempo inteiro. Eu falando, me controlando, trabalhando esse impulso, essa minha habilidade, sei lá o que, ansiedade, que nome tenha isso; racionalizando e não conseguindo. Ta, eu falo: não, eu vou me segurar. Eu preciso. [Entretanto], olha lá, você [Dora] está tomando a dianteira de novo” (diário 1/11/2001).

Nesse aspecto creio que as reflexões de Freud (1969) sobre o mal-estar da civilização ajudam a entender que o dilema de Dora, entre ter seu desejo realizado, manifestado através do impulso irresistível, e o esforço para disciplinar-se, transparece na citação como uma luta entre o ego representado pelo pronome ‘eu’ e o superego, alerta e, provavelmente, pronto para puni-la, representado pelo pronome ‘você’. Além disso, este parece ser um momento flagrante em que Dora e eu nos manifestamos ao mesmo tempo. Ela incorporando a maioria dos ‘eus’ (‘eu me segurando, falando, me controlando, trabalhando o impulso; eu falo, eu vou, eu preciso’) e eu usando tanto o ‘eu’ (‘O que vejo nos dados?’) quanto o ‘você’, o superego mais distanciado recriminando Dora (‘você está tomando a dianteira de novo’).

O que a preocupação com a questão espacial deixa transparecer, então, é que, frente à situação que se estabelece no time quanto ao espaço ocupado e devido aos seus temperamentos e posicionamentos fortes, Doralice e Cristina parecem perceber Cibele como a que, das três, tem menos espaço no time, o que parece ser percebido da mesma forma por ela. Todavia, os espaços ‘invisíveis’ que Cibele ocupa vão se tornando mais visíveis à medida que aprofundo a leitura dos dados em cada mergulho interpretativo nos mesmos (cf. Moustakas 1990:49), o que se verá mais adiante.

3.4.1.5. Espaço para se discutir o espaço.

Por conta do modo como a questão espacial é percebida no time, ocorrem diálogos como o das seguintes e-cartas trocadas entre Dora e Cibele, cujas falas já apresento intercaladas.

Dora: Ao ler o plano que você me mostrou ontem, percebi que o mesmo contemplava as sugestões de Cris no início e as minhas no final e ocorreu-me que não foi deixado muito espaço para as suas sugestões. Aliás, parece que o seu papel está sendo mais de mantenedora de 'poderes', digamos assim, (da Cris e meu) e não de compartilhadora dos mesmos. Você não gostaria de ter um espaço maior para propor ou alterar sugestões ou procedimentos? Para iniciar mesmo propostas novas e dizer que em vez das nossas preferiria experimentar algo que deseja?

Cibe: O plano de aula me pareceu bastante sensato, tanto com as sugestões de Cris quanto com as suas sugestões, por essa razão não o alterei (e também porque não havia muito tempo para isso). O que me surpreendeu foi que a Cris sempre comenta com você para deixar que eu faça as coisas da forma como eu gostaria e ela acabou fazendo exatamente o que você faz. Deu sugestões, inclusive com material pronto. Isto não quer dizer que eu não goste disto. Muito pelo contrário. Idéias e sugestões são sempre bem vindas. E a sua criatividade e agilidade são surpreendentes.

Dora: O que você teria a me dizer das colocações que faço acima? As minhas interpretações estão sendo equivocadas? Como eu mesma vivo repetindo que o observado não é o realmente sentido ou percebido pelo outro, passo-lhe a palavra.

*Cibe: Sabe que você está ajudando muito em minhas reflexões?
(Dora e-carta 28/4/2001; Cibe re:e-carta 30/4/2001)*

Confirma-se, da primeira parte da fala de Dora, que ela percebe Cibe com menor ou sem espaço e, portanto, sem poder, já que ela apenas sustentaria o poder das colegas com maior espaço. Assume-se, portanto, o pressuposto (que se compartilha no ensino em time) da proporcionalidade mais igual entre espaço e poder, ou seja, maior / menor espaço ocupado, maior / menor poder e / ou vice-versa. Por outro lado, o dado parece mostrar que, sob a preocupação de Dora com um maior espaço para a colega, o que se torna nítido é, na verdade, o seu desejo de que Cibele se assemelhe à imagem dela própria, apresentando e experimentando propostas novas. Com duas dela mesma, ou seja, com duas Doras, cessaria seu dilema e talvez o seu superego atormentador pudesse ser acalmado.

A situação espacial, conforme é percebida pelo time, também parece ser confirmada por Cibele que, por sua vez, inicia sua resposta na e-carta acima, de modo cauteloso e sutil, a partir de seu próprio dilema, qual seja, o de trabalhar em time com as duas ‘feras’ ou ‘bichos da goiaba’ ou ‘duas potências da Prática de Ensino’, cujos temperamentos e posicionamentos fortes não temem os confrontos, sejam para manter ou realizar o que desejam. Ousar interferir nisso é um risco que ela pode estar disposta a não correr, daí dizer que o plano lhe ‘parece bastante sensato’. O comentário entre parênteses, alegando falta de tempo, parece traí-la, entretanto. No íntimo, sente o desejo (mitigado, mas manifestado pela falta de tempo) de ter também mais espaço. A crítica cuidadosa que faz às colegas, na seqüência, parece confirmar o seu desejo, ao mesmo tempo em que confirma o seu dilema: como competir com as duas colegas, principalmente com a ‘criatividade e agilidade surpreendentes’ de Dora?

Como a se redimir do fato de que Cibe não tenha tanto espaço, devido mais ao seu funcionamento pessoal e em time do que ao de Cris, Dora se empenha na criação de oportunidades para se debater a questão, como na e-carta acima, em que Cibe pode ocupar tanto espaço quanto desejar. Isso faz com que questões apenas sentidas passem a ser refletidas e, conseqüentemente, mais bem compreendidas, conforme a própria Cibe reconhece no fecho de sua resposta: ‘Sabe que você está ajudando muito em minhas reflexões?’¹³⁰.

Dora, entretanto, parece não se dar por satisfeita apenas com o comentário de Cibe sobre a importância das reflexões e insiste na questão da distribuição do espaço / da voz. É aí que, a despeito de se esforçar por uma melhor distribuição do espaço, não percebe que passa à frente da colega, tomando-o novamente para si, ao apresentar-lhe sugestões.

Dora: Quanto à melhor distribuição do espaço e maior direito à voz no time, tenho uma sugestão: poderíamos experimentar dividir os assuntos ou as atividades entre nós e apresentaríamos as idéias apenas relacionadas ao que nos ficou delegado. Penso que a dificuldade que temos encontrado quanto à disponibilidade de tempo comum para planejamento pode atrapalhar, mas podemos tentar. Que tal? Talvez você poderia pensar em uma outra possibilidade.

Cibe: Tão logo surja a oportunidade acredito que realmente possamos fazer isso. Acredito que até a Cris se sentiria à vontade para desenvolver atividades da maneira que desejar.

¹³⁰ Um exemplo para se manter e fomentar a continuidade do diálogo para que a reflexão seja aprofundada é a resposta de Dora a esse depoimento de Cibe: “Se tenho ajudado em suas reflexões, suas respostas e comentários também permitem que elas [as minhas interpretações] sejam revistas e que novas reflexões surjam. O bom disso tudo é que o processo vai ficando cada vez mais dinâmico e vamos crescendo pessoal e profissionalmente. É lógico que ele não está isento de dores e chateações, além das alegrias e frutos que produz” (Dora e-carta 1/5/2001).

(Dora e-carta 1/5/2001; Cibe re: e-carta 8/5/2001)

Se Dora toma um determinado espaço, antecipando sugestões, ela parece sinalizar para a abertura de outro: ‘Talvez, você poderia pensar em uma outra possibilidade’. Cibe, por sua vez, prefere ficar com a sugestão, respondendo ao ‘Que tal?’.

Se tomado isoladamente, esse dado poderia estar indicando que, novamente, os ritmos e estilos diferentes das colegas despontam como uma interferência na relação de time entre elas e, conseqüentemente, na ocupação de espaços pelas mesmas, uma vez que se poderia entender que enquanto uma colega procura criar oportunidades¹³¹, a outra aguarda por elas. Tal situação constituiria, portanto, um fator para a ocupação desigual do espaço e não tão igualitária como desejam as colegas.

Sem desconsiderar essa possibilidade interpretativa, outras razões também podem ser apontadas para a atitude de Cibe com base em outros depoimentos seus no prolongamento do diálogo sobre a questão, através das e-cartas entre ela e Dora: “Também sinto que, às vezes, ela [Cris] pensa que eu não tenho vontade própria e que apenas executo o que você [Dora] me sugere. O fato é que normalmente aceito as sugestões por concordar com as mesmas, ou será que isto soa comodismo? (Cibe re: e-carta 8/5/2001); “Acho que poderia ter mais iniciativas, mas o que me prende um pouco é o fato de ter a impressão de estar passando por cima das coordenadoras” (Cibe re: e-carta 22/5/2001); “Também confesso que, às vezes, me inibo um pouco em relação ao meu parco conhecimento” (Cibe re: e-carta 22/5 2001); “Após esta aula, penso que deveria ser mais ativa nas aulas em que atuamos em equipe. Penso que (mesmo sem estar muito claro para mim) me intimido um pouco diante de determinados conteúdos” (Cibe e-carta 18/6/2001).

Primeiramente, Cibe parece estar deixando bem claro que vê diferença entre aceitar e concordar. Enquanto ‘aceitar’ pode ser visto, no caso, como uma atitude passiva, há muito mais ação no ‘concordar’, uma vez que implica posicionamento e decisão. Daí o questionamento de

¹³¹ Uma variante da tendência de Dora de tomar a dianteira pode ser vista como a da criação de oportunidades conforme se pode inferir de sua própria fala: “Eu sou do tipo ‘intrometida’ que sem ter sido convidada, peço para participar da festa” (diário 25/4/2001). A partir de si mesma, ou seja, dessa sua tendência, deseja que as colegas desenvolvam comportamento semelhante ao seu, dizendo-lhes diretamente isso e registrando depois em diário: “Será que elas não poderiam tentar desenvolver tais procedimentos?” (diário 25/4/2001).

Cibe que entende estar participando do processo e não assumindo uma atitude de comodismo, ou seja, passiva¹³².

O sentido subjacente ao segundo depoimento, entretanto, já é de outra natureza. O que a impede de participar mais, ocupar espaço maior, está ligado a sua concepção de autoridade da função, que assim convencionei chamar nesse estudo, ou seja, do desempenho de papéis: a quem competem determinadas ações? Quem está autorizada a desempenhá-los? Acredito, como se verá melhor adiante, que a falta de nitidez (inicial) das colegas sobre os papéis que desempenham nos diversos lugares provisórios em que se posicionam e reposicionam é, em parte, responsável por situações / atitudes / comportamentos / funcionamentos como essa/e.

Por outro lado, nos dois últimos depoimentos é a autoridade do saber, uma segunda convenção nesse estudo, que constitui o cerne da questão, conforme percepção de Cibe. Tal autoridade, até certa altura da experiência, representa, assim, o ponto nevrálgico de Cibe em seu funcionamento em time com as duas colegas, as quais, a seus olhos, detêm tanto um quanto o outro tipo de autoridade.

3.4.1.6. Competência: Quem é ou não capaz? A quem compete?

Esses dois tipos de autoridade, o da função e o do saber, compõem, então, o tema norteador da competência que percebo permeando ou imbricado em grande parte das concepções das três colegas, quando discutem e constroem os significados de seus movimentos produtivos de tarefas e relações no ensino em time-2001. A competência em termos de ‘ser ou não capaz’ (autoridade do saber) e em termos de ‘legitimidade’ (‘a quem compete?’), ou seja, a autoridade da função) é, portanto, discutida juntamente com o tema geral e subtemas selecionados.

Conforme se pode notar das reflexões acima, se as e-cartas permitem tratar da questão espacial de uma forma dual, mais entre Cibele e Doralice já que a interação desta com Cristina através desse instrumento não avança muito, o início em quinze de maio de dois mil e um (15/05/2001) e a continuidade das discussões sistemáticas¹³³ do time permitem que isso seja feito no trio. Como seria de se esperar, já desde o primeiro encontro, a questão espacial é uma das

¹³² “[Cibe conta a Dora que Cris lhe] cobrou que ela sempre concordava com tudo o que eu [Dora] dizia. [...] Cibe também contou que respondeu a Cris que quando aceita as idéias é porque concorda com elas. Quando não se sente à vontade de realizá-las, ela fala ou quando pensa que podem ser modificadas, também” (diário 2/4/2001).

¹³³ Confira quadro dos encontros de discussão no [capítulo I, seção 2.6.2.](#)

eleitas para discussão, sendo recorrente nos demais, o que permite seu aprofundamento¹³⁴, conforme se verá nas próximas seções.

Como fecho provisório das discussões e interpretações sobre a preocupação com a questão espacial realizadas até o momento, entendo que se pode concluir que, subjacente a tal preocupação, encontra-se uma concepção ideal / idealizada de distribuição mais igualitária de espaço (no que diz respeito tanto às tarefas quanto às relações) e, portanto, poder, que deve ser buscada, bem como a idéia de que as pessoas envolvidas em trabalhos em equipe, como no caso do ensino em time, seriam responsáveis (ou responsabilizadas, talvez) por garanti-la. Seria, eu diria, algo da vontade e da decisão do sujeito, ou seja, da colega de equipe / time.

Os dados apresentados, entretanto, permitem perceber que isso não é tão fácil de se conseguir como se poderia imaginar. Pelo exposto, procurou-se mostrar que as colegas do time de ensino-2001 estão conscientes da e preocupadas com a questão e se esforçam por uma distribuição de espaço mais dentro dos referidos padrões de igualdade. Contraditoriamente, porém, ao mesmo tempo em que se dizem preocupadas e se esforçam para não ocupar além do espaço 'justo', parece prevalecer o forte pressuposto do ensino em time, na disciplina que desenvolvem, da legitimidade do mais experiente, com mais espaço e poder, portanto.

Acredito que, na seqüência, a continuidade da interpretação dos dados colabora para que se entenda que tanto a concepção ideal de uma distribuição de espaço-poder mais igualitária quanto a supremacia legitimada do mais experiente podem estar equivocadas. Isso se se recuperarem idéias já expressas anteriormente sobre a multiplicidade e / ou fragmentação, fluidez e provisoriade do sujeito e seus saberes e sobre a intercambialidade do poder. Há ainda que se considerar que o poder se exerce e não se dá, nem se conquista (Foucault 1999/1979). Acrescento, se o sujeito é múltiplo mesmo porque é / existe de várias maneiras e ocupa vários lugares, vários também são os poderes que exerce. E se o/s poder/es se exerce/m, há que se falar mais em seus efeitos do que no/s poder/es em si.

Equívocos sobre o mais experiente que deteria todo ou o maior poder em contraposição com o menos experiente que seria destituído do mesmo, por exemplo, podem ocorrer, contudo,

¹³⁴ “Eu [Dora] acho que o nosso mérito está nessa coisa de ... a gente teve muita preocupação uma com a outra [...] por exemplo, a preocupação que a gente sente com a Cibe é a questão do espaço dela. Será que a gente não está tomando o espaço da Cibe? Então, por isso é que seria bom a Cibe falar disso OU, quem sabe se a gente precisa se disciplinar mais?”; “Eu [Cris] acho, do mesmo jeito que você [Dora] pergunta, eu também tenho [preocupação com Cibe], eu sempre pergunto pra ela: mas é assim que você quer fazer?” (ED I 15/5/ 2001).

quando se olha apenas para um ou outro lugar o qual, transmutado em espaço valorizado, assume maior ou menor status.

No que tange ao time de ensino-2001, segue ele em sua experiência compartilhada, movimentando-se entre as polaridades do paradoxo resultante de suas concepções e funcionamentos contraditórios, diante daquilo que percebe como esforços frustrados e pequenas vitórias quanto à questão espacial. Tal situação impele o time a insistir na questão, oferecendo explicações para seus movimentos produtivos de tarefas e relações nos espaços valorizados do ensino em time que compartilham. Sendo assim, pergunto: Como esses significados são construídos?

Volto-me, então, para a discussão dos espaços valorizados, conforme sinalizei anteriormente. Considerando o aspecto do *status* que eles podem assumir e devido a sua saliência nas discussões entre as colegas, discuto os quatro já indicados, sendo que os mesmos se agrupam de dois em dois: o espaço valorizado da geração das idéias e seu par, o espaço das decisões; o espaço valorizado da atuação, em termos de condução de atividades em sala de aula, juntamente com o da observação. Enquanto os dois primeiros se localizam mais nos bastidores, os dois últimos se localizam no palco.

Note o leitor que o conceito de espaço usado aqui, emprestado da Geografia, o trata como espaço simbólico já que o mesmo se configura como o elo afetivo entre o sujeito e o lugar o qual, entendo, se expressa em valores. Dessa forma, ao isolar os referidos espaços para discussão, acredito que se pode ter uma compreensão mais abrangente e significativa de como as colegas de time constroem significados de seus movimentos produtivos de tarefas e relações quando, posicionadas em tais espaços, exercem sua agência e seu poder.

3.4.2. Os espaços valorizados da geração das idéias e das decisões.

É que os juízos de valor do homem acompanham diretamente os seus desejos de felicidade, e que, por conseguinte, constituem uma tentativa de apoiar com argumentos as suas ilusões. (Freud 1969)

E você [Dora] nunca pensou do tipo assim: Só eu que penso. Elas não pensam? Você não tem idéia de cobrança? Porque, às vezes, a pessoa é muito rica de idéias e depois ainda quer que os outros ... (Cris ED I 15/5/2001)

É importante saber que a SUA [de Dora] idéia não é soberana. Nem você quer que ela sobressaia. E que nós entendamos isso. (Cibe ED I 15/5/2001)

Não quero que ela sobressaia. Quero que ela seja executada. [...] Não sei, né? De repente eu quero até que seja soberana. Vai saber o inconsciente! (Dora ED I 15/5/2001)

Segundo Freud (1969b), o homem civilizado, empenhado que está na busca do prazer, o que, entende o autor, constitui o sentido da vida, precisa empreender muito mais esforços para lutar contra ou evitar o desprazer, cujas três fontes principais são: as forças superiores da natureza, a fragilidade de seu próprio corpo e a sua inadequação às regras dos relacionamentos mútuos. Enquanto as duas primeiras o movimentam, ainda que causem sofrimento, é difícil para o homem admitir a terceira fonte, uma vez que não consegue perceber porque os regulamentos estabelecidos pelos próprios homens, com o duplo intuito de protegê-lo contra a natureza e o de ajustar os relacionamentos mútuos, não representam proteção e benefício para cada um deles.

Tal ‘desgraça’ provocada pela civilização, continua o autor, se deve ao fato de que na luta da espécie humana pela preservação da vida, entendeu-se necessário que se restringissem certos impulsos e, portanto, a possibilidade de satisfação ou prazer, bem como se restringisse a inclinação humana para a agressão, o que poderia constituir um impedimento maior para a própria civilização.

Um meio para se conseguir isso foi através da sublimação do instinto¹³⁵, um aspecto particularmente evidente no processo cultural, e que permite lugar de destaque na vida civilizada ao papel das atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas e ideológicas.

Na verdade, quando Freud relaciona os aspectos característicos da civilização, ele assevera que “nenhum aspecto, porém, parece caracterizar melhor a civilização do que sua estima e seu incentivo em relação às mais elevadas das atividades mentais do homem – suas realizações

¹³⁵ Freud afirma que o passo decisivo da civilização foi a substituição do poder do indivíduo pelo de uma comunidade, mas que haverá sempre uma tentativa de defender a liberdade individual contra a vontade do grupo. Dessa forma, certos instintos são induzidos a deslocar as condições de sua satisfação, conduzindo-as para outros caminhos, de modo a eludir a frustração do mundo externo. Tal técnica para afastar o sofrimento, segundo Freud, conta com a assistência da sublimação do instinto de modo a se obter o máximo quando se consegue intensificar suficientemente a produção de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual. Exemplos citados são a alegria do artista em criar, em dar corpo a suas fantasias e a do cientista em solucionar problemas ou descobrir verdades. Pontos fracos da técnica seriam uma intensidade tênue de satisfação se comparada aos instintos grosseiros e primários, que convulsionam o ser físico e o fato de a mesma não ser geralmente aplicável, uma vez que só é acessível a poucas pessoas.

intelectuais, científicas e artísticas – e ao papel fundamental que atribui às idéias na vida humana”. As idéias (sejam elas relacionadas aos sistemas religiosos, às especulações da filosofia, aos ideais do homem), portanto, também integrariam os esforços que motivam as atividades humanas orientadas para a utilidade e a obtenção de prazer.

A partir dessas reflexões entendo que se poderia dizer que ter/gerar idéias é sentir prazer, o que justifica o *status* de tal atividade, altamente valorizada e legitimada no meio acadêmico.

No que tange ao ensino em time-2001, os sentidos que as colegas constroem dos seus movimentos produtivos de tarefas e relações quanto ao espaço valorizado da geração de idéias e o das decisões mostram-se diretamente ligados às concepções das colegas em relação a aspectos filosóficos, metodológicos, atitudinais, dentre outros, da disciplina que desenvolvem, bem como do próprio funcionamento do ensino em time. Às concepções, por sua vez, subjaz a questão da competência, configurada em suas duas vertentes, como já se viu: a do ‘ser ou não capaz’ e a do ‘a quem compete?’. Enquanto a primeira vertente trata de questões do ‘saber’, a segunda trata de questões de ‘poder’, transfiguradas nos diversos papéis que as colegas desempenham ou na circularidade dos diversos lugares em que se posicionam e se reposicionam para desenvolverem o trabalho conjunto.

No espaço valorizado da geração de idéias se discutem as próprias idéias, as iniciativas, as propostas alternativas em contraposição às tradicionais, enquanto no das decisões tratam-se os argumentos favoráveis ou contrários às mesmas, quando são negociadas ou discutidas pelas colegas. Não me preocuparei, entretanto, em ficar apontando para a distinção entre um espaço e outro quando de sua interpretação. Isso não significa que deixarei de fazê-lo em momentos que julgar oportunos ou significativos para tal procedimento. Interessa-me mais a idéia de compreender como as trocas e seus significados no time quanto a essa questão ocorrem ou são construídos a partir do que se vê na superfície dos funcionamentos das colegas e o que, subjacente a eles, constitui a sua motivação.

Sendo assim, inicio a discussão dos significados construídos nesse espaço da geração das idéias, falando primeiro de Dora, pelo fato de o mesmo constituir a atividade em que ela parece se salientar mais.

Como se pode inferir de vários dados já apresentados, a criatividade quanto à geração de idéias de Dora é acentuada e é reconhecida tanto pelas colegas (“A mulher não é fraca, hein?! Olha o que ela fez! (Cibe diário 22/3/2001); “Como você consegue ver essas coisas? Olha que eu

[Cris] já trabalhei esses textos tantas vezes e não havia visto isso” (diário 22/3/2001), quanto por ela própria (“Tenho potencializado cada vez mais minha habilidade de geração de idéias alternativas que, às vezes, surpreendem até a mim” (Dora e-carta 4/4/2001), o que, por sua vez, implica a questão da competência.

Apesar do reconhecido valor que se atribui a tal habilidade, as três colegas igualmente assumem ter ela um potencial conflitivo que interfere na relação de time entre as mesmas. Como se tem procurado expor, isso parece decorrer de seus diferentes ritmos e modos de funcionar e, de modo significativo, de suas concepções, deixando transparecer o dilema de cada uma. O dilema de Dora que luta entre apresentar ou não as idéias, antecipando-se às colegas, o que a leva ao esforço auto-disciplinar, já discutido, na tentativa de não ocupar tanto o espaço das mesmas¹³⁶. O dilema de Cibele que se divide entre concordar com as ‘novidades’ de Dora que, geralmente, ‘fazem sentido’ a seu ver e a sensação de débito que a acompanha ao longo da experiência¹³⁷, mesmo porque concordar com idéias não significa não ter idéias. O dilema de Cris diante das inovações de Dora, opondo-se, pelo menos inicialmente a elas, ao mesmo tempo que se ressentido pelo fato de Dora se comportar do mesmo modo em relação as suas idéias¹³⁸, isto é, opondo-se, também, as suas idéias.

Buscar nos dados exemplos que ilustrem a construção de significados de seus movimentos nos referidos espaços, tanto em relação aos acordos quanto aos ruídos e/ou às incompreensões entre as colegas desencadeados pelas suas concepções pautadas pela questão da competência, contudo, não constitui uma tarefa fácil, devido à riqueza oceânica de tais dados. Mesmo por isso, quando apontar para os ruídos e para as incompreensões, posso não ser justa com as colegas do time na seleção dos exemplos, uma vez que Doralice insiste em não se desgrudar de mim. Na verdade, por mais que eu procure dela me distanciar, ela vive dando um jeito de vir me dizer coisas ao pé do ouvido e de me ‘cutucar’ com aquele seu ‘garfo da tentação’, e é bem possível que consiga desviar o meu olhar de coisas que ela também faz, mas que eu só percebo em suas colegas.

Diante disso, lembro a mim mesma de que ‘todos corremos risco’ (Diamond e Mullen 1999:31), a exemplo do alerta que faço ao leitor logo de início, quando o convido a adentrar a

¹³⁶ “Eh, eu fico assim num misto de coisa: tem hora assim que daí eu também me preocupo [...] de estar tirando a oportunidade das outras pessoas [...], mas ao mesmo tempo é o meu ritmo (ED Im 11/10/2001)

¹³⁷ “Então, você chega lá e voCÊ, na sua cabeça começa ter uma forma diferente daquela que você aCHOU que ia ser, você se retrai ou, às vezes, você deixa a outra pessoa tocar o barco” (Cibe ED I 15/5/2001).

¹³⁸ “Sinto que ela não aceita minhas idéias, gosta de impor as delas” (Cris Q2 19/6/2001).

experiência do ensino em time comigo. Ressalto, ainda, que pelo fato de Dora ter presença marcante em vários dos espaços valorizados, é quase certo, como tem acontecido, que ela aparecerá com maior frequência do que suas duas colegas nos exemplos selecionados.

Você quer saber que hora que eu [Cris] peguei? [...] Porque daí que caiu a ficha. (Cris ED I 15/5/2001)

Um dos referidos exemplos está relacionado a um aspecto metodológico, em que Doralice ‘inventa’ uma história de um ‘jogral’ para trabalhar um texto que localizara em um jornal que entende que pode ser articulado ao tópico em estudo, ‘aprender e ensinar línguas’. Afeita às aulas ‘show’, e dada a uma tendência de causar impacto nos alunos, Dora sugere que as três dividam alternadamente as partes do texto entre elas para serem lidas, o que seria finalizado com um trecho da música de Gonzaguinha, ‘O que é, o que é’¹³⁹, também citado no texto. Apresenta, primeiramente, a idéia para Cibe que gosta e concorda com ela. Faz o mesmo, posteriormente, com Cris que hesita em aceitá-la, sugerindo que se projete em transparência o texto enquanto o mesmo é lido. Argumenta que ela mesma sente dificuldade em acompanhar a leitura de um texto se não o ler também, pois acaba se distraindo. Dora contra argumenta que isso tiraria o impacto do texto e nem todos os alunos teriam dificuldade em apenas ouvir o texto.

Os sentidos construídos nessa interação entre Cris e Dora que podem ser inferidos são vários, e estariam ligados a questões do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Um deles parece se ligar diretamente à própria proposta, ou seja, sua (in)adequação. É assim que concepções de ambas as colegas as levam a significar a proposta tanto numa direção quanto na outra. Uma concepção no sentido da adequação seria a do impacto de atividades alternativas para motivar o aluno, predispondo-o favoravelmente à aprendizagem. Outra é a de que diante do reconhecimento de diversos estilos de aprendizagem, é preciso diversificar as atividades. O contra argumento de Dora se sustentaria nisso: se o estilo de aprendizagem de Cris era um –o visual- poderia haver alunos com estilos diferentes; no caso do jogral privilegiava-se o auditivo¹⁴⁰. Uma possível concepção no sentido da inadequação é a de que texto é para ser lido,

¹³⁹ ‘Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz’.

¹⁴⁰ “Completamente sem tato e sem percepção, contra argumentei [Dora], analisando sua [de Cris] postura com base em discussões de um minicurso que nós mesmas havíamos oferecido em que se dizia que os professores procuram trabalhar mais segundo o seu próprio estilo do que oferecer estilos diferentes para que mais alunos possam ser beneficiados [com/em seus estilos] e que alguns possam desenvolver estilos que não possuem” (diário 9/4/2001).

provavelmente devido à longa tradição escolar em que fomos educados, quando não se ofereciam procedimentos diferenciados.

Um segundo sentido construído que decorre desse movimento produtivo de tarefa/relação entre Cris e Dora está mais vinculado a aspectos do funcionamento em time. Diante do contra argumento de Dora, Cris se cala e parece partir não muito satisfeita, mesmo depois que Dora procura emendar sua resposta ‘instantânea’ à sugestão da colega, dizendo que, talvez, pudessem usar a transparência com o texto depois do jogral. Dora se recrimina pelo que percebe como falta de sensibilidade sua com base na interpretação que faz da reação de Cris. Diante de sua dificuldade com o novo, a colega provavelmente mostrava que não se sentiria à vontade de se expor daquela forma diante dos alunos. Assim que surge a oportunidade, Dora comenta o ocorrido com Cibele e diz o que pensava daquilo. Decidem, então, que ambas desenvolveriam a atividade para que Cristina fosse ‘poupada’ e distribuem, por precaução, os trechos entre as duas. Cris ficaria com atividades mais ‘seguras’. Poucos minutos antes da aula, entretanto, quando repassavam o plano, como costumeiro no time, Cris pergunta ‘e o jogral, como nós vamos fazer?’ (diário 18/4/2001), mostrando-se completamente decidida a dividir a atividade com as colegas as quais rapidamente se reorganizam, voltando à distribuição anterior, sem comentar, nesse momento, sobre a segunda distribuição que haviam feito, tendo em vista a possibilidade da não participação da colega. Já em sala, Dora entende que sua interpretação da reação de Cris se confirma diante do comentário que a mesma faz, quando Dora chama as colegas para se posicionarem mais próximas aos alunos: “Ah, mas vocês gostam de dar a cara a bater, hein?!” (diário 18/4/2001).

Ligando a situação exposta acima a uma questão levantada por Cibele que a apresenta a Dora, pode-se detectar a vertente ‘ser ou não capaz’ que a ela subjaz.

Cibele, em provável decorrência de comentários de Cris sobre as relações do time, faz um alerta a Dora sobre o sentido que o ‘poupar’ bem intencionado das duas poderia assumir.

Outra coisa que Cibele ponderou hoje foi a concepção de ‘poupar’. Muitas vezes, tentamos assumir determinadas tarefas com as quais Cris poderia se sentir desconfortável. Cibele alertou que esse poupar bem intencionado poderia ser interpretado como: “Você não é capaz” (diário 23/4/2002).

Pode-se entender que a suposição de Cibele se confirma quando se examina a discussão das três no primeiro dos encontros sistemáticos do time, no momento em que elas resgatam o

episódio do jogral e têm a oportunidade de oferecer as devidas impressões, intenções e explicações. Do diálogo abaixo, Dora dá a entender que pode ter se equivocado em sua interpretação de Cris, ficando só com o comportamento visível da mesma. Cris, por sua vez, expõe a impressão que teve da atitude das colegas, a qual poderia ter tido, para ela, o sentido de que não era vista como capaz.

- Dora: A gente já interPREta o que o outro quis falar. Num pergunta pra ele o que ele quis dizer com aquilo. Então, aquele dia você [Cibe] alertou pra isso. A gente estava adotando um comportamento. Aquilo estava ficando freqüente e sem a pessoa interessada se posicionar. Daí, por exemplo, aquele jogral. Daí eu achei que você [Cris] estava assim coisa [hesitando em desenvolvê-lo]. De repente, ela vai lá tudo, e FAZ aquilo na maior [saiu-se bem]. Não sei.*
- Cris: Não. Muito pelo contrário. Aquele jogral eu queria fazer. Aí eu sentia que parecia que vocês duas não queriam que eu fizesse. Daí, falei assim: mas eu VOU fazer. Eu quero fazer, eu vou fazer.*
- Cibe: Olha, você veja bem como isso da Doralice falar [que é preciso] explicitar é bem verdadeiro. Sabia que eu e a Doralice já tínhamos dividido aquele lá SÓ nós duas?¹⁴¹
[...] Por que? Porque nós achamos que você não ia se sentir bem. Você não ia querer faZER [meio rindo]
[...]*
- Dora: Nós fazemos nós duas [Cibe e Dora]. Porque acho que ela não está com vontade de fazer isso. E eu fiquei lá [insistindo] e ela [Cris] ficou quieta e eu fiquei falando, falando no ouvido dela. Daí, eu já interpretei que você [Cris] não estava ...*
- Cris: Mas eu não tinha entendido a sua técnica Eu não sabia que o impacto ERA o jogral. Porque tem muita coisa que você explica, Doralice, que você não é clara nas suas instruções. (ED I 15/5/2001)*

Tomando por base a última fala de Cris, apesar de a própria Dora concordar, seguida por Cibe, de que muitas vezes complica seu raciocínio, ou que ‘pula fases’ em suas explicações, o ruído entre Dora e Cris no episódio do jogral, assim como em vários outros episódios, parece que se deve mais às concepções subjacentes de cada uma, que muitas vezes se chocam e ao fato de nem uma nem outra se dar tempo para pensar no que a outra diz, antes de apresentarem reações. Uma outra possibilidade talvez seja de se reconhecer a necessidade de um tempo maior para se

¹⁴¹ Embora a decisão em díades não tenha sido discutida, aí, pela sua não pertinência, o dado permite inferir que decisões desse tipo, quando num time triadal não são bem vistas pelas colegas. Entretanto, o fato de ter isolado tal exemplo, e não outro, de certa forma, mostra um posicionamento semelhante meu, como pesquisadora, mesmo que eu não tenha sido mais incisiva nesse momento. Por outro lado, quando se abrem discussões e negociações no time, tais decisões passam a ser vistas de modo menos problemático. Veja momento em que se traz um dado no qual também se deixa perceber tal questão: seção 3.5.2.2, excerto 1.

apropriar dos sentidos do que se propõe / discute, tempo esse que, para Cris, parece apresentar dificuldade extra, se considerado o seu funcionamento ‘overnight’, ou seja, só vai lidar com as coisas em cima da hora. Essa última possibilidade acrescida da concepção de que texto é para ser lido parecem ser o que o dado mostra como uma possível razão para o referido ruído.

Eu [Cris] achava que era o texto [que fazia sentido]. Então, eu imaginava assim: se eu QUERO que eles entendam a mensagem do texto, tem que LER. Mas não era a mensagem do texto. Na verdade era a pala::vra, a entoação é que ia fazer sentido na (coisa). E eu SÓ peguei o negócio. Você quer saber que hora que eu peguei. A hora que eu falei pra você [Dora] que eu queria fazer o jogral [pouco antes da aula]. Porque daí que a ficha caiu. (ED I 15/5/2001)

Eu [Dora] acho que eu tenho que incentivar essa habilidade e não poDAR (ED II 19/6/2001).

Consciente do potencial conflitivo do seu processo de geração de idéias e da constatação da dificuldade de evitar antecipá-las, Dora, então, começa a pensar modos de minimizar o problema que, em um primeiro momento, expõe separadamente às colegas e que depois passa a chamar de estratégia de conciliação por sugestão de leituras feitas sobre histórias de professores (cf. Thomas 1995).

Queria ter dito [a Cibe, na verdade, repetido] que diante da dificuldade de aceitar que não posso implementar todas as minhas idéias, tenho procurado um escape para não me frustrar demais e não causar conflito no grupo. Pensava em dizer que tenho tentado desenvolver a seguinte estratégia: deixo as idéias fluírem livremente, coloco para as colegas e negociamos se serão ou não aceitas. Coloco e enfatizo os argumentos a favor delas. Contra argumento quando é o caso. Afinal, tenho que tentar vender o meu peixe (que pode não ser o delas). Se der certo, beleza. Se não, tenho que lidar com a frustração (mas isso é comigo). A segunda alternativa é ter a idéia, registrá-la [por escrito] e deixá-la à espera. Às vezes, dá para colocá-la, às vezes não, mas ela foi concretizada de uma outra forma, pelo menos no seu registro. A esperança é de recuperá-la no futuro¹⁴². (diário 23/4/2001)

Quando Dora expõe sua reflexão à Cibe de já haver decidido não ‘podar’ seu processo criativo, mas, pelo contrário, de procurar incentivá-lo “mesmo que tivesse que guardar algumas

¹⁴² Quando se discute a estratégia de conciliação de Dora em um dos encontros, Cibe avalia que a mesma pode funcionar: “Mas você vê que, às vezes, ela funciona. Porque, às vezes, você fala assim: Ah, eu tive uma idéia esses dias atrás que eu escrevi; vou procurar aonde está. Então, quer dizer, você TEve a idéia, você escreveu, você, de repente deixou lá, num (aplicou) agora. Depois, você ... (Cibe ED II 19/6/2001).

[idéias] só para mim [si], Cibele diz que ela não devia parar mesmo. Seria um crime” (diário 3/4/2001).

Quando faz a mesma coisa com Cris, a opinião desta difere um pouco da de Cibele, ao se posicionar a favor de que Dora se discipline. Ao falar disso, entretanto, parece misturar os espaços valorizados da geração de idéias e o da atuação.

Falei [Dora], então, mais explicitamente do fato de eu estar sempre apresentando as inovações / alternativas / propostas e da reflexão que havia feito, chegando a duas alternativas: a de me disciplinar e quando eu estava para expor a outra, Cris interrompeu-me, perguntando porque eu não tentava isso. Ela achava agora para efeito de minha pesquisa não como crítica: se eu havia percebido que até agora eu é que estava ‘fazendo’ as aulas e elas só concordando, eu deveria ter a oportunidade de observá-las também, senão ficava só o meu discurso. (diário 2/4/2001)

A consolidar interpretações anteriores, podem-se explicitar, da diferença de opiniões entre Cibele e Cris sobre a questão, alguns fatores subjacentes se se retomarem alguns dados já apresentados. Isto é, parece mais fácil para Cibele lidar com tal problemática espacial do / no time, uma vez que não apresenta dificuldades com o novo. Além disso, a imagem mais forte que faz de si no time é a de aprendiz que se beneficia da experiência enriquecedora que compartilha com as colegas, ‘duas potências da Prática de Ensino’, fato esse que, entretanto, a constribe devido ao seu ‘parco conhecimento’ e ‘diante de certos conteúdos’.

Cris, por sua vez, ao se posicionar, nesse episódio, no lugar de ‘orientadora’ de Doralice ou, melhor, minha, (“ela [Cris] achava para efeito de sua [de Dora] pesquisa”), apesar de sua dificuldade com inovações, parece mostrar que tem uma imagem positiva a preservar: a de mais experiente na disciplina e a de coordenadora que desempenha bem os papéis legitimados pela função de coordenadora que ocupa e a quem compete, portanto, as orientações e decisões quanto aos aspectos pedagógicos, estruturais e organizacionais de tal disciplina. Considerando que, conforme argumenta Cris, o domínio dos espaços por Dora, que também acumula o papel de pesquisadora, seria flagrado na pesquisa através do predomínio de seu discurso (poder) e subentendendo-se que isso seja visto como negativo pelas razões igualitárias legitimadas em determinados segmentos conforme já discutido, o mesmo domínio mostraria o pouco espaço (discurso) ocupado por suas colegas, o que também seria negativo. Tendo em vista os papéis desempenhados por Cris, isso poderia ser um sinal de desprestígio, arranhando sua imagem, o que estaria ligado, por sua vez, às duas vertentes da competência que ora se discutem, uma vez

que a imagem positiva que Cris constrói de si, tanto como coordenadora quanto de colega de time, precisaria, portanto, ser preservada¹⁴³. Penso, portanto, que as razões que levanto justificam o modo como cada uma se posiciona, ou seja, constrói os significados, diante do que propõe Dora sobre a referida estratégia de conciliação.

Então, você [Dora] abre mão das tarefas pras novidades. (Cris ED 1 15/5/2001)

Um outro exemplo de um dos outros momentos em que se discutem as ‘novidades’ de Dora elucida os efeitos na relação do time. Tais efeitos são provocados pela concepção que se tem de tarefa contraposta a de ‘novidades’, explicitando-se aí a vertente do ‘a quem compete?’.

Como ela mesma diz, no dado do Q2 da última nota de rodapé, enquanto coordenadora, Cris entende que lhe compete ficar atenta para ver se o que está sendo desenvolvido é bom para os alunos. No dado abaixo, dentro da mesma função, Cris também precisa se certificar de que o programa esteja sendo cumprido. Sua concepção de programa bem como das tarefas de tal programa, entretanto, a leva a entender que Dora não o estaria cumprindo, o que, por sua vez, lhe compete evitar. Como faria isso? Formando time com Dora para observá-la de perto. Para tanto, alega, desde outras ocasiões, que gostaria de formar time com a colega por entender que tinham ‘estilos’ semelhantes, não chegando a convencê-la, uma vez que Dora pensava exatamente o contrário do alegado pela colega¹⁴⁴.

O diálogo entre as três colegas permite uma vez mais que elas exponham seus motivos bem como suas concepções.

Cris: Então, você [Dora] abre mão das tarefas pras novidades. Que não deixam de ser interessantes se você quer formar um cidadão [...] Só que eu fico assim: você fica MUItto nessas tarefas e vai chegar uma hora que a tarefa principal vai ter que ser

¹⁴³ “Acredito que tenho um pouco de ‘leadership’ no time talvez devido ser também Coordenadora Pedagógica da área [de língua inglesa]. Tenho que estar sempre atenta se o que está sendo desenvolvido é bom para os alunos” (Cris Q2 19/6/2001).

¹⁴⁴ “Nos anos anteriores, Cris havia várias vezes verbalizado seu desejo de trabalharmos juntas em um mesmo time de ensino. Diante das histórias de sala de aula [que Dora contava] sobre meus procedimentos, atitudes, reações, etc., ela [Cris] chegava a dizer que tínhamos muito em comum. Histórias ouvidas podem não corresponder exatamente a histórias vividas. De minha parte, eu sentia diferente. A minha percepção era a de que nossas diferenças eram bastante salientes. Na verdade, eu sentia um certo receio de que essas diferenças fossem colocadas em contato em um time de ensino, mesmo porque no meu entusiasmo de expor-me e as minhas idéias, concepções, sugestões sem me preocupar em escolher o momento e o modo adequado (se é que isso seja possível), deparava-me, geralmente, com uma reação inicial sua de certa resistência ou oposição” (história de Dora 21/11/2001).

- deixada de lado porque nós não temos muito tempo.*
- Dora: Mas daí, às vezes, o que a gente precisa explicitar [é] a nossa concepção. Porque, na Minha cabeça, eu não estou deixando a tarefa principal. Eu estou fazendo a tarefa principal, dando um NOvo tratamento pra ela.*
- Cibe: É verdade. E, às vezes, sabe o que é Cris? O que eu sinto é que a Doralice, de repente, dá uma roupagem NOva pr'aquilo lá. Porque, de repente, aquela tarefa que você acha que tem que fazer, ela já está embutida e os conceitos básicos ou principais já estão embutidos naquilo que ela está falando. Mas você fica com aquele sentimento da tarefa que não foi cumprida, porque TINha que fazer aQUillo [daquela forma].*
- Cris: [...] e isso aí eu já tenho não é desse ano [2001] não. A sensação que eu tenho é DESde que você [Dora] está na Prática de Ensino que quando eu converso [oriento] com você, que você faz coisa [diferente e, portanto, foge ao padrão].*
- Dora: Eu sei, desde noventa e sete. Eu já estava até desanimando [ri].*
- Cris: Mas a sensação que eu TINha é que você não cumpria a tarefa, que não cumpria o programa¹⁴⁵. Uma coisa assim.*
- Dora: Mas você não via o resultado dos meus alunos? Nada?*
- Cris: Então, eu falava assim: eu preciso trabalhar [junto com ela] pra me tirar essa impressão. Ou para referendar [confirmar] que é isso mesmo. Ou pra desconstruir que não é. (ED I 15/5/2001)*

Tendo isso em vista, formar time com Dora para observá-la de perto constituiria, portanto, uma medida econômica para Cris no desempenho de sua função de coordenadora, como a de orientar metodológica e institucionalmente as professoras-formadoras. Conclui-se, ainda, que, se na concepção de Cris, como demais dados apontam, os times de ensino deviam funcionar de forma homogênea, coesa e, portanto, mais igual ou igualada¹⁴⁶, não compete à Dora ficar apresentando e 'se demorando' tanto em tantas novidades.

A situação se complica quando Dora 'extrapola os limites' de sua competência¹⁴⁷, apresentando sugestões de alteração em aspectos estruturais da própria disciplina que mudariam

¹⁴⁵ Em momento posterior em que a questão do cumprimento volta à baila em conversa entre Cris e Dora diante de proposta da última, ela registra em diário: "Cris contra-argumenta que precisamos cumprir o programa e que os alunos podem abrir processo contra nós se não o fizermos. Pergunto o que é cumprir o programa/conteúdo: Seria dar muitos textos? Seria dar todas as habilidades lingüísticas sob o tópico 'habilidades lingüísticas'? Cris faz o que acredito ter sido uma crítica sutil, dizendo que demoramos muito no primeiro mês de aula, fazendo aquele monte de atividades (imagino que queira ter dito: fora do programa)" (Dora diário 29/6/2001).

¹⁴⁶ Veja Wielewicz (2002: 104 e 197) sobre a noção redutora de homogeneidade que pode conduzir a um fechamento e sobre a questão de se adotarem visões estereotipadas que levam a agir de acordo com comportamentos esperados, impedindo, dessa forma a criatividade e o espírito crítico.

¹⁴⁷ Confira Wielewicz (2002:109) que discute a questão de que regras, declaradas ou tácitas, validam posições de autoridade, mas também trazem em si os seus contrários e, inseridas neles, as possibilidades de mudanças.

as características de modalidades de estágio e de relatórios geralmente previstas e consagradas pelos regulamentos formalizados legitimamente¹⁴⁸ na instituição.

A área ainda tem coordenadora pedagógica que tem a mesma formação que você [Dora] (não se esqueça disso). (Cris re: e-carta 24/6/2001)

Um exemplo é uma e-carta de 22/6/2001 que Dora envia às colegas em que questiona e sugere alterações nos relatórios (cf. **anexo 3**). Embasa seus argumentos em sua experiência (a vivência e observação da disciplina, a participação no Fórum de Prática de Ensino da Universidade) e no seu conhecimento adquirido (leituras na área, contato com propostas inovadoras em congressos). Não falava, portanto, de um lugar qualquer, ou descuidado, mas de um lugar legitimado pela própria Academia. ‘Fingindo’ admitir falta de coragem para implementar, já no ano anterior quando teve a idéia, a mudança que sugere agora, Dora aproveita para tentar criticar ora sutil ou veladamente, ora mais explicitamente a condição ou relação a qual está sujeita e a qualidade dos relatórios (“temendo criar confusão e atritos, mantive infelizmente os relatórios nos moldes tradicionais”). Entretanto, finaliza a mensagem expondo mais abertamente o que pensa de tal condição / relação, ao afirmar, com relação à revisão e possibilidade de alteração dos relatórios: “Podemos ser democráticas”, isso significando que não eram, a seu ver, pelo menos o tanto que desejava. O argumento também era fortalecido com o que se entendia como vantagem da colega da Prática de Ensino da outra área que teria implantado sua idéia e a desvantagem do próprio time de não estar usufruindo ou se viesse a não usufruir dela. Procurando, em parte, já colocar em prática sua estratégia de conciliação para evitar antecipar propostas, Dora, entretanto, nada diz sobre as alterações que tinha em mente, sugerindo apenas que as colegas pensassem em sugestões e preparassem argumentos a favor e contra. Sinaliza, dessa forma, como ela própria estaria preparada para o ‘debate’ como se estivesse advertindo as colegas com algo do tipo: “Se querem lutar de igual para igual, preparem-se como eu”.

De seus argumentos pautados por concepções subjacentes de uma perspectiva de formação de professores que privilegia o estudo contínuo, o envolvimento com a própria prática,

¹⁴⁸ Dos regulamentos das disciplinas constam que alterações no programa e formas de avaliação devem ser encaminhadas para aprovação em reunião departamental no mês de outubro de um dado ano para implantação no ano seguinte.

a construção de teorias subjetivas de ensino-aprendizagem, o papel ativo do professor no processo de tomada de decisões a partir de sua prática e uma orientação para mudanças, Dora se mostra fortalecida nas duas vertentes da competência, ao entender que é capaz de realizar certas alterações e que tais alterações lhe compete realizar.

A resposta de Cris, por sua vez (cf. anexo 3), a localiza nos mesmos níveis de competência. Em seu alerta a Dora (“Esse assunto deve ser bem debatido antes de se tomar uma decisão. Mudanças não se fazem ao fluxo do vento”), ela também se mostra como capaz e procura deixar bem claro para a colega que o assunto é, na verdade, de sua competência e não da de Dora (“A área ainda tem coordenadora pedagógica [a quem isso compete] que tem a mesma formação [é capaz] que você (não se esqueça disso)”). Demonstrando sentir sua autoridade e sua competência desrespeitadas, Cris sinaliza, portanto, os papéis e a autoridade de cada uma, além de defender sua competência. Ao mesmo tempo em que faz isso, desqualifica a atitude da colega da outra área que teria implementado a idéia de Dora. Dessa forma, estaria desqualificando a própria idéia, não precisando, portanto, acatá-la, fato que referendaria a autoridade de Dora de tomar decisões fora de sua alçada e a sua competência pela ‘autoria’ da idéia, mesmo antes que ela tenha sido exposta. Além disso, sua concepção de funcionamento dos times dentro do padrão, estreitamente ligado à questão da homogeneidade, que também a faz relutar diante de mudanças, parece que se mostra quando ela diz: “Quando mudamos tem que dar certo”. Isso, talvez, se deva ao fato de que sua função a legitima como a guardiã dos regulamentos institucionalizados a serem ‘estritamente’ cumpridos. Tais regulamentos ainda são amplamente vistos, mesmo pela Academia, como depositários de certezas e verdades, herdeiros que são de uma tradição escolar dentro da perspectiva moderna.

Qualquer dia vamos dar aula peladas. Então, você [Dora] me choca. (Cris ED IV 6/12/2001)

Um outro dado, entretanto, revela-se altamente significativo ao deixar perceber que a função de coordenadora que Cristina ocupa, apesar de se ligar à vertente do ‘a quem compete?’ pode ser, às vezes, usada por ela como um tipo de escudo protetor diante de sua dificuldade com o novo. Isso fica evidente quando as colegas discutem, em um dos encontros, o fato de Cris, com certa frequência, trazer para dentro do time o papel de coordenadora, além de desempenhar o de

colega de time¹⁴⁹. O dado chega a ser tocante em sua significância, quando, apesar de parecer muito engraçado, ele revela um sentimento bastante profundo de Cristina.

Durante a discussão do quarto encontro (ED IV 6/12/2001), Dora questiona Cris “Como é que é ser colega de time e coordenadora [ao mesmo tempo]? Eu não sei como você lida com isso”, pois diante de como ela percebe os papéis alternados que Cris parece desempenhar no time, ela expressa a sua dificuldade com isso, dizendo que “eu não sei se posso falar com a minha colega de time ou estou falando com a coordenadora”,¹⁵⁰.

Cris responde que não é sempre que se lembra que é coordenadora e justifica desempenhar o papel de “coordenadora dentro das coisas [do time] quando vocês [Dora e Cibe] propõem uma mudança MUIto radical [por]que eu tenho noção do que eu, das horas, das coisas que têm que ser feitas. De um, do próprio, de um sistema que O Departamento me ensinou ser assim”. Continua sua justificativa, apontando para as implicações de não se cumprir o regulamento com uma possível punição resultante disso, que não sabe bem qual seria, e se posiciona energicamente em direção ao sistema aprendido, dizendo: “Eu tento fazer as coisas da maneira mais certa possível. Eu gosto sempre de ser dentro do padrão. Eu não tento (revestir), dar um jeitinho aqui, um ali. Eu não, eu não aceito isso”. E finaliza: “Então, são as horas que eu lembro que eu sou coordenadora”. Ao se posicionar pelo ‘certo’, Cris parece usar um discurso que se situa em uma tradição escolar moderna que se pauta pela crença de que existe ‘uma’ resposta certa para as coisas, tradição hoje amplamente questionada, como no exemplo que nos oferece Buttignol (1999:141) quando pergunta: “Por que, na escola, nós sempre somos forçados a escolher a única resposta certa?”

Considerando, portanto, tal posicionamento de Cris e o processo incessante de geração e antecipação de idéias alternativas (ou seja, fora do padrão previsto) de Dora, é possível imaginar o tipo de relação que se constrói entre as duas. Relação essa bem representada em algumas falas das três colegas, as quais as mostram muitas vezes distanciadas, uma vez que tais falas as posicionam mais próximas a cada um dos extremos de um *continuum*: “Uma querendo fazer tudo

¹⁴⁹ Essa questão, o da ‘circularidade de papéis’ entre as colegas de time, constitui um outro tema com dados bastante ricos na pesquisa e que, sozinho, serviria de base para escrever um outro trabalho. Ele não será, portanto, discutido como tema isolado neste estudo, mas como ilustração de outros temas como se faz no momento.

¹⁵⁰ É interessante notar como Dora e eu percebíamos muito mais a alternância de papéis em Cris (de colega de time, de coordenadora, de minha orientadora, de pesquisadora junto comigo) do que a alternância das outras duas colegas, de Dora principalmente que assume, no time, muitas vezes o papel de pesquisadora, outras tantas vezes de coordenadora, além de colega de time. Foi só depois de vários mergulhos profundos nos dados (cf. Moustakas 1990) que fiquei mais atenta para essa questão. É como digo, Dora fica me desviando o olhar de coisas que ela, a exemplo das colegas, também faz.

igual, e a outra tudo diferente. Ambas entrando em atrito para negociar” (diário 28/4/2001), diz Dora. Cibe, por sua vez, contribui com imagem semelhante da relação quando comenta sobre o estilo inovador de Dora e o estilo mais sistemático de Cris: “Vocês estão em duas pontas: você [Dora] de um lado e ela [Cris] do outro” (diário 20/3/2001). Um outro exemplo oferecido por Dora a colocá-las em lados opostos, apesar das ‘semelhanças de superfície’, representadas pelo ‘choque do mesmo’¹⁵¹, traz implícita a existência de concepções incompatíveis: “O meu horizonte é um, o dela é outro” (ED I 15/5/2001). Do que aqui se coloca, parece que as duas colegas encontram alguma dificuldade para circular entre os extremos da auto-expressão [criatividade] e o da adequação [os padrões] de que fala Buttignol (1999:141). Ao discutir o benefício de circulação ou de um movimento entre os dois extremos, por exemplo, a autora assevera que tal circulação ou movimento deve ser ensinada/o na escola para que os alunos sejam preparados para a tensão inevitável entre a vida interior e a exterior, entre os paradoxos da auto-expressão e o da adequação [conformity]¹⁵². A autora ainda critica a ausência de tal ensino na / pela escola, dizendo que “O nosso cotidiano está envolto em paradoxo. Entretanto, as escolas têm sido incapazes de ensinar os alunos sobre o modo de viver e de honrar tais caminhos [paradoxais], enquanto seguem [as escolas] aquilo que Joseph Campbell chamou de suas próprias versões de felicidade” (p.141).

Diante das considerações tecidas acima, volto à questão do possível uso da função de coordenadora por Cris como uma proteção que a impede de se movimentar mais para o lado oposto [auto-expressão, criatividade] daquele em que parece se posicionar [adequação aos padrões] no *continuum* paradoxal que aqui se discute, enquanto a dificuldade de Dora se dá no sentido oposto.

¹⁵¹ O ‘choque do mesmo’, reconhecido pelas três colegas, decorre das reações, atitudes semelhantes de Dora e Cris que provocariam atritos entre elas. Essa ‘semelhança de superfície’, que encobre diferenças de base, é bastante enfatizada por Cibe que, por se excluir dos choques, percebe melhor a relação das colegas: “Acho que muitas coisas vocês são muito parecidas. Apesar de entrar em choque por CAUsa DISso” (ED I 15/5/2001). A sentença truncada iniciada pelo marcador discursivo ‘apesar’ parece dar conta da interpretação apresentada se a sentença for reelaborada para algo do tipo: ‘Apesar de serem parecidas na superfície, ou seja, de terem reações semelhantes, entram em choque porque, subjacentes a elas, encontram-se as diferenças significativas / conflitivas’.

Veja estudo sobre formação de professores de inglês de Gimenez (1994), a qual, seguindo Erickson (1986), aponta para a necessidade e importância do desvelamento dos significados relacionados aos comportamentos e às crenças, uma vez que semelhanças de superfície mascaram uma diversidade subjacente.

¹⁵² Freud (1969), por sua vez, alerta para o risco da severidade do superego que, em suas ordens e proibições, se preocupa muito pouco com a felicidade do ego e com os fatos da constituição mental dos seres humanos. Porém, há sempre um preço a se pagar por isso: Caso se exija mais do que um homem pode oferecer, produzir-se-á nele uma revolta ou uma neurose, ou ele se tornará infeliz. Com isso, entendo que, situar-se mais frequentemente no extremo da adequação [superego / cultural], priva o sujeito [ego] de ser um pouco mais feliz. Ser impedido de se (auto-)expressar [criar], por sua vez, causa o mesmo efeito.

Na continuidade da discussão Dora insiste, acompanhada por Cibe, que Cris traz a coordenadora consigo para dentro do time mais do que poderia estar imaginando, apesar de ela ter dito que isso não era tão freqüente. Diante de evidências que Dora recupera para sustentar o que afirma [a proposta de alteração de relatórios, por exemplo], Cris, então, se explica da seguinte forma:

Aquilo que eu já falei. Eu tenho, vocês já sabem, eu não preciso esconder, eu tenho sérios problemas com o novo. Então, eu não digiro na hora a coisa. Eu tenho que dar um tempo; aí, depois até aceito. Então, quando vocês querem, quando principalmente você [Dora], quando vêm aquelas muDANças, qualquer dia vamos dar aula peladas. Então, você me choca. Então, eu naquela hora, naquele primeiro momento é NÃO. (Cris ED IV 6/12/2001).

Percebo a imagem da nudez que Cris evoca, em sua referência ao novo, tão forte e significativa em termos da exposição máxima de um ser desprotegido a uma situação de perigo, que se justificaria a interpretação de seu possível uso da função legitimada de coordenadora, como uma ‘arma’ poderosamente à altura para se enfrentar tal perigo: as mudanças que as colegas propõem em termos de inovação. Na verdade, Cris consolida razões que aparecem desde o começo dos encontros sistemáticos do time-2001, quando se discute a sua reação inicial negativa diante de inovações, principalmente de Dora. Sua justificativa é a de que: “Então, às vezes, tem certas coisas que eu acho assim que eu não entendo ou a mudança é muito BRUSca para mim” (Cris ED I 15/5/2001). Entrelaçadas, novamente, aparecem a possível interpretação da noção do ‘ser ou não capaz’ [quando não se entende, não se é capaz] e a de dificuldades pessoais como fatores a interferirem no funcionamento das colegas de time e na construção dos significados do mesmo.

*Ela [Dora] me fazia sentir **BURRA!** (Cris Q2 19/6/2001)*

Das reflexões realizadas nessa seção, entende-se, então, que nos espaços valorizados da geração de idéias e das decisões, juntamente com a questão de concepções mais ‘encontradas’ ou desconstruídas pautadas pelas noções do ‘ser ou não capaz’ ou ‘do que (não) compete a quem’, irrompem sentimentos diversos que ajudam a ‘colorir’ a relação que as colegas constroem entre si enquanto desenvolvem as tarefas de um trabalho conjunto.

Nota-se, além disso, que o tema norteador da competência, conforme se concebe aqui, contribui para uma melhor compreensão de como ocorre a construção dos significados sobre movimentos produtivos de tarefas e relações entre as colegas de time. Isso se dá à medida que tal tema vai sendo percebido como um fio a tecer episódios oriundos de lugares diferentes, sejam eles ligados às concepções filosóficas, metodológicas e da própria estrutura e do próprio funcionamento do ensino em time, sejam eles relacionados a aspectos pessoais ou profissionais de cada colega.

A continuidade das discussões sistemáticas permite que parte desse processo seja, por vezes, mais claramente percebido e explicitado, pois as colegas têm a oportunidade de expor dúvidas e receios, oferecer explicações e, principalmente, de com isso fazer circular a afetividade entre elas, o que contribui grandemente para uma relação menos tensa à medida que conseguem compreender determinados aspectos, atribuindo significados a alguns, enquanto re-significam outros. As discussões, portanto, abrem espaço para que sejam construídos processos de libertação ou de fortalecimento / *empoderamento*¹⁵³.

Um exemplo parece ser o do fortalecimento / *empoderamento* de Cris quando entende que as atitudes / sugestões de Dora, as quais lhe faziam um mal enorme porque a faziam se sentir 'burra' (Cris Q2 19/6/2001), nem sempre tinham a ver com sua competência¹⁵⁴. Dessa forma, ao conseguir circular¹⁵⁵ o ressentimento que sentia, nesse sentido, no momento em que responde ao

¹⁵³ Penso que o termo *empoderamento*, sugerido por Telles (comunicação pessoal), traz mais forte em si a idéia de ação ou agência ligada à conscientização, ao pensamento e à própria competência.

¹⁵⁴ "Foi a primeira vez, desde que comecei em 1997 [a trabalhar em time], que me aborreci e questioneei o porquê estar fazendo time em Prática de Ensino. Parei para refletir e acho que são as atitudes da Doralice que me fazem mal. Sinto que ela não aceita minhas idéias, gosta de impor as dela. Tive várias vezes para pedir para separar as turmas e acabar com o time. Porém, as conversas [discussões] estão fazendo adaptação por si. E estou me acostumando ao jeito dela. Ela me fazia sentir **BURRA!** E isso me fazia um mal enorme. Mas entendi que as atitudes / sugestões dela nem sempre têm a ver com a minha **competência**" (Cris Q2 19/6/2001). A intensidade de tal sentimento de Cris também é registrada por Dora em diário quando da conversa 'lava alma' que tivera, a qual caracterizou o início da terceira fase no time em que se abriram para as discussões sistemáticas: "Cris falou que a aula de ontem havia sido a pior já dada até agora e que ela havia ficado muito irritada conosco, pois fora deixada de lado. Ela bem poderia ter entrado naquela atividade; será que não era capaz de orientar o texto que conhecia tanto? Estava presente na aula porque lera o texto, etc. [...] Disse, ainda, que sentia como uma estagiária que só cumpria ordens (isso creio que era para mim) e que toda 3ª. e 5ª. ia contrariada para a aula" (Dora diário 25/4/2001).

¹⁵⁵ Em Seminário promovido pela Secretara de Estado da Educação – Paraná em julho de 2002, Meira, dentro da atividade programada como 'Planejamento Estratégico', explica que 'as coisas são como nós as recebemos e não como elas nos são dadas' e que na convivência entre as pessoas, resolvidas as questões de relacionamento, os procedimentos ficam mais fáceis. Diz, ainda, que, como o processo de transformação passa pela consciência, é preciso maturidade para se lidar com questões que agradam e desagradam quando em relação com os outros. Isso exige honestidade para com eles e consigo mesmo. Exige também que se faça **circular a afetividade**. A imagem que usa como ilustração é a de um macaquinho que a pessoa tiraria do próprio ombro, colocando-o no ombro do outro, quando lhe fala sobre algo que tomou como desagradável ou ofensivo. O outro, então, teria de decidir o que fazer

questionário dois, cuja leitura compartilhada pelo time é seguida de discussão (ED II 19/6/2001), Cris se fortalece um pouco mais para continuar a relação.

Como parcialmente responsáveis pelo novo significado que Cris constrói de sua relação com Dora, quanto à questão da competência, penso que se encontram as reflexões das colegas sobre a possibilidade de interpretação que poderia ter a ‘preocupação em poupar’ umas as outras, conforme já visto, qual seja, a de descrença em sua capacidade de pensar ou realizar coisas. Tais reflexões ocorrem quando elas explicitam¹⁵⁶ as razões de determinados comportamentos e / ou procedimentos seus quanto às relações e às tarefas.

No que tange à Cibe, sua situação no espaço valorizado da geração de idéias e decisões parece menos desfavorável do que a de Cris, mesmo porque, como já visto, ela se posiciona com acentuada frequência no lugar de aprendiz que tem muito a aprender com as mais experientes, se exclui dos confrontos entre as colegas, e também aponta para uma diferença de ritmos entre elas quanto à questão debatida: ela ainda estaria no processo de construir um ritmo mais acelerado: “Talvez [não voluntariar tantas idéias/sugestões] seja pelo fato de que eu seja mais lenta no processo de criar idéias. Enquanto eu estou na fase inicial, você e a Cris já estão com as idéias prontas” (Cibe e-carta 22/5/2001). Por outro lado, embora aponte para tal diferença, o tempo verbal e os modalizadores usados por ela [‘seja’, ‘talvez’] sugerem que o que alega pode não corresponder ao que realmente sente ou imagina.

Você não tem idéia de cobrança? (Cris ED I 15/5/2001)

com o macaquinho. Quando, no dado acima, Cris expressa seu sentimento de desconforto com as atitudes / sugestões de Dora, o macaquinho salta de seu ombro para o de Dora. E como Dora lida com ele? Ela reflete sobre a questão, procurando entender o sentimento da colega, reconhece a coragem e sinceridade da mesma ao expô-lo. Depois encontra respaldo em seu diário que a acolhe: “As respostas de Cris [ao Q2] mostram seu processo de reflexão sobre a experiência de ensino em time que vem desenvolvendo desde o início [1997] e [conclui que] o ‘nó’ que encontra e a abala, em certa medida, chegando a levá-la a pensar em desfazer o time, é a parceria [atual] comigo. Ela é muito sincera ao escrever sobre isso e não procura modalizar a linguagem e nem escolher os termos mais brandos para expressar os sentimentos abaladores que a nossa parceria provoca nela. Considerei essa coragem muito importante, porém, o que me surpreendeu e muito foi como reagi bem à leitura. No início [da leitura do Q2] quando as críticas estavam mais sutis, eu comecei a sentir que elas eram para mim, depois que elas são descortinadas e ela [Cris] explicita que a tensão gerada era comigo, parece que aquilo iria me atingir emocional e psicologicamente, mas foi mais momentâneo e eu fui me recompondo e a ferida parece ter cicatrizado antes de ter sido aberta. A discussão foi palco de novas revelações para falarmos de nós mesmas e de como víamos as atitudes e os comportamentos umas das outras. Interpretações puderam ser contrapostas a depoimentos ou esclarecimentos” (diário 20/6/2001).

¹⁵⁶ Como se verá na parte III, a necessidade e a importância de explicitação, reflexão, discussão passam a ser um traço bastante recorrente no time de ensino-2001. Um exemplo: “Nosso relacionamento poderia ser melhor, acredito, se abrissemos mais o jogo. Poderíamos dizer umas às outras quando não gostamos de determinadas atitudes. Também penso que poderíamos aceitar mais as idéias umas das outras, ou pelo menos, discuti-las” (Cibe Q3 2/7/2001).

De qualquer forma, não apresentar idéias, entretanto, não significa não gerar idéias¹⁵⁷, como se pode inferir dos dados apresentados. Na verdade, são os diferentes funcionamentos, as diferentes concepções e os modos como cada colega significa a relação que contribuem para que elas decidam se desejam ou não, se se mostram ou não confortáveis para expô-las. O modo como a não exposição de idéias pode ser compreendido preocupa, contudo, as colegas: “Você [Dora] nunca pensou do tipo assim: Só eu que penso. Elas não pensam?” (Cris ED Im 11/10/2001), o que novamente estaria interligado ao fio condutor da competência, na vertente, ‘ser ou não capaz’.

Você [Dora] chegou em casa já mandou bala. (Cibe ED I 15/5/2001)

[...] bom, a Doralice quando fala: ‘eu vou mandar o resumo’, já mandou ontem. (Cibe ED I 15/5/2001)

O problema pode surgir no momento da negociação. Idéia/s de quem usar e porquê. (Dora Q5 19/12/2000 3/12/2001)

Dentro de tal preocupação, uma ramificação da questão da geração de idéias, que a meu ver influencia na relação de time entre as colegas enquanto desenvolvem suas tarefas, se desdobra, primeiro, na questão da ‘agilidade’/ ‘prontidão’/ ‘antecipação’ na apresentação das mesmas, que pode assumir o significado de impedir que o outro se mostre capaz e segundo, na questão do argumento que acompanha as idéias, o qual, pelo caráter persuasivo, se configura como poder. Enquanto Cristina parece afetada pela segunda, a primeira interfere mais nos movimentos de Cibele. Uma vez que é Dora quem ‘provoca’ tanto uma quanto a outra situação, ela é, por sua vez, afetada pela reação das colegas e pela própria auto-crítica.

Na verdade, o ‘nó’ que Cibe encontra na relação com Dora, principalmente, é o fato desta não apenas gerar as idéias, mas encaminhá-las tão logo as apresenta, quando elas já não vêm

¹⁵⁷ A esse respeito, veja material (vídeo e manual) produzido por Suma Econômica e assinado por Donatelli e Moore (2002), em que se lê que para se entender o fenômeno da criatividade é preciso encarar a inteligência como tão somente uma função do cérebro e que, por essa razão, não deve ser avaliada quantitativa, porém qualitativamente. Isso implica que não há pessoas mais ou menos inteligente que outras. Implica um uso otimizado da inteligência. O pensamento criativo, então, é apenas uma alternativa da inteligência, apenas uma maneira de pensar, aliando a imaginação ao processo racional. Sendo assim, todos podem pensar e pensam criativamente. A diferença fica por conta da frequência com que se usa este tipo de pensamento. Os que o usam mais, passam a ter mais habilidade no trato com ele e conseguem expressá-lo mais intensamente através de novas idéias e soluções originais. A inventividade, portanto, é resultado exclusivo do pensamento criativo.

‘prontas’, o que reduz em muito um espaço em que Cibe se sente bastante à vontade para desempenhar um papel bem ativo. Ela diz: “Eu admiro a criatividade da Doralice. Acho super criativa, mas, às vezes [...], [não é] isso que eu estou querendo falar [...], mas é da PRONTidão” (ED III 21/8/2001).

Entretanto, diante da revelação dos esforços frustrados de Dora no sentido de auto-disciplinar-se para não ocupar tanto espaço, Cibe, através de um processo de fortalecimento, parece aliviar um pouco, sem, contudo, eliminá-lo até o final da experiência conjunta, o sentimento de débito gerado pela situação. Esse processo de fortalecimento parcial ocorre, então, com a explicitação, compreensão e resignificação desse aspecto da relação. É interessante notar a projeção de Cibe que procura interpretar, a partir de si mesma, o sentido que Cris poderia estar construindo de sua relação com Dora, quanto à questão que ora se discute. Creio que isso permite inferir que é o mesmo sentido que Cibe constrói de sua própria relação com Dora, antes que se fortaleça com a possibilidade de perceber que a questão se concentra mais em uma dificuldade de Dora do que delas.

A questão da Doralice, que no princípio, eh eu [Cibe] não estranhei muito porque eu já, eu trabalhei com a Doralice. Você [Cris] estranhou mais, dela, assim, tomar a dianTElra ..., e preparar AUla ... Então, de repente, dá a impressão de que eh a gente tem que aceitar todas as idéias dela e que ela traz pronto e ... ou de repente ela assume que tudo sobra pra ela, ou alguma coisa assim. Mas, com o tempo, a gente foi vendo que isso é uma questão da ansiedade dela, que ela prepara adiantado por uma questão que ela quer e não que nós nos neguemos a fazer alguma coisa. (ED II 19/6/2001)

Todavia, esse fortalecimento / empoderamento de Cibe fica longe de permitir-lhe desatar o nó na relação com Dora, provocado pelos funcionamentos díspares das duas nesse aspecto, uma vez que Cibe o retoma recorrentemente ao longo da experiência compartilhada: “Eu [não] estou querendo falar da criatividade [dela], mas da PRONTidão” (ED III 21/8/2001); “Eu não me incomodo que você tenha idéia [...], agora que essa sensação de débito, ela existe; agora já nem tanto depois que você falou: não, eu faço porque eu sou assim, eu GOSTo de fazer e tal ...” (ED Im 11/10/2001); “A impressão que tenho é que a maior parte da aula [já estaria falando aqui do espaço de atuação] sempre fica com a Doralice. Talvez porque ela se predispõe a fazer mais” (história de Cibe 30/11/2001); “No presente time, ainda sinto que tenho ficado um pouco em

débito com minhas colegas. Acredito que poderia ter ficado com mais tarefas” (Cibe Q4 6/12/2001).

Pode-se pensar estar diante de uma contradição de Cibe se se retomar dado, já apresentado em momento anterior da análise, face à presente evidência. Isto é, sua concordância com Cristina quanto à legitimidade de a colega mais experiente ‘poupar’ a menos experiente contraposta ao seu forte sentimento de débito pois, em vez de ter sido ‘poupada’, sente que podia ter feito mais. Isso sem considerar, ainda, que ela se assume em desvantagem de nível quando aponta para o seu ‘parco’ conhecimento em relação ao das colegas.

No entanto, quando se distinguem entre os diversos espaços valorizados, que ora discuto, esse espaço da divisão / preparação de tarefas é um espaço em que a agência de Cibe se torna bastante visível e visível também se torna a sua ‘luta’ em forma de questionamentos e protestos que levanta, dentro, é claro, de seu estilo menos ‘ebulitivo’ que o das colegas. Qual o significado disso a meu ver? O desejo de mostrar que também é capaz diante de tal oportunidade / situação.

Interligada a tal significado, a concepção que insiste em se mostrar parece ser o da noção de igualdade quando em ensino em time (distribuição de tarefas do ensino em time em partes iguais, colegas de time funcionando de modo homogêneo), noção esta bastante forte no time inicialmente, mas resignificada ao longo das discussões realizadas: “No início, tinha aquela sensação realmente de estar sempre devendo, de estar sempre estando aquém daquilo que eu [Cibe] deveria fazer” (ED Im 11/10/2001).

A mesma noção do ‘igual’, ou melhor, ‘ter de / precisar ser igual ao outro’, parece motivar o sentimento de débito que Cris também demonstra na relação de time diante do funcionamento de Dora. A exemplo de Cibe, Cris também tem a oportunidade de colocar tal sentimento em circulação durante as discussões.

Cris: Mas no nosso relacionamento, tem dias que eu me sinto cobrada. Então, porque você é ligeira, eu tenho que ser ligeira, você entendeu?

Dora: Mas eu cobro ou você se sente?

Cris: Eu me SINTO cobrada.

Dora: Você se sente? Mas você sente que eu cobro? Não, eu quero saber, porque, às vezes, é bom [saber].

Cris: Não, eu não sinto que você cobra, é que eu me cobro muito. Então, o meu senso de responsabilidade é muito forte. Eu acho assim: se [ela] é assim, eu também tenho que ser assim. [...] eu fico irritada [...] eu fico nervosa porque eu não consigo te acompanhar. Ou porque eu tenho que ... eu não dou conta de todas as coisas que você faz.

Dora: Daí, a gente se estranha! [ri]

Cris: É!
Cibe: É! (ED Im 11/10/2001)

Embora tanto o exemplo referente à Cibe quanto o referente à Cris, possivelmente, se sustentem na mesma noção do 'igual', enquanto a primeira luta por um espaço valorizado em que se sente capaz, a segunda se diz afetada por não se sentir capaz: “eu não consigo”, “eu não dou conta”. Em outros espaços, entretanto, isso se inverte.

Por sua vez, a incapacidade ou incompetência de Dora parece se situar na origem de toda problemática, quando chama para si a responsabilidade de gerenciar a relação conflitante através da auto-disciplina, assumindo seu funcionamento, e parece que o mesmo sendo assumido pelas colegas, como desencadeador principal das tensões do time. Tal 'incompetência' se manifesta nos dados nos diversos depoimentos de seus esforços disciplinares frustrados já discutidos.

DUAS argumentadas tuas, você [Dora] me convence. (Cris ED I 15/5/2001)

Quanto à questão dos argumentos que geralmente acompanham as idéias – o segundo desdobramento da ramificação do espaço da geração de idéias indicado acima e estreitamente ligado ao espaço das decisões - a força dos argumentos de Dora, como já visto, é reconhecida pelas colegas, especialmente por Cibe, como também pela própria Dora.

Volto [Cibe] a reforçar que realmente gosto de suas idéias inovadoras, mesmo porque elas sempre estão muito bem fundamentadas. Você não parte para o novo ao acaso, e é isto que na maioria das vezes eu acredito que elas darão certo. (Cibe re:e-carta 27/6/2001)

Considero que a Doralice e a Cristina tenham mais autoridade devido ao conhecimento e à experiência vivida ao longo dos anos com a Prática de Ensino. A Doralice, por ser uma pesquisadora em potencial, exerce uma autoridade [sinônimo de conhecimento] muito grande no grupo. Prova disto é que suas colocações a respeito de leituras feitas e de exemplos pessoais relacionados ao assunto são sempre incontestáveis. (Cibe Q7 6/12/2001)

No segundo excerto, Cibe coloca as duas colegas no mesmo nível de autoridade [saber], legitimando-as pelo conhecimento e experiência que ambas possuem quanto à disciplina que ministram. O destaque, como se nota, fica por conta da qualidade do argumento de Dora que

acompanha tal ‘autoridade’¹⁵⁸ [‘muito bem fundamentadas’; ‘sempre incontestáveis’]. Na verdade, Cibele reconhece que as idéias de Dora, mesmo quando dificulta o raciocínio ou mesmo por causa disso, tem a função de provocar crescimento e aprendizagem no time e até mesmo desencadear o processo criativo das colegas: “Uma coisa que eu acho que é difícil acompanhar o raciocínio da Doralice é justamente essa muDANça que ela propõe. Mas o que eu percebo é que nessa mudança, muito a gente aprende, muito a gente cresce. [...] Agora, eu acho assim. Eu gosto dessas idéias NOvas que, de repente, elas criam OUtras, outras alternativas e outros textos, e outras, né?” (ED II 19/6/2001). Cristina, por sua vez, já tendo anteriormente reconhecido a habilidade criativa de Dora (“As suas idéias ficam 24 horas lá. [...] a criatividade dela é muito latente” – ED III 21/8/2001), avalia em momento posterior que o que gera crescimento para colegas de time é “a vivência do outro e a criatividade que ele traz pra você” (ED IV 6/12/2002).

Ao se reconhecer, portanto, a criatividade de Dora e a qualidade de seus argumentos, há o risco de as outras colegas pensarem que podem ser percebidas em uma situação de desvantagem. As reações das colegas, portanto, podem corresponder ao comprometimento de suas imagens e posições diante desse fato. Isso, talvez, justifique, parcialmente, como já dito, a maior resistência de Cristina às idéias de Dora, antes mesmo de que se apresentem os argumentos que as sustentam, principalmente nas duas primeiras fases dessa experiência de ensino em time.

Meu grande problema era achar que EU [Cris] tinha que ceder [...]. Porque normalmente, quando ela [Dora] argumenta muito, ela me convence. Isso eu tenho cer[to], isso é uma coisa que eu tenho pra mim. Você [Dora], DUAS argumentadas tuas, você me convence. (Cris ED I 15/5/2001)

A força dos argumentos na defesa de determinadas idéias, portanto, interfere no funcionamento do time, uma vez que representa uma luta de relações de poder que tanto pode estar ligada à vertente do ‘ser ou não capaz’ quanto à vertente do ‘a quem compete’. Enquanto os exemplos acima ilustram a primeira vertente, o exemplo abaixo ilustra a segunda.

“Eu [Cris] consigo ver bem a autoridade de time que você [Dora] tem quando você argumenta que você quer que muda eh a característica de estágio, de relatório. [...] Eu não consigo definir se [a autoridade] é negativa ou positiva porque eu [ainda] não sei o resultado [das alterações que acabaram sendo feitas]. [...] quando tipo assim:

¹⁵⁸ Se, além da autoridade do saber de Cris e de Dora que Cibele legitima, ela destaca a qualidade do argumento de Dora, Cibele também destaca em Cris a autoridade do poder na continuidade da citação: “Às vezes, sinto a autoridade (sinônimo de poder) da Cristina pelo fato dela ser coordenadora da área” (Cibele Q7 6/12/2001).

quer mudar aula de estágio, quer mudar certas coisas, quer tirar a parte de participação, essas coisas não pode, porque já está previsto. Ah, dá um jeito, ninguém vai ver não. Eu acho que isso não é por aí. Então, aí fala meu lado de coordenadora” (ED IV 6/12/2001).

Além de mostrar que certas iniciativas são da competência de pessoas autorizadas institucionalmente (‘não pode, já está previsto’), o dado também desvela a concepção implícita de que a não obediência, caso ocorresse, teria de ser realizada na surdina, às escuras (‘dá um jeito, ninguém vai ver’), com isso reafirmando a necessidade do cumprimento estrito do dever (regulamento) e a impossibilidade de transgressão às claras, o que, por sua vez, se choca com um dos impulsionadores da prática de Dora já visto: o de revelar a verdade a qualquer custo, doa a quem doer, inclusive a ela mesma.

As interpretações, acima, a respeito da força das idéias, parecem encontrar respaldo nas reflexões de Prabhu (2001:62), que distingue entre o poder das idéias e o poder sócio-político. Segundo o autor, este último está ligado à ideologia a qual tem como objetivo a luta contra a distribuição desigual de tal poder, procurando aumentar o poder dos mais fracos para que ocorra uma distribuição mais igualitária. Quanto ao primeiro tipo de poder, ligado à ideação –entendida como construção de conhecimento- o autor argumenta que algumas idéias se tornam mais poderosas do que outras, mais persuasivas, tanto intuitiva quanto racionalmente, mais bem sustentadas pela observação ou pela experiência, mais bem sucedidas em testes experimentais ou mais compatíveis com outras idéias sobre outros fenômenos. As idéias, portanto, conclui o autor, têm poder e algumas mais do que outras. O autor ainda reconhece que as idéias bem sucedidas normalmente angariam respeito profissional ou público para os seus criadores e entende que, embora possa representar uma igualdade desejável, uma situação em que nenhuma de duas idéias opostas consiga prevalecer sobre a outra, isto é considerado uma falha na busca do conhecimento.

Considerando a última idéia do parágrafo acima, entendo que o conhecimento construído no / pelo time-2001 é relevante pois, embora as idéias de Dora sejam reconhecidas e, geralmente, prevaleçam, isso nem sempre ocorre. Tal processo permite, portanto, um certo movimento, desigual, é verdade, mas significativo, na construção do conhecimento que as colegas realizam a partir de si mesmas e das discussões que desenvolvem, localizadas que estão em uma experiência de trabalho conjunto. O movimento desigual, felizmente, parece não impedir que o time continue no jogo das relações de poder, uma vez que não aquieta as suas jogadoras, mas, pelo contrário, as

coloca em movimento de luta em que procuram circular seus diferentes saberes acompanhados dos respectivos poderes.

Para fechar provisoriamente a questão, calcada na retomada de vários aspectos já discutidos neste estudo, reafirmo que, na verdade, devido aos seus funcionamentos já intensamente descritos, aos lugares legitimados que ocupam e ao reconhecimento da força persuasiva do argumento de Dora, o jogo de forças, antes do início das discussões, se manifesta mais entre ela e Cris através de investidas e recuos, resistências e insistências de ambas as partes, o que desencadeia uma série de sentimentos não muito confortáveis entre ambas. Da relação resultante, Cristina é percebida como a que apresenta maior desconforto, mesmo porque suas reações aparecem mais na superfície (silêncios, expressão de tristeza, por exemplo), o que não significa, a meu ver, que a situação das outras duas seja mais confortável, se se considerar a dificuldade em se medirem as questões da afetividade, diante das inúmeras possibilidades de sua manifestação. De qualquer forma, procurando se distanciar mais dos confrontos e baseando-se em sua observação, é para o desconforto de Cristina que Cibele aponta repetidamente, principalmente no período mais turbulento do time. Ao resgatar esse período em sua história como colega de time, por exemplo, Cibe escreve: “A Cristina não parece estar muito à vontade neste time. Alguma coisa a incomoda. Parece que está com ciúme, ou algum outro fato a perturba. Isto faz com que eu perceba que estamos em período de turbulência” (história de Cibe 30/11/2001). Por outro lado, Dora não deixa de se sentir em desconforto diante da relação que se estabelece no time, seja ela ou não a principal responsável pelos conflitos: “Na verdade, é difícil para mim também, pois posso passar por ‘vilã’. O que teria eu de fazer: refrear minhas idéias, arquivar minhas propostas? Penso que eu poderia receber mais contra propostas como faço com elas. Daí, eu também teria que aprender a lidar com essa situação”¹⁵⁹ (diário 31/3/2001). Cibe, por sua vez, vai sobrevivendo entre as duas colegas, com suas respectivas autoridades [a do saber e a do poder], enquanto vai construindo seus saberes e espaços correspondentes, ao mesmo tempo que seus outros poderes, já lá desde sempre, vão se tornando mais visíveis.

¹⁵⁹ Há dados que mostram que as colegas entendem que, de certa forma, fazem isso, mas a reação, a seu ver não receptiva de Dora parece intimidá-las um pouco: “[...] de repente, já vinha aquelas idéias, ela [Dora] preparava, trazia o material pronto. E, ela trazendo o material pronto, se a gente falasse alguma coisa ou NÃO quisesse usar o material de rePENte qualquer coisa, eu [Cibe] sentia que você [Dora] não aceitava MUItto bem aquilo. [...] você mudou muito porque ou você SÓ sugeria ou, às vezes, você falava: ah, não sei (incomp.), vamos preparar, ou não nos mostrava se preparava. De repente, não nos mostrava” (Cibe ED III 21/8/2001).

Novamente, são as discussões que permitem colocar os sentimentos em circulação e explicitar concepções, favorecendo uma compreensão mais nítida e uma re-significação da experiência que compartilham e, portanto, um clima interpessoal que se eu não puder indicar como mais ameno, penso que posso qualificar como menos tenso.

Na presente seção, procurei examinar como ocorre a construção de significados sobre os movimentos produtivos de tarefas e relações entre as colegas de time, tomando-se por base a experiência de ensino em time por elas vivida, no que tange aos espaços valorizados da geração de idéias e das decisões.

Acredito que as reflexões que apresento mostram que as colegas percebem, fazem sentido e reagem aos movimentos produtivos nesses espaços a partir de si mesmas, ou seja, a partir de seus sentimentos e concepções. Procurando destacar as últimas, no caso em questão, é significativo notar a forte presença da noção de competência, em suas vertentes do ‘ser ou não capaz’ e ‘a quem compete’, como um fator marcante a afetar o funcionamento das colegas de time, fator esse que se interliga ou subjaz, como um fio condutor, às concepções de natureza variada que as colegas apresentam e que também interferem nesse funcionamento.

Considerando-se, portanto, os lugares da geração de idéias e de decisões como espaços valorizados e, em decorrência disso, objetos do desejo, neles se concentram sentidos do saber e do poder, alvos esses de lutas e disputas que se manifestam diferentemente de acordo com o modo como a questão é abordada no time.¹⁶⁰

Sendo assim e depois de transitar nesses espaços valorizados localizados mais nos bastidores, concentro-me, na seqüência, na investigação do espaço valorizado por excelência, o da atuação (no sentido de condução de atividades) no palco da sala de aula, conforme parece ser percebido nos dados. Focalizo, a seguir, o seu par, o espaço da observação cujo valor oscila quanto ao *status* que se atribui a ele a exemplo do que ocorre com o espaço da atuação.

3.4.3. O espaço valorizado da atuação.

¹⁶⁰ Um exemplo para tal interpretação poderia ser uma outra interpretação envolvendo Cibe em seus diferentes papéis em relação aos movimentos de Dora. Assim, do lugar de aprendiz fica mais fácil para Cibe se posicionar favoravelmente diante dos movimentos de geração de idéias de Dora percebidos como enriquecedores, ao passo que, do lugar de colega de time, alguns movimentos, como a prontidão no encaminhamento de tais idéias, a afetam no sentido de tirar-lhe a oportunidade de se mostrar também ou igualmente capaz.

Interpretar os significados das experiências humanas [...] é uma tarefa que Bruner encara como possível à luz de crenças, desejos, sentimentos e intenções individuais.
(Reis 1998)

Considero relevante lembrar ao leitor da noção adotada nesse estudo, a qual contribui, em parte significativa, com a interpretação dos dados, qual seja, a de *espaço valorizado*, visto como *o elo afetivo na relação que se estabelece entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico*. Como já exposto anteriormente, julgo pertinente fazer uso figurado dessa noção, transportando-a para os espaços valorizados construídos na experiência de ensino em time sob investigação (os espaços da geração de idéias e das decisões, os da atuação e da observação), conforme interpretação que, acredito, os dados me permitem.

Consolida-se, dessa forma, a força de certos fatores que, nesses espaços, colaboram para a compreensão de *como se constroem os significados acerca dos movimentos produtivos de tarefas e relações no time de ensino-2001*, os quais tenho procurado evidenciar. Alguns desses fatores a influenciarem tais movimentos bem como a construção de seus significados são os sentimentos, as intenções e as concepções das colegas subjacentes as suas ações no time, sendo que tenho procurado destacar as últimas na discussão dessa segunda parte do capítulo.

Na verdade, vários estudos (Clandinin 1986, Thomas 1995, Telles 1996, Gimenez 1994, Reis 1998, dentre outros), dentro e fora da área de formação de professores de línguas, têm procurado mostrar como crenças, concepções e imagens construídas por professores em seu processo de socialização¹⁶¹ interferem no modo como os mesmos expressam suas práticas de sala de aula e como interagem e reagem em tal processo e/ou contexto. A conclusão a que chegam, então, é que as crenças, concepções e imagens funcionam como filtros embasados culturalmente (Hollingsworth 1989, citado por Gimenez 1994) a orientarem os professores como um ponto a partir do qual eles fazem sentido das atividades e idéias que lhes são apresentadas ou que desenvolvem, exercendo, portanto, uma influência poderosa no modo como eles as vêem.

¹⁶¹ Segundo Gimenez (1994:37), em sua revisão bibliográfica sobre o assunto, socialização é usualmente entendida como o período durante o qual professores novatos / iniciantes imitam outros professores e aprendem com eles sobre a aceitabilidade de diferentes modos de agir. A autora ainda informa que, ampliando-se o período de forma total, outros estudos, por sua vez, adentram a própria história de vida dos professores em seus vários períodos, além do profissional, onde localizam crenças, imagens e concepções construídas que são expressas em suas práticas docentes (ver também Telles 1996; Telles e Osório 1999). A conclusão a que se chega é a de que, inserida em uma perspectiva processual ou 'desenvolvimentista' (em contraste a uma perspectiva cognitiva em termos de descrição de concepções apenas), a socialização, como um processo contínuo ajuda, portanto, a compreender como as crenças, concepções e imagens se formam ao longo das várias experiências, vividas pelo sujeito e, assim, ajuda a explicar as práticas de sala de aula.

Reis (1998), ainda, corrobora essa colocação com base em suas leituras sobre o assunto, apontando para a influência dos colegas, dos alunos, além das crenças, das expectativas e das imagens do professor *em sua maneira de se relacionar e de desenvolver seu trabalho*, termo esse que corresponde ao termo ‘tarefa’ no presente estudo. Vieira-Abrahão (2000/2001), por sua vez, aponta para as próprias fontes da construção das teorias práticas pessoais dos professores, quais sejam, *(a) a experiência pessoal, (b) o conhecimento transmitido e (c) os valores pessoais*, destacando a força dos valores. Estes influenciam de forma intensa a percepção de suas experiências pessoais, assim como a forma como são percebidas e aceitas as idéias apresentadas pelo outro. Dessa forma, segundo assevera a autora, as impressões recebidas são selecionadas, apagadas e integradas, interpretadas e distorcidas com base na avaliação do sujeito do que é bom e certo, segundo seus valores.

Embora reconheça o princípio processual da socialização, resultante das três fontes das quais fala Vieira-Abrahão, e a sua influência nas ações / práticas de sala de aula, no presente estudo, entretanto, não me concentro aqui em localizar a origem das concepções das colegas de time ao longo de seu processo de socialização, podendo eventualmente fazê-lo. O que procuro enfocar é a ligação de concepções evidenciadas nos dados, com a construção de significados sobre os movimentos produtivos de tarefa e relações no time no que tange, no caso da presente seção, aos espaços valorizados da atuação e da observação. Não seriam, portanto, tanto as ações que se colocam para exame, mas o modo como são significadas ou percebidas, isto é, como são valorizadas.

Assim, antecipo que, a exemplo do que ocorre com os espaços valorizados da geração das idéias e das decisões, subjacente aos significados informados pelas concepções das colegas de time sobre os espaços da atuação e da observação, a noção de competência, tema norteador nas vertentes do ‘ser ou não capaz’ e do ‘a quem compete’, também parece permeá-los de forma ora mais ora menos explícita.

[...] porque eu [Cris] também queria esse espaço [da atuação no palco da sala de aula] para mim (Cris ED III 21/8/2001)

Como se pode depreender da fala de Cris, entende-se que o espaço da atuação se transveste de objeto do desejo, uma vez que pode estar sendo significado, acredito, como o

espaço em que o professor tem a oportunidade de expressar mais visivelmente a sua competência diante de seu público-alvo.

Ao discutir sobre os fatores intervenientes na formação / construção de crenças e imagens de professores, Reis (1998:41), por exemplo, revisa estudos que apontam os alunos como os que exercem maior influência sobre os professores iniciantes e como fonte de *feedback*¹⁶² aos mesmos, quando isso não é feito por outros. Entendo que tais considerações poderiam fortalecer a idéia acima do espaço de atuação como lócus da expressão da competência e, portanto, objeto do desejo, já que a mesma pode assumir valor mais intenso em sua materialização diante do público-alvo.

Com base em tal interpretação, torna-se possível uma melhor compreensão da construção dos significados pelas colegas de seus movimentos produtivos de tarefas e relações ao viverem a experiência de ensino conjunto, à medida que se vão explicitando as crenças e concepções que influenciam tal construção.

E ela [Cris] havia expressado o desejo de que eu [Dora] expusesse, já que era idéia minha. (diário 18/5/2001)

Um desses significados se constrói a partir da concepção que se explicita de que a ‘dona’ das idéias deve executá-las, concepção esta bastante forte na fala de Cristina. Dessa forma, conforme já discutido, uma vez que muitas das idéias são apresentadas por Dora, é ela que fica encarregada de desenvolver grande número das mesmas, o que entendo como relacionado à vertente do ‘a quem compete’¹⁶³.

No plano, eu [Dora] é que ficara encarregada [da tarefa] e ela [Cris] havia expressado o desejo de que eu [a]expusesse [durante a aula], já que era idéia minha. Não sei se Cibe não se sentiu à vontade para falar dela [idéia / tarefa] ou se Cris preferiu que eu fizesse. (diário 18/5/2001)

Esta concepção de Cristina parece ser alimentada por uma outra concepção sua, que teria valor negativo, qual seja, a de entender que não se deve ficar ‘nas costas das colegas’ (“Uma

¹⁶² Note que aqui o *feedback* dos alunos se refere à atuação de professores. Em outro momento deste trabalho, discuto a questão do atraso de *feedback* das professoras-formadoras ao trabalhos dos alunos, o que provoca tensão entre elas.

¹⁶³ Essa concepção nos remete ao dito popularmente conhecido / difundido: “Quem pariu Mateus, que o balance/embale”.

coisa que eu não gosto de sentir é que os outros me levem nas costas”, ED I 15/5/2001). Por outro lado, ‘ser levada nas costas’ é justamente a situação, que na visão de Cris, parece ocorrer no time devido a sua menor participação, especialmente no espaço da atuação, situação essa em parte resultante do modo como os movimentos produtivos do time são significados a partir da interferência das diversas concepções.

Na verdade, ‘ser levada nas costas’ constitui um/a comportamento / atitude entendido/a como comprometedor/a em termos de competência, uma vez que aquele que é ‘levado nas costas’ pode ser visto como menos ou não competente. No caso de Cris, o seu funcionamento ‘overnight’ a deixa, em termos de participação, em desvantagem diante do funcionamento antecipado e processual de Dora, que já chega com as ‘idéias prontas’. Tal fato se acentua diante de sua concepção de que a geradora das idéias deve executá-las. Dessa forma, reduzem-se as oportunidades de Cris de, também, expressar mais continuamente a sua competência nesse espaço.

Isso parece atingi-la de modo doloroso, conforme se pode inferir de seu próprio depoimento.

Se eu não tivesse condição [=se eu não fosse capaz] ... Porque eu acho assim, eu sou ... eu sou suficiente pra falar pra você: Ai, faz esse tópico pra mim que eu não me sinto segura. Aí é diferen:te. Eu abro o coração e falo assim: eu não estou me sentindo segura. Mas o duro é saber que você POde [=é capaz] fazer e vo[cê] e eu me sentia ... meio inútil [=incapaz] na história. (Cris ED I 15/5/2001)

Tal sentimento, por sua vez, parece abrir caminho para um certo ressentimento quando ela percebe a maior atuação das colegas ao compará-la com a sua.

É porque, por exemplo, se () analisarem, havia várias atividades em sala de aula. Se vocês fossem fazer um levantamento matemático, vocês viam que a maior parte da aula era vocês que faziam. Eu [Cris] ficava com as bordas. (ED I 15/5/2001)

Cibele, por sua vez, demonstra não ser aparentemente tão afetada pela situação estabelecida, já que muitas das atividades recusadas por Cris lhes são delegadas, além de não recusar, de modo geral, durante a distribuição das atividades, as que lhe são sugeridas, mesmo que / quando a proposta de tais atividades não tenha sido sua. Em decorrência disso, sua participação aumenta na proporção que a de Cristina diminui. Desse modo, também aumentam

suas chances de expressar sua competência em sala de aula. Entretanto, mesmo que o sentimento de débito de Cibele, já discutido, se apresente mais forte diante da ‘prontidão’ de Dora quanto à apresentação e ao encaminhamento das idéias, ele também vai se insinuando por meio dos dados em relação ao espaço da atuação ora focado¹⁶⁴, deixando vislumbrar um possível ressentimento, mesmo que procure mitigar a maior participação de Dora, conforme registra, quando escreve sua história como colega de time.

Sinto que estou participando pouco das aulas e isto me dá uma sensação de débito com as colegas. A impressão que tenho é que a maior parte da aula fica sempre com a Doralice. Talvez porque ela sempre se predispõe a fazer mais. (história de Cibe 30/11/2001)

Apesar de, a essa altura, as colegas já terem discutido, com certa ênfase, sobre questões de igualdade, desigualdade e complementaridade quando em trabalho de ensino em time, procurando se esforçar para estabelecer um movimento mais em direção à última, o conceito de igualdade parece dar mostras de sua persistência (‘a maior parte da aula fica sempre com a Doralice’). Além disso, parece ainda que a falta de melhor distribuição de tarefas continua a ser entendida como decorrente do funcionamento de Dora, mesmo que isso apareça, como digo acima, de forma mitigada (‘talvez porque ela sempre se predispõe a fazer mais’).

Alguns dias após registrar esse seu entendimento, Cibe o reafirma ao responder o último questionário da pesquisa, generalizando, dessa vez, para a tarefa e não apenas para a atuação em sala de aula.

No presente time, ainda sinto que tenha ficado um pouco em débito com minhas colegas. Acredito que poderia ter ficado com mais tarefas. Não sei porque, mas é muito forte em mim o fato de não deixar que outros carreguem a minha parte. Não me importo se tiver que fazer a parte dos outros. (Cibe Q4 6/12/2001)

Talvez por se ver e ser vista no time como a que é mais privilegiada pela ocupação de alguns espaços valorizados, o dilema paradoxal de Dora, por sua vez, conforme já visto, se dá na direção inversa aos das colegas, o de maior uso do espaço. Em virtude disso, Dora parece não se importar que as colegas ocupem o espaço da atuação mais vezes, quando, diante das concepções e dos significados expostos, tais momentos também poderiam ser ‘seus’.

¹⁶⁴ Em análise anterior, ressaltou-se a concepção de divisão igualitária de tarefas subjacente a esse dado.

Havia ficado muito para mim, uma vez que eu havia proposto determinadas atividades, mas posicionei-me que não precisava necessariamente desenvolvê-las. Acreditava que poderíamos tocá-las juntas ou que as colegas as assumissem. Decidimos fazer juntas. (diário 13/6/2001)

Na verdade, conforme se evidencia no dado abaixo, Doralice demonstra lutar mais pelos espaços da geração das idéias e das decisões do que pelo espaço da atuação, embora tenha se conscientizado da necessidade de desenvolver sua estratégia de conciliação para combater a frustração de não vê-las operacionalizadas, quando esse é o caso.

Dora: [...] de repente, ela [a idéia] não vai ser operacionalizada. E, de repente, e, às vezes, eu posso ter a idéia, nem eu que () preciso fazer, né? Pode ser você a desenvolver aquela atividade. Não precisa ser [eu], porque eu tive a idéia, fazer. Que, às vezes, A Cris fala: Ah, não! Você que fez, você que desenvolve. Eu acredito que, às vezes, eu já fico satisfeita se fizER aquilo, não necessariamente que EU também faça.

Cris: Ah, mas vai que a gente faz, depois não faz do jeito que você quer [ri] (incomp.) (uma chulapa em nós!) [ri]

Dora: Daí eu tenho que engolir seco e falar: bom, né? E isso daí é um aprendizado na vida porque... a gente sempre quer que o outro seja eu, né?

Cibe: É.

Dora: Isso aí, acho que em toda relação:: profissional, pessoal.

Cris: Porque quando você cria uma coisa, você tem expectativa ...

Cibe: Tem.

Cris: ... de ver realizado. Só que o outro não está na sua cabeça pra ver a sua expectativa.

Cibe: É igualzinho você:: idealiza um modelo e daí a costureira nunca faz exatamente o que você faz [quer / imagina].

Cris: Não faz igual. É bem isso mesmo. Você matou a charada. (ED II 19/6/2001)

Apesar de Dora, nesse sentido, ‘abrir’ espaço para maior atuação das colegas, não se importando que suas idéias sejam por elas desenvolvidas, é de se estranhar ou desconfiar dessa sua ‘benevolência’ diante do novo elemento detectado no dado, o qual parece inibir o movimento das colegas nessa direção: o receio de não corresponderem à expectativa de Dora e de, com isso, se saírem prejudicadas (‘levar uma chulapa’). Não fica claro, entretanto, se isso se deve a, ou se justifica perante alguma reação negativa que Dora tenha evidenciado ou, ainda, se seria uma projeção de possíveis reações das próprias colegas. De qualquer forma, pode-se entender que, ao não corresponder às expectativas da/s colega/s, corre-se o risco de ser interpretada / vista como não capaz de / competente para realizar determinadas ações. Passa-se a viver, assim, o dilema

paradoxal que se instala entre o desejo de expressar competência e o receio de se mostrar incompetente, no sentido de não conseguir dar conta das expectativas da/s colega/s.

Eu [Cris] acho que devia [...] ter dado mais aula. (Cris ED III 21/8/2001)

O desejo de expressar competência, conforme interpretado, parece tornar-se mais compreensível, principalmente em relação à Cristina, quando se elicia sua concepção de atuação ou, mais especificamente, de ‘dar aula’, entendida como condução de atividades.

Não. Porque esse ano eu [Cris] não me senti [dominando como em 2000], muito pelo contrário, eu sempre me acho em déficit. Porque sempre ... eu acho que eu devia ter par[] , par[] , ter dado mais aula, feito mais coisa. Eu sempre acho que eu fiz pouca coisa. Esse ano é o que eu acho. (Cris ED III 21/8/2001)

Entendo que a concepção de dar aula como sinônimo de conduzir as atividades é bastante aceitável se se considerar a longa tradição de ensino tradicional e isolado em que o professor solitário desempenha todos os papéis, além do que, em decorrência do caráter centralizador e transmissor do ensino, ele se constitui como o agente praticamente exclusivo quanto ao desenvolvimento das atividades.

Embora a experiência de ensino em time na área a que pertencem as colegas já estivesse em seu quinto ano, a explicitação e discussão sobre o próprio processo, com vistas à transformação sobre concepções como essa, por exemplo, não haviam sido tratadas de modo mais sistemático, o que não permite se pensar que numa experiência do gênero as possibilidades poderiam ser bem diferentes.

Felizmente, no último encontro de discussão, a referida concepção (de atuação / dar aula como condução de atividades) volta à baila, quando Cristina justifica ter se posicionado como coordenadora em uma dada situação porque Doralice queria diminuir as horas de estágio de direção dos alunos¹⁶⁵ e isso não era possível / permitido. Esta, por sua vez, explica que não propunha diminuir, mas redistribuir as horas e acrescenta “o que proponho são ALternativas”

¹⁶⁵ Os alunos da Prática de Ensino na instituição deviam desenvolver, à época, estágio de direção de 12 horas-aula no ensino médio e 10 horas-aula no fundamental. Como se decidiu, na área de língua inglesa, que o orientador acompanharia os alunos em todas as aulas, para que isso fosse possível dentro da carga-horária do mesmo, os alunos desenvolviam ensino em time, agrupados em duplas ou trios. Todos, portanto, salvo em raríssimos casos muito bem justificados, deviam estar presentes em sala de aula durante todo o tempo.

(ED IV 6/12/2001). As duas insistem em seus pontos de vista e no diálogo que travam na seqüência com a participação de Cibe, esta se alinha com Dora, apresentando posicionamento semelhante ao dela. Depois de argumentarem sobre seu modo de significar o referido estágio, Cibe e Doralice descrevem alguns de seus procedimentos de orientação e de acompanhamento do mesmo e o diálogo sobre a questão é aí interrompido, sem avançar, contudo, nesse momento, para implicações e/ou desdobramentos das diferentes concepções quanto a esse aspecto para o funcionamento do time. Pelo menos, o primeiro passo da explicitação é dado.

Cris: Não, você propôs diminuir, tanto que diminuí o estágio, Doralice. O aluno tem que fazer 12 horas de estágio e ele está fazendo hoje uma média de 4 sozinho.

Dora: Não. Qual?

Cris: Na hora que tem que fazer as coisas [conduzir as atividades].

Dora: Ah, não. Isso daí é outra concepção da coisa.

Cris: Então, eu acho assim: ele passa 'en passant' (incomp.)

Dora: É que você está entendendo que o aluno que vai fazer estágio, que ele só está fazendo [aula], quando está no controle da coisa. Eu já entendo diferente. Acho que o Time ...tanto que nós, aí, então, temos que dar mais dois anos de aula se a gente fez em time, porque, então só dar aula [conduzir atividades], [quando] eu estou fazendo ... e vocês? Estão fazendo o quê naquele momento? Não estão dando aula?

Cibe: Então, nós demos só um terço da aula do ano. Entendeu?

Dora: A Minha concepção é assim: planeja tudo junto, discute tudo junto, está junto presente, está em sala de aula, está desempenhando uma função diferente.

[...]

Cibe: Eu acho assim, Cris. É uma coisa, Cris. Eu penso assim: se o ensino em time é tão BOM que faz a gente crescer e, ao mesmo tempo, que eu não estou naquela hora lá, que a Doralice está dirigindo a atividade, eu estou participando, eu estou aprendendo, eu fiz os planos junto e estou crescendo ao mesmo tempo. A mesma coisa ...

Dora: Às vezes, eu estou desenvolvendo uma coisa que ela preparou.

[...]

Então, quer dizer, é uma concepção. Eu, para mim, eles estão fazendo as 12 horas. Eu não estou diminuindo. Agora, O revezamento na condução da atividade, daí é outra coisa. Daí é Uma das funções do time [a discussão sobre a questão é, então, suspensa]. (ED IV 6/12/2001)

Retomando a questão do maior ou menor domínio das colegas quanto ao próprio espaço da atuação, é interessante notar que Cristina não se deixa afetar quando ocorre situação inversa a que vive no time-2001, ou seja, quando é ela que domina o desenvolvimento das atividades: “Não. Mas não é ... essa parte de dominar [refere-se ao seu time de ensino em 2000 com Cibe, menos experiente que ela, e Rita, a novata, conforme apontado pelos alunos no questionário que respondem], não lembro que ... não me chocou não!” (Cris ED III 21/8/2001).

Subjacente a tal atitude, situa-se a sua concepção de que a colega mais experiente toca a aula, o que vai ao encontro da concepção-irmã de que as novatas devem ser poupadas até adquirirem as condições necessárias [=mais competência], concepção essa que Cris demonstra acalantar, enquanto coordenadora, conforme já tive oportunidade de discutir.

*Eu achava que você [Dora] tinha maior piso, que você tomava.
(Cris ED III 21/8/2001)*

Quando se depara com o funcionamento de Dora ao formar time com ela e com Cibele em 2001, Cristina parece, então, ter suas concepções abaladas. Pela lógica vigente, ela ainda estaria em posição legítima de dominar, uma vez que tem alguns anos a mais de experiência na Prática de Ensino e um ano a mais no ensino em time do que Dora. O domínio de Dora, agora, passa a constituir uma ameaça, se a maior experiência for tomada como sinônimo de competência. Sendo assim, e na possibilidade de se estar vivendo uma ilegitimidade com a inversão do domínio da menos experiente com o dela, evidenciam-se as duas vertentes da competência numa espécie de disputa: Quem sabe mais? A quem compete dominar tal espaço? Reações e sentimentos afloram da situação, magoando a todas as colegas, antes que elas comecem a circular tal afetividade durante as / nas discussões, as quais, por sua vez, propiciam um pouco de tranquilidade às colegas em meio às tensões provocadas pela configuração relacional decorrente dos diferentes ritmos / funcionamentos, posturas e concepções.

Antes, eu [Cris] achava que você [Dora] tinha maior piso, que você tomava. Eu acho que agora você tem um piso referendado. Agora a gente concorda. Eu, por exemplo, eu não me sinto mais:: tomada, você entendeu? [...] Antes eu me sentia assim: que parecia que você queria dar aula. Me sinto assim como (incomp.) noventa e nove [por cento] que você queria dar aula e deixar [...]. eu só sentia assim: que você tinha::, parecia que a aula tinha que ser centrada em você. Que era meio difícil dividir. Então, era onde que eu sentia dificuldade porque eu também queria ter esse espaço para mim. E eu já senti que NESse semestre, eu referendo a tua entrada. Eu já sempre acho que você que tem que começar [a aula] e coisa assim. Eu achei que essa::, sem ter lido os questionários dos alunos [onde também se diz isso]. (Cris ED III 21/8/2001)

Tais relações, entretanto, já são previstas por Dora antes mesmo do início das atividades conjuntas no time-2001. Na verdade, por desenvolver outras atividades em parceria com Cris, anteriores a essa, Dora imagina que desempenharia um papel desestruturador em relação ao

funcionamento da colega, o que parece se confirmar logo no início da experiência e vai se repetindo ao longo da mesma, até que a questão começa a ser tratada e, nas re-significações de vários sentidos, as relações vão se tornando menos tensas¹⁶⁶.

Ocorreu-me a idéia, depois de toda essa conversa [a conversa 'gota-d'água' quando as tensões no time atingem seu clímax] que a relação mostra os papéis que parece que estamos desempenhando. Quanto a mim, ao exercer uma autoridade sustentada no saber e num tipo de comportamento que inicia, arrisca, interfere, propõe, executa, argumenta, contrapõe, tudo de forma intensa e também 'enfrenta', eu estaria funcionando como uma desorganizadora ou desestruturadora de papéis já que não estaria 'respeitando' nem uma colega, mais antiga de casa, com função de chefia, com mais tempo na disciplina, nem a outra, a mais nova das três na disciplina, no Departamento. Desfaço a hierarquia, ou melhor, não a legítimo e coloco todo mundo num mesmo balaio de direitos e deveres iguais. Cibe já não suscita quase nenhum conflito, pois funciona mais como mantenedora ou estimuladora de papéis. Ora concorda com os argumentos de Cris, ora com os meus e parece preferir um não enfrentamento quando as coisas esquentam. Portanto, não põe em risco a autoridade das colegas. Cris parece estar passando por maior dificuldade e provavelmente está sendo desconstruída em sua autoridade diante das funções que ocupa. Essa é uma questão que gostaria muito de discutir, mas que é muito delicada. (diário 25/4/2001)

Os dois excertos, acima, deixam transparecer, mais explicitamente, que as duas vertentes da competência, 'ser capaz' ("exercer uma autoridade sustentada no saber") e 'a quem compete?' ("não estaria 'respeitando' a colega mais antiga com função de chefia") parecem estar sendo concebidas como relações de poder vividas pelas colegas, conforme a própria escolha dos termos evidencia em sua materialidade ('tomava', 'tomada', 'referendado', 'referendo', 'exercer autoridade', 'hierarquia', 'legítimo', 'mantenedora de papéis', 'enfrentamento').

[...] Você [Dora] tinha piso maior que você tomava. [...] NESse semestre eu referendo a sua entrada. (Cris ED III 21/8/2001)

Viver, então, relações de poder em termos de luta pela maior ocupação dos espaços valorizados, em especial, o da atuação, constitui um problema que se coloca para as colegas em seus movimentos produtivos de tarefas e relações na experiência que compartilham a partir de

¹⁶⁶ "Eu [Dora] acho que não tem aquela coisa negativa que tinha [...]. Parece, pelo que você [Cris] falou, não sei, você pode dizer que sim ou que não, que você já não: eh, eu já não fico aquela ameaça pra você, que..., ou queira tomar seu lugar ou que eu queira passar:: mais que você, ou demonstrar que eu sei mais, ou alguma coisa assim" (ED III 21/8/2001).

seus próprios funcionamentos informados pelos ritmos, sentimentos, valores, e especialmente pelas concepções, bem como dos significados que constroem de tais movimentos.

Dessa forma, enquanto as relações de poder não se modificam ou durante seu próprio processo de transformação, as discussões vão pavimentando as condições para que as colegas signifiquem e re-signifiquem os seus diversos movimentos no time ao permitir desvelar as diferentes intenções e concepções que subjazem aos mesmos.

Um exemplo, conforme o último excerto de Cristina acima, é o modo diferente com que ela passa a significar a maior ocupação do espaço por Dora que, embora menos intensa, ainda prevalece. Ao deixar de encarar tal fato negativamente, ou seja, como uma usurpação de seu próprio espaço ('eu me sentia tomada'), passando a encará-lo de forma positiva através de seu referendo ('NESse semestre eu referendo a sua entrada'), Cristina contribui para suavizar a relação tensa e conflitante resultante disso. Sendo assim, entendo que, para ela, uma visão de poder como desprazer e como gerador de desgaste físico e emocional dá passagem a construção de um sentido de poder como prazer. Penso, ainda, que isso se deve ao fato de que, implícito em seu próprio referendo, Cristina também pode estar exercendo um tipo de poder, mesmo que isso possa se manter em nível do inconsciente. Ela estaria tendo, assim, autoridade para decidir, provavelmente como coordenadora, que, dadas algumas circunstâncias, pode-se permitir ou autorizar que uma colega ocupe maior espaço que as outras.

Tais interpretações remetem às reflexões de Foucault (1999) sobre as relações de poder, quando ele assevera que o poder constitui um feixe aberto de relações e, para analisá-lo, é preciso observá-lo nessas relações, sendo que, devido a esse seu caráter relacional, as próprias lutas contra o seu exercício não podem ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder (cf. Machado 1999:xiv).

Ao considerar tal idéia, acredito que é preciso que se entendam os tipos de poder (e mais significativamente quais são seus efeitos) que cada colega exerce em seus movimentos produtivos de tarefas e relações quando em ensino em time, ao se deslocarem em diferentes papéis, funções, posições. Isso porque, conforme também afirma Foucault, "o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe na ação. [...] ele não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força" (p.175).

Sendo o poder uma relação de força, há que se considerar ainda que, como explica Machado (1999) ao escrever a introdução da coletânea de estudos de Foucault sobre a questão,

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de força. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (p.xiv).

A partir das interpretações, acima, entende-se como pertinente e/ou possível uma articulação da preocupação das colegas em relação à ocupação do espaço e uso da voz, conforme já discutido, e a idéia do exercício do poder. O significado da relação que percebo que se constrói no time, decorrente dos vários fatores apontados (ritmos, valores, concepções, etc.) quanto a esse aspecto, parece se pautar mais por uma ‘quantidade’ de poder do que por sua ‘qualidade’, em termos dos efeitos de poder decorrentes das diversas relações entre os diversos poderes que as colegas exercem, isto é, como o poder é exercido e como se reage a ele.

Pelas reflexões de Foucault, creio que não se trataria de uma simples questão de ‘dar mais espaço versus conquistar mais espaço’ ou de ‘dar voz versus se impor mais’¹⁶⁷. Trata-se, acredito, à medida que vão explicitando suas crenças e concepções, de discutir um exercício móvel, fluido, provisório dos diversos poderes de cada uma das colegas ao transitarem por diversos lugares, desempenhando diversos papéis. Tal postura oferece possíveis condições para que a noção de distribuição igual de espaço e voz (materializada, no caso, nas várias tarefas / atividades do ensino em time) seja substituída pela noção de complementaridade. Afinal, os efeitos de determinados poderes podem alcançar uma força inversamente proporcional a da menor ocupação do espaço, ou seja, a ocupação de pouco / menor espaço com efeito poderoso.

Da mesma forma, a luta pelo poder também pode perder seu caráter negativo de disputa ou briga, passando a ser vista como algo produtivo e transformador. A partir daí, esforços podem ser envidados no sentido de se desenvolverem habilidades para negociação dos espaços, explicitando-se os diversos poderes exercidos no time através das posições estratégicas de suas integrantes, como Foucault (1989) ainda reforça:

¹⁶⁷ Confira Wielewki (2002:123) a respeito da agência discente, quando argumenta sobre a questão de se ‘dar voz’ ao aluno. Segundo a autora, não é preciso dar voz ao aluno, pois ele já têm voz. Em vez disso, seria melhor escutá-la e procurar entendê-la.

Temos que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (p.29).

O que sugiro, acima, entretanto, está longe de constituir uma tarefa simples e/ou fácil. Aponto, novamente, para a importância da circulação da afetividade no processo de desenvolvimento de habilidades de negociação dos espaços / relações e tarefas no time como elemento complementar ao sugerido para a realização de um trabalho conjunto mais satisfatório ou menos problemático.

Em seu estudo, enfocando as relações em ensino em time, eliciadas através de histórias de professores e da história da escola no panorama do conhecimento profissional, por exemplo, Davies (1996:216), também uma das participantes de sua própria pesquisa, trava a seguinte troca interacional com um dos outros participantes (Tom) a respeito do ensino em time.

D: Essa coisa de time não é fácil, é?

T: O que faz isso ser difícil quando a história do sistema o faz tão simples?

Davies vai tecendo sua narrativa, entrelaçando as posições de seus participantes sobre a complexidade da questão da cooperação e da tomada de decisões quando em time, permitindo ao leitor acesso às concepções dos participantes sobre a questão, as quais interferem nas relações estabelecidas entre eles. Nas discussões, explica-se que a colaboração se torna mais difícil quando as relações entre os professores são impostas e que a confiança profissional se desenvolve com o tempo. Enquanto um dos participantes, membro do corpo administrativo da escola, entende que se deve ser capaz de desenvolver uma confiança automática em relação aos colegas de time (aquela que diz respeito à competência do colega e corresponde à ética profissional), outros entendem que o nível de confiança, enquanto base para a colaboração bem sucedida quando se trabalha em time, deve ser ‘relacional’, tendo isso a ver com uma convivência confortável que se desenvolve com o tempo.

De fato, Davies analisa a experiência de ensino em time de dois de seus participantes que se ‘afinam’, Liz e Tom, como relacional e embasada no fato de que se gostam, se respeitam e confiam um no outro, sendo que a relação bem sucedida entre ambos se sustenta na

complementaridade de suas narrativas e não nas relações de eficiência. Por outro lado, Davies percebe que não há ‘liga’ nas relações e no trabalho (tarefa/s) de outros colegas e diante da ausência de relação, há frustração e, às vezes, animosidade. Davies, ainda, apresenta o depoimento de Jane, uma outra participante, o qual corrobora a questão relacional da formação de times e a sua complexidade.

É terrivelmente interdependente essa coisa de time, esse planejamento e interação, a sala dos professores, o lado social das coisas. É a nossa vida que estamos vivendo aí. Precisamos nos divertir (aproveitar). Isso nos faz melhores professores e pessoas mais felizes. Eu não acho que você apenas entra em uma escola e em uma sala de aula e faz a sua coisa [tarefa]. A coisa não se resume nisso. É importante relacionar-se com seus colegas, mas isso não é algo que simplesmente acontece automaticamente e que você faz / desenvolve bem. (p. 230)

Embora alguns estudos (Kruse e Louis 1997; Tisdell e Eisen 2000; Aguilar e Wood 2000) questionem relações de conforto, nos moldes familiares e possivelmente estagnantes em contraste com relações de confronto que podem movimentar as pessoas na realização de determinadas ações, creio que a importância do estudo de Davies se sustenta, em muito, naquilo que seus dados deixam perceber em termos de circulação da afetividade entre os participantes do time. Na verdade, o modo como as tensões eliciadas no seu estudo vão se apaziguando à medida que seus participantes vão fazendo circular a afetividade, parece aproximá-lo do processo que também se identifica no presente estudo.

Você [Cris] nem gosta que a gente faz isso com você. (Dora ED III 21/8/2001)

Eu [Cris] que sou macaca velha não gosto ... (Cris ED III 21/8/2001)

Além dos aspectos isolados para a discussão do espaço valorizado da atuação, um outro que também se pode detectar nos dados é o fato de que, apesar de tal espaço se constituir em ‘objeto do desejo’, conforme já interpretado, não é qualquer espaço de atuação que é significado positivamente pelas colegas. A concepção do espaço ideal de / para a atuação parece ser aquele para o qual as colegas se sentem ‘preparadas’, sendo que surpresas, improvisos não são muito bem vindos. Tal ‘preparo’, então, dependeria de acordos prévios, o que estabelece uma ordem mais ou menos rígida na atuação do time. Sendo assim, diferentemente da interferência

espontânea de uma colega na fala da outra, isso sinalizando que ela está ‘preparada’ para tal ato¹⁶⁸, como se viu na primeira parte, chamar a colega para interferir na atuação / fala de quem / por quem está no comando da atividade pode surtir efeito indesejável ou ser mal interpretado.

Exemplos se evidenciam nas discussões do time, quando as colegas falam de si ou das colegas do time matutino em que significam a situação, projetando seus próprios modos de funcionar ou as condições que seriam necessárias para se lidar com ela.

- Cris: A Soraia começa a aula e a Soraia não dá espaço pra ela [Wilma, a novata do time]. O que ela [Soraia] choca pra mim, o que choca que eu fico chocada, a Soraia fala assim: agora você [Wilma] toca. Então, não é assim [que deve acontecer a atuação de colegas de time em sala].*
- Cibe: Mas daí, aí é que está. Já pensou o apavoramento se eu sei que você sempre começa; hoje na hora que começa ...*
- Dora: Você [Cris] nem gosta que a gente faz isso com você. Você lembra? Quando joga [o turno] para você?*
- Cibe: É.*
- Cris: Eu que sou macaca velha, não gosto. Agora imagina ela [Wilma, a novata]! Por isso que eu falei: eu não gosto disso que a Soraia faz com ela. Essa autonomia incomoda.*
- Cibe: Então! Na hora de começar a aula eu fico sabendo que você não vem, sendo que sempre você começa a aula e passa a palavra para mim. Imagina como eu me sinto. E marinheiro novo ainda!*
- Cris: É bem isso mesmo! É meu ... fico bem ...*
- Dora: Então, gente! Tem todas essas questões.*
- Cris: Então, eu::, eu fico preocupada. Eu acho assim que põe, inclusive, em risco o time.*
(ED III 21/8/2001)

O excerto parece evidenciar de forma bastante clara que a construção de significado pelas colegas desse movimento produtivo de tarefa [o da atuação em questão] se dá a partir de si mesmas, ou melhor, da projeção de seus funcionamentos ideais informados por dadas concepções.

O fato de as colegas se movimentarem de um lugar para outro, de um papel para outro no time justifica, por exemplo, possíveis contradições como a que parece ocorrer na primeira fala de Cris. Ao mesmo tempo em que aponta para o fato de que Soraia não dá espaço para a colega novata como algo negativo, Cristina também entende como negativo a atitude inversa de Soraia,

¹⁶⁸ “Mas eu acho, sabe? Eu acho, assim, bastante enriquecedor esse aspecto de um interferir [na fala do] outro, às vezes, um contar um caso que venha exemplificar justo naquela hora e que não estava na preparação [no plano] da aula, porque ele aconteceu” (Cibe ED II 19/6/2001). “Aí casa bem naquela coisa” (Cris ED II 19/6/2001); “Aí casa bem e aí. Eu acho que assim é o time” (Cibe ED II 19/6/2001).

ao pedir para a colega novata tocar a aula em um determinado momento¹⁶⁹. Cristina, falando aí, provavelmente, do lugar de colega de time, parece viver bem essa contradição, ou seja, lamenta não ter mais espaço de atuação em seu time e se ressentir ou se desorganiza quando as colegas lhe solicitam algo inesperado durante a aula. Se Cristina for posicionada no papel de coordenadora ('não gosto disso que Soraia faz com ela'; 'fico bem preocupada'), entretanto, evidencia-se, ainda, uma outra contradição em relação ao 'dar espaço' ['Soraia não dá espaço para ela'], quanto a sua concepção de que a colega mais experiente deve tocar a aula e poupar a novata, conforme dados anteriores já apontaram. Já a questão de não 'chocar' a colega com a atitude descrita ['a autonomia que incomoda'], estaria consistente com tal concepção.

Quanto à Cibele, ela também parece falar de seu lugar de menos experiente diante de colegas mais experientes, o que, em situações 'normais', já pode ser intimidador. Diante do inesperado / imprevisto, o menos experiente / novato ('marinheiro novo ainda') pode se encontrar em uma situação ainda mais difícil ('já pensou o apavoramento'). Na verdade, Cibele se concentra em uma situação um tanto diferente da que fala Cris. Enquanto Cris se concentra na dificuldade de Wilma no momento de sala de aula em que Soraia decide que ela deve 'tocar' a aula, Cibele focaliza a dificuldade de Wilma já no próprio momento em que fica sabendo de uma situação inesperada em que deve 'tocar' a aula isoladamente diante da qual se sente provavelmente despreparada. [Soraia que sempre inicia a aula e Wilma que descobre em cima da hora que Soraia não virá e se sente 'apavorada']. Isso, na verdade, consolida a interpretação de que as colegas estão falando de si mesmas quando significam o comportamento das colegas do outro time, pois cada uma seleciona o aspecto que mais lhe toca, entendendo que estão falando da mesma coisa e que de fato estão: falam não dos aspectos específicos em si, mas dos efeitos que provocariam nelas ('chocada', 'apavorada'), caso estivessem naquela situação.

Embora os focos de que falam não sejam exatamente os mesmos, o dado permite perceber que as concepções de Cristina e Cibele quanto à atuação de colegas mais experientes e menos experientes em ensino em time parecem se aproximar.

*Era onde eu [Dora] jogava na fogueirinha! (Dora ED IV
6/12/2001)*

¹⁶⁹ Por falta de compatibilidade de horário, dentre outros fatores, Soraia e Wilma optam por não fazer o plano de aula conjuntamente, mas sim por dividir, como solução, os tópicos pelo preparo dos quais se responsabilizam isoladamente.

A participação de Doralice no diálogo, por sua vez, parece significativa, justamente por parecer mais uma não participação. E o significado pode estar justamente naquilo que não revela nesse momento, mas o faz em outros.

Na verdade, embora Dora seja a que mais ocupa certos espaços valorizados no time, a sua concepção sobre a atuação das colegas menos experientes ou novatas difere da de Cris e Cibe e se aproxima mais da de Soraia. Partindo do pressuposto de que, se elas estivessem desenvolvendo ensino isolado e não em time, elas teriam que fazer tudo, Dora acredita que as novatas podem ‘aprender fazendo’, assim como enfatizam algumas teorias sobre a aprendizagem (de línguas, inclusive). Dessa forma, entende que elas não precisariam ser poupadas até que estivessem mais ‘capacitadas’ para atuarem.

Agora, pela minha concepção, às vezes, eu [Dora] colocava vocês [Cibe e Heloísa, novatas de seu time em 1999] no fogo [ri]; porque ... não por maldade, mas porque, à vezes, eu achava que ..., e de repente se estivesse sozinha, não ia ter que fazer tudo? Então, por exemplo, eu também falava assim: Não, eu não vou só facilitar. Eu vou, [em alguns] momentos, eu quero dificultar mesmo. Então, era onde eu jogava na fogueirinha. (ED IV 6/12/2001)

Tal postura, que Dora tenta suavizar através do emprego do diminutivo [‘fogueirinha’] se assemelha a sua concepção de que a aprendizagem do aluno [de línguas] em termos de insumo pode, por vezes, deixar de ser facilitada, oferecendo-lhe um insumo mais difícil com o objetivo de estimulá-lo, desafiá-lo¹⁷⁰. A postura aproxima-se, ainda, de seu funcionamento de encarar desafios face a face com os alunos, gostando, inclusive, de assumir suas inconsistências quando ‘se pega’ nelas ou elas lhe são por eles apontadas. Como Cris mesma diria: ‘Ela gosta de dar a cara pra bater’.

¹⁷⁰ Doralice defende, na maioria das vezes, o insumo compreensível, o $i + 1$ de Krashen (1982), isto é, desenvolver um ensino no nível de compreensão do aluno. Acredita, todavia, que isso não precisa acontecer o tempo todo, pois o ruído ou falta de compreensão momentâneas podem surtir resultados positivos ou produtivos: “A lembrança e compreensão da aluna nesse momento [‘Ah, então é isso o que você falava naquela aula sobre o percebido e o real!’] provocou, por sua vez, uma lembrança em mim [Dora]: a de uma troca de idéias com Cibe sobre o $i + 1$ de Krashen quando eu argumentava que, às vezes, o professor pode forçar uma situação de ruído ao apresentar um $i + 4$, $i + 5$. Isso pode, em minha opinião, funcionar como um ‘seeding time’, ou como um estímulo-desafio / estímulo-integrante (não sei como chamar) que colocaria determinados alunos, como a de que falamos agora, em estado de alerta. Ou seja, [os alunos] deixariam aquilo em banho-maria, até que chegasse no ponto de compreensão [...]. Entendo que, na maior parte do tempo, devemos trabalhar no nível de compreensão dos alunos, mas apresentar-lhes ‘ruídos’ também pode deixar alguns em alerta” (diário 20/10/2001).

No caso da atuação das novatas, não haveria, portanto, um período de observação separado do período da atuação. Os processos e movimentos do time ocorreriam de modo integrado, à medida que as colegas se revezassem em todo tipo de atividade do ensino em time.

Quanto à questão de reagir diante de situações deste tipo, é interessante notar que, apesar de as concepções de Cibele e Cristina se aproximarem, suas reações diferem, de certa forma, quando o funcionamento de Doralice as coloca na situação indesejável / comprometedora / delicada.

De maneira nenhuma eu fujo da raia ou eu falo: olha, isso aqui eu não consigo fazer (Cibe ED IV 6/12/2001)

Cibele, mesmo receosa e, por vezes, insegura, geralmente, assume a situação e não demonstra que o fato a tenha afetado. Isso acontece, talvez, por entender que pode contar com colegas mais experientes também presentes, cujo apoio é sempre apontado e valorizado por ela. Em questão de preservação de imagem, sua situação parece mais confortável que a de Cris, pois o próprio fato de ser a menos experiente poderia mantê-la preservada no caso de precisar ser ‘socorrida’ pelas colegas mais experientes (“Se eu estivesse sozinha, essa insegurança com certeza passaria para os alunos. E graças ao trabalho em time ...”. Cibe ED IV 6/12/2001). Não se descarta, entretanto, a influência em sua reação de características pessoais [sua flexibilidade e abertura, por exemplo] e de suas atitudes [sua determinação quando responsável por algo]: “Mas um traço que eu [Dora] percebi em você [Cibe] desde o início [1999] é que você pode estar assim um pouco insegura ou ainda acha que não está no momento, mas você não foge da raia”. Dora ED IV 6/12/2001).

Foi represália ou atitude impensada? (Cris e-carta 24/6/2001)

Por outro lado, os diversos papéis que Cristina desempenha e que a ‘comprometem’ mais que Cibele (uma vez que a própria Cristina se apresenta como a mais antiga / experiente de casa, de Prática de Ensino, de ensino em time e como coordenadora da área), aliados também às suas características pessoais, levam-na a significar situações como a discutida de modo a demonstrar o quanto se sente afetada por elas. E, é de dentro de uma delas que, sustentada em sua concepção de que não se ‘coloca colegas de time em saia justa’, Cristina olha para a atitude de Dora de lhe ‘jogar repentinamente o turno’, procurando fazer sentido dela a partir de si / de sua concepção e

de seu funcionamento. Sendo assim, Cris parece entender que, se isso não se deve fazer e, pressupondo-se que Dora tivesse a mesma concepção, ela teria, provavelmente, alguma razão 'suspeita' para agir de tal forma. Arrisca, portanto, interpretações do ato da colega, as quais lhe encaminha por e-carta, pedindo-lhe confirmação / esclarecimento, apontando, em seguida, para a necessidade de reflexão conjunta sobre a questão.

*Dora,
Você já pensou na aula de quinta-feira?
Você já refletiu sobre sua atitude de me jogar no fogo, sem me avisar, me pegando desprevenida?
Você ficou brava por alguma coisa ou foi represália? Ou atitude impensada?
Temos que conversar isso no time.
Cris. (Cris e-carta 24/6/2001)*

Coincidentemente, Dora havia enviado, às duas colegas, e-carta sobre a referida aula, anexando longo trecho de seu diário (cf. anexo 3) no qual descreve e analisa os acontecimentos da aula, o que parece consolidar a percepção exata de Cris através da sensação de 'ter sido jogada na fogueira' de que fala e cujas razões para tal atitude busca interpretar.

Mesmo tendo enviado o referido trecho do diário, Dora não deixa de responder à mensagem de Cris, procurando elogiar sua iniciativa de enviar a e-carta e aproveitando a oportunidade para avaliar, positivamente, os resultados já visíveis do processo de discussão sistemática iniciado nesse time de ensino-2001. Detecta-se, aí, a voz de Dora enquanto pesquisadora, a qual entremeada a sua voz de colega de time, deixa perceber seu trânsito de um papel para outro. O objetivo implícito, como pesquisadora, por outro lado, parece ser o de incentivar ainda mais as reflexões compartilhadas com Cris via correio eletrônico, o que constitui um procedimento bastante valioso para sua pesquisa, uma vez que as trocas com Cristina, através de tal meio, não são tão frequentes quanto com Cibele¹⁷¹. A considerar o referido trânsito de Dora de um papel para outro, Cristina, portanto, poderia lhe dizer a mesma coisa que mais tarde

¹⁷¹ Na verdade, apesar de se mostrar disposta a colaborar com a pesquisa, Cristina, entretanto, apresenta dificuldades em me entregar dados por escrito e, em vários momentos, manifesta sua preocupação em estar 'prejudicando a pesquisa'. A razão mais frequente que apresenta é a falta de tempo devido ao acúmulo de atividades. Entretanto, vários registros em diário, a partir de comentários seus, me levam a inferir ainda uma outra razão para isso. Compartilho, oportunamente, com ela esta razão durante um dos encontros de discussão (ED Inpla). Ela me confirma: seria seu receio de se expor e, conseqüentemente, o meu insucesso em fazê-la se sentir segura ou confortável para isso! Tais comentários incluem, por exemplo, os que se referiam à escrita como um meio 'frio' que pode levar a um outro significado do que o pretendido. Outro exemplo inclui aqueles que mostram algum tipo de 'desconfiança' ou insegurança de sua parte, quanto ao objetivo dos questionários: "Eu até tentei responder, nem tirei da ordem que você foi entregando (os questionários), mas não consegui perceber o que você está querendo ver".

ouve dela, ou seja, algo do tipo: ‘Não sei com quem estou falando, com a minha colega de time ou com a pesquisadora!’.

Cris,

Que legal que você tomou a iniciativa de me escrever sobre a aula de quinta-feira. Acabo de enviar um e-diário em que reflito sobre essa aula antes de ter lido a sua mensagem. A nossa discussão parece estar sendo frutífera e abrindo espaço para entendermos melhor as atitudes umas das outras. Veja que a minha intenção foi puramente positiva, por entender que vocês poderiam estar envolvidas com os alunos e não apenas eu. Não havia me dado conta de que não distribuimos as atividades e fiquei atrapalhada na hora, pensando que vocês poderiam ficar chateadas com o rumo que a aula estava tomando.

Sorry se pareceu represália.

Até amanhã.

Dora.

Diante do discutido, as contradições previsíveis em relação aos significados construídos quanto ao espaço valorizado da atuação podem se justificar, em parte, pelo deslocamento das colegas de um lugar para outro, de um papel para outro, falando, portanto, a partir deles e de si, ao procurarem preservar suas imagens no que tange à competência de cada uma em suas duas vertentes: como cada uma pode se mostrar capaz no espaço da atuação, ao mesmo tempo em que evita arriscar tal competência e o que compete a cada colega fazer (principalmente às mais experientes) para permitir ambas as coisas, ou seja, que colegas menos (ou mais) experientes se mostrem capazes de atuar e que não sejam colocadas em situações de risco de sua competência. Tensões podem aflorar, portanto, quando isso não é observado.

Eu [Cibe] ainda não tinha essa autoridade pra fazer, sabe [refere-se ao time de 1999]? Então, para MIM foi bastante importante você [Dora] direcionar as coisas, você fazer as coisas. (Cibe ED IV 6/12/2001)

O espaço da atuação, significado como locus privilegiado da competência no qual colegas mais experientes deteriam autoridade legítima para sua maior atuação, evidencia-se, também, de modo especial na fala de Cibebe, quando, diante de sua pouca / menor experiência em comparação a suas colegas, não se vê ainda com autoridade para disputar espaço de atuação em ‘quantidade’ mais próxima à delas. Isso vem à tona no terceiro encontro de discussão, quando

Dora, acompanhada por Cris, a questiona sobre o fato de não tentar recuperar seu turno quando as colegas ('assaltantes profissionais') o tomam.

Dora: Mas, sabe o que eu sinto da Cibele? Quando está combinado que [o turno] é dela, se a gente tira, ela não tira da gente de volta.

[...]

Cris: Eu acho assim, às vezes, que a gente se mete nos seus bedelhos, você não toma o turno de volta.

[...]

Dora: Porque se você vai lá e toma o meu turno, não tem nem dúvida que dá DOIS minutos eu tomo de volta.

Cibe: Você toma de volta.

Dora: A Cris, também. Agora, você, você fica, eu não sei se é com receio, ou por respeito, ou não sei, ou se você nota ou não.

[...]

Cibe: [...] E no começo, eu acho também que a minha participação era bem::, bem menor. Talvez ISSO que, quando era a minha vez de falar e você tomasse e eu não brigasse pelo coiso [turno] porque, de repente, eu achava que vocês tinham muito mais pra falar, que, quando eu fosse falar, de repente, não tinha muita coisa pra falar.

Dora: E a gente estava tudo com complexo de culpa [ri].

Pelo que os dados apontam, a competência ou tornar-se capaz, com autoridade, portanto, depende(ria), na visão de Cibele, de um processo de construção gradual de um 'chão' [veja no excerto abaixo: 'percebendo', 'aprendendo', 'entendendo', 'cresci', 'segura'] em que, cautelosa e preferivelmente, primeiro se observa, experimenta para depois fazer ['me expus mais']¹⁷². É dessa forma que Cibe entende que se dá seu processo de crescimento dentro do time-2001 quanto ao exercício de sua agência também no espaço de atuação, após um período um tanto extenso em que duvidava da própria capacidade em relação às colegas mais 'sabidas'¹⁷³.

*Tem uma questão de um certo receio de como eu vou apresentar ou como eu vou falar. Mas é isso o que eu falei. Conforme eu fui ganhando **chão e percebendo e aprendendo***

¹⁷² 'A compreensão precede a produção', diz Krashen (1982) a respeito da aprendizagem de línguas e parece que algo semelhante fica implícito na fala de Cibe diante de novas aprendizagens em geral: "Eu não sou do tipo de pessoa que fala assim: Ai, isso aqui é novo pra mim; ai, eu vou dar conta. Isso aqui deixa comigo. Eu não sou assim. Eu gosto de observar::, sabe? Eu gosto de observar, vivenciar, e ir experimentando aos poucos" (Cibe ED IV 6/12/2001), o que, em sua opinião, não aconteceu exatamente assim em sua experiência na Prática de Ensino: "Então, as Práticas de Ensino pra mim [...] foi uma coisa assim [...] MUIto de imediato, sem eu ter observado, sem eu ter visto e eu já estou no ... palco. E eu já estou no palco" (Cibe ED IV 6/12/2001).

¹⁷³ "[...] um time novo no sentido de eu estar trabalhando com duas feras da Prática de ensino" (Cibe ED III 21/8/2001); "[...] eu não sinto, bom que eu tinha competência de fazer aquilo sozinha; às vezes, eu sentia menosprezada diante de vocês duas que tinham mais experiência" (Cibe ED IV 6/12/2001); "Será que eu vou condizer com as duas que têm tanta experiência?" (Cibe ED IV 6/12/2001).

e entendendo, eu fui me sentindo mais segura também, né? Então, eu acho que cresci muito e me expus mais. E tanto é que, quando assim, que nem aquela [aula / atividade] do listening: você se encarrega do listening? Ah, tudo bem. [Assumi] Na hora! Ótimo. Eu já preparo. Já preparei e tal, o listening. Então, eu sinto mais chão nisso. Mas eu também acho que cresci. (Cibe ED III 21/8/2001)[destaques acrescentados]

Na situação que Cibe descreve, é forte a sua voz de aprendiz a despontar da relação mais assimétrica em que pensa encontrar-se quanto à questão do ser mais/menos experiente [capaz, preparada]. O fator ‘segurança’ [‘fui me sentindo mais segura’], nesse caso, conforme se aponta na literatura da área, torna-se chave tanto para a atuação como aluno¹⁷⁴, quanto para professores iniciantes¹⁷⁵ e, porque não dizer, para vários professores mais experientes. Davies (1996:243), por exemplo, em seu estudo em que os participantes contam histórias sobre suas tarefas e relações em time, levanta várias questões sobre o grau de risco que os professores correriam ao se expor através de tais histórias e a segurança necessária para que pudessem fazê-lo. Davies (p. 168) também fala, mais especificamente, da questão quando aponta para os dilemas encontrados por Jane, uma de suas participantes, ao se ver deslocada da biblioteca, seu lugar de segurança, onde desempenha uma função para a qual estava ‘preparada’, para uma área curricular – a da matemática para o nível (grade) 1 – em que participaria de planejamentos em time. O dilema surge de sua dificuldade em contribuir mais significativamente com o time, uma vez que não era uma professora de sala de aula com experiência no programa integral / total do nível 1.

Ao mesmo tempo, eu [Cibe] estava ajudando alguém que tinha MENOS experiência do que eu. Então, eu me sentia muito bem. (Cibe ED IV 6/12/2001)

Sendo assim, a situação de receio e de necessidade que sente de construir seu ‘chão’, descrita por Cibe, torna-se ainda mais compreensível se entendermos que no time de ensino-2001, ela se encontra em dupla desvantagem em relação a duas ‘feras da Prática de Ensino’, se

¹⁷⁴ Wielewicz (2002:163) assevera que pessoas em interação, ao compartilharem informações e preferências (estéticas, no caso que discute), se comunicam, estabelecendo relações de oposição ou identificação. No processo, podem passar a assumir posições enunciativas diferentes tanto em relação à questão enfocada quanto em relação às pessoas com as quais se relacionam e aos fatos que vivenciam. Isso tudo, se resultar em sujeitos mais críticos e mais informados, pode levá-los a se sentir mais confiantes para exercer sua agência, transformando conhecimento em vivência.

¹⁷⁵ Reis (1998:77) se apóia na comparação feita por Bruner (1990), a do afeto como uma impressão digital evocada pelo esforço do indivíduo de se lembrar de algo, para interpretar como a sensação de segurança de uma professora iniciante de Prática de Ensino contribui para que ela tenha uma percepção positiva de si mesma e fortaleça sua autoconfiança, levando-a a exercer o poder [a agência] para subverter planos e currículos que desacredita.

comparada a sua situação no time de 1999 e no de 2000. Em 1999, ela era uma das duas novatas a formarem time com Dora, portanto, em ‘pé de igualdade’ com a outra novata em relação à desvantagem quanto à falta de / menor experiência. O time de ensino-2000, por sua vez, talvez seja, pela sua configuração, o time que vá mais ao encontro de suas concepções quanto aos aspectos tratados: de um lado, uma colega mais experiente – no caso Cris - pronta a socorrer / poupar as menos experientes; de outro, uma novata a quem a própria Cibe pode socorrer.

Eu [Cibe] acho assim, o ano passado, como eu estava no meio do caminho, sabe? A Cris me referendava muito, porque eu já tinha experiência e a Rita me pedia MUITAS coisas que ela não tinha experiência, você entendeu? Aí, eu senti que tinha a Cris que me apoiava ali, qualquer coisa que eu não soubesse, que tinha a Cris. Ao mesmo tempo eu estava ajudando alguém que tinha MENOS experiência do que eu. Então, eu me sentia muito bem. (ED IV 6/12/2001)

O apoio em forma de proteção, respaldo, referendo, aliado à possibilidade de exercer a agência de um lugar mais privilegiado como mais experiente que outro com que se depara Cibe no time-2000, equilibra-a na vertente do ‘ser menos/mais capaz’, proporcionando-lhe uma sensação mais confortável, portanto.

Por outro lado, a construção / o aprimoramento de sua competência [‘chão’] no ensino em time-2001, diante de sua ‘dupla desvantagem’, torna-se, assim, tarefa mais árdua e penosa, o que provoca sensações não muito confortáveis. De qualquer forma, Cibe aponta para um fator que lhe permite reconhecer quando se aproxima de tal competência, qual seja, o significado do início de questionamentos, mesmo que isso esteja localizado nos espaços da geração das idéias e das decisões anteriores / posteriores ao da atuação no palco da sala de aula.

Eu [Cibe] não me sentia com autoridade [autoridade do saber] para discutir com você [Dora] se era assim ou se era assado. Acho assim, como [quando] você [as pessoas] começa a questionar é um ótimo momento. Significa que você já teceu opiniões diferentes. (Cibe ED IV 6/12/2001)

Tecer opiniões diferentes, portanto, significa exercer sua agência, reconhecer-se que é e pode ser / atuar diferente do outro, que pode ter e sustentar posições diferentes, que pode mostrar-se, enfim, capaz, competente.

O dia que eu tive a chance, eu percebi que SIM, que eu tinha aprendido MUITO com vocês e que eu CONsequia [era capaz de] tocar sozinha. (Cibe ED IV 6/12/2001)

Um momento que entendo e / ou percebo como extremamente significativo no que tange à construção de significados dos movimentos produtivos de Cibe quanto ao espaço de atuação, momento que chamo de ‘fortalecimento de sua agência’ / *empoderamento* ou de ‘seu processo de libertação’, é a oportunidade que ela experimenta de ensino isolado, quando de uma viagem de suas colegas do time-2001. É essa oportunidade que permite a Cibe se reconhecer capaz / competente pelos próprios parâmetros que havia estabelecido para tal, mediante as experiências de ensino em time que vive, tanto a experiência atual quanto as anteriores.

Conforme pontuado nos dados, em diversos momentos, Cibe questiona, diante de certos pontos que levanta, se não seria mais vantajoso trabalhar em ensino isolado do que em ensino em time. Dora, além de registrar algumas dessas ocorrências em diário, chega a compartilhar com as colegas trecho do mesmo (cf. e-diário, Anexo 3) em que um dos aspectos que salienta é o fato do prazer que Cibe teria demonstrado ao realizar ensino isolado. A interpretação que Dora faz, à época, é a de que Cibe teria tido oportunidade de atuar sem ter seu brilho ofuscado pelas colegas¹⁷⁶.

Este aspecto é chamado para discussão no time por Cristina no último encontro de discussão (ED IV 6/12/2001) cujo procedimento, como nos demais, é o da leitura compartilhada do / de questionário/s respondido/s anteriormente pelas colegas antes de se iniciar a discussão, propriamente dita, sendo que no referido encontro se compartilham os questionários 7¹⁷⁷ e 4.

¹⁷⁶ “Voltou-me [de Dora] à mente sua [de Cibe] última e-carta em que comenta como se sentiu bem ao conduzir a aula na nossa ausência no sentido de perceber suas próprias potencialidades e, completo, poder ter seu brilho próprio sem que ele fosse ofuscado pelo ‘nosso’ - o que acredito que não ocorrerá na opinião dos alunos no questionário que irão responder. Poderão perceber que o brilho pode não se mostrar todo por falta de espaço maior – seja ele delegado ou conquistado – mas que certamente será destacado pelos alunos. Ele será e pode ser o mais intenso das três, inclusive” (diário 24/6/2001).

¹⁷⁷ O Q7 (anexo 1) enfoca a questão da autoridade a qual é definida por Cibe (questão cinco) a partir de duas vertentes: autoridade como sinônimo de poder e autoridade como conhecimento. Entende que sua concepção de autoridade nas experiências envolvidas no ensino no time-2001 estão voltadas para a segunda vertente. Sendo assim, ao listar na primeira questão do Q7 as características, sensações, etc. de uma situação de autoridade positiva que vivera, Cibe aponta as seguintes: alegria, satisfação, gratificante, compartilhar, responsabilidade, reconhecimento, auto-confiança. Ao descrever na terceira questão a experiência com autoridade positiva, ela escreve: “Quando estive sozinha em sala de aula, pois as colegas de time haviam viajado. Acredito que esta tenha sido a primeira experiência de autoridade positiva com este time. Preparei-me cuidadosamente, pois sabia que não podia contar com as outras teamers. A aula transcorreu de forma natural, havendo bastante interação entre os alunos. Além do que o assunto era muito interessante e consegui apresentar exemplos de minha vida profissional relacionados ao texto estudado. Alguns alunos também apresentaram exemplos o que tornou a aula muito mais interessante. Neste dia senti que tive

[...] Agora [...] com a Cibe eu [Cris] sinto assim... eu estou sentindo assim que a Cibe vem batendo em certos (pontos com a Doralice) que ela se sente bem quando ela trabalha sozinha. [...] Vários momentos que ela exemplifica. Que você [Cibe] dá (aquele exemplo) que você se sentiu MUITO feliz o dia ... [...] Então, será que você (não está conseguindo) trabalhar em equipe? [...] Porque hoje quando eu li o teu questionário, eu senti que você ..., parece que você ficou contente no dia que você trabalhou sozinha. (Cris ED IV 6/12/2001)

Subjacente ao questionamento de Cris, penso intuir um provável ‘tom’ de desapontamento ou lamento. Uma provável razão para isso pode ser uma comparação que possa estar estabelecendo com o seu próprio sentimento inicial de desejar ‘partir o time’, ‘separar as turmas’, quando entendia que as atitudes de Dora no time lhe ‘faziam mal’. Se Cibe estivesse tendo o mesmo tipo de sentimento, manifestado através de sua alegria de atuar sozinha, Cris, também, além dos de Dora, poderia suspeitar que atitudes ou funcionamento seus poderiam, eventualmente, ter alguma parte de responsabilidade nisso. Uma segunda razão desse provável desapontamento seria o gosto de Cris pelo ensino em time, ‘criação’ sua na área, gosto este acalantado quando de sua defesa constante da modalidade, por entender que a mesma apresenta mais vantagens que desvantagens. O contentamento de Cibe com o ensino isolado poderia ofuscar, portanto, a imagem do ensino em time, tirando um pouco de seu encantamento.

Cibe, então, se justifica, expressando o significado que a oportunidade tem para si. Uma oportunidade de perceber-se capaz através de parâmetros que a igualam ou aproximam bem mais das colegas, mesmo que com elas ou através de sua observação das mesmas os tenha desenvolvido.

O que eu [Cibe] quis dizer naquele ponto [de ficar feliz em ensino isolado] é assim: que, quando eu senti que eu ia trabalhar com vocês duas com MUITA experiência, eh, EU fiquei assim, um pouco receosa, ansiosa, eu fiquei assim intimidada do que eu ia falar. E se eu, por exemplo, teria condições de tocar uma aula de Prática sozinha. O dia que eu tive a chance, eu percebi que SIM, que eu tinha aprendido MUITO com vocês e que eu CONseguia tocar sozinha. (Cibe ED IV 6/12/2001)

Quando Cristina insiste em apontar para o contentamento que Cibe demonstra com o fato (“Porque hoje quando eu li o teu questionário, eu senti que você, parece que você ficou contente no dia que você trabalhou sozinha” - Cris ED IV 6/12/2001), ela responde “Não, não foi isso”

uma autoridade positiva”. É este o ponto que Cristina escolhe destacar no ED IV, estimulada pela última questão do Q4, também lido e discutido no encontro, : Que pergunta ou comentário você gostaria de fazer? Para quem?

[apenas contentamento] e Dora emenda, interpretando, ou melhor, explicitando o seu significado: “Mas ela ficou [contente], teve a potencialidade [oportunidade] de se ver capaz” (Dora ED IV 6/12/2001).

Cibe, então, talvez estimulada por tal interpretação, explicita os ‘critérios de competência’ que decidiu, não se sabe se conscientemente ou não, tomar por parâmetro e que reconhece nessa sua atuação isolada bem sucedida.

*Foi importante, pra mim, a vez que eu fiquei sozinha porque eu percebi que eu **conseGUI** [fui capaz de] **falar da teoria bastante**, que eu **consegui** dar conta do recado. Eu me senti bem. **Os alunos se envolveram**. Eu senti que os alunos ..., **consegui** [fui capaz de] **responder as perguntas dos alunos assim** como se fosse uma ... que eu tivesse eh, eh, essa, tem uma palavra que você [Dora], às vezes, usa [= ‘habilidade’?]. [...] logo eu entrei na Prática, não sei, que, assim, como se eu tivesse fazendo alguma coisa que eu tivesse muita **dúvida**, aquelas **incertezas** [ainda não era tão capaz], aquela questão de não sei se é **inferioridade** ou ..., e aquela aula que eu fiz sozinha foi **MUIt**o imporTANte pra **MIM** porque mostrou que eh, eu [fui capaz de] **troquei idéias com os alunos e dei exemplos da minha experiência**, ah, de forma muito bem [casada, apropriada]; fiquei muito contente com aquilo, e **os alunos aproveitaram e deram exemplos** e foi muito bom. [...] Acho que a**QU**ilo foi pra me estabelecer a minha **auto-confiança** de que ..., e já na segunda vez que eu fiquei sozinha, que vocês viajaram, eu já ... senti falta. (Cibe ED IV 6/12/2001) (destaques acrescentados)*

As evidências de sucesso pontuadas nos dados (domínio da teoria, envolvimento dos alunos, capacidade de responder aos alunos) assinalam que Cibele se sentiu fortalecida tanto em relação à dimensão emocional / afetiva (contente, muito bom, auto-confiante), quanto na dimensão profissional/pessoal (sensação de competência).

A importância desse acontecimento para Cibele para significar seu movimento de atuação se torna mais evidente se se considerar que, dentre os pontos que seleciona para compor a sua história como colega de time, ela já havia escolhido relatar esse acontecimento de ensino isolado, sendo que dos três fatores que aponta na história em relação aos do excerto acima, um é novo – o gerenciamento do tempo – e os outros dois praticamente se repetem (‘me senti muito bem’, ‘me envolvi bastante com os alunos’).

*A primeira vez que fiquei sozinha em sala de aula (minhas colegas haviam viajado), me senti muito bem, **consegui** desenvolver as atividades no tempo previsto e me envolvi bastante com os alunos. Foi muito bom para mim, pois percebi que **conseguiu** [era capaz de] sozinha também de fazer um bom trabalho. (história de Cibe 30/11/2001) (destaques acrescentados)*

Uma outra evidência que permite perceber ainda a importância dessa oportunidade de ensino isolado para Cibe, no que ela colabora para a construção de sua auto-confiança, pode estar implícita na interpretação que ela faz da imagem que Cris estaria fazendo da imagem que pensa que Dora faz dela [de Cris] na relação de time que vivem, qual seja, a de que Dora estaria colocando em dúvida a sua competência. Cibe pode estar projetando sua falta de segurança inicial nesse dado [afinal, e se a sua competência também estivesse sendo colocada em dúvida?!], o que se pode inferir com o auxílio do dado em que se isola a necessidade que ela demonstra de construir sua auto-confiança a partir de uma atuação criteriosamente competente e/ou bem sucedida, como nos dois excertos logo acima. O dado em que penso se localizar a projeção é o seguinte: “Eu [Cibe] já tinha trabalhado com você [Dora] e já tinha trabalhado com Cris. Eu acho assim que a Cris, ela teve um período mais, um pouco mais complicado de acomodação, porque ela nunca tinha trabalhado com você. Então, às vezes, quando você vinha com: olha, eu já pensei nessa atividade, eu faço essa parte, a impressão que dava é que a Cris pensasse assim: ué, será que ela pensa que eu não sei fazer isso?” (Cibe ED Im 11/10/2001). Tal interpretação parece se consolidar com o dado referente aos temas (recorrentes) que Cibe procura identificar na sua história como colega de time, conforme solicitado na segunda questão do Q6 (30/11/2001) (cf. **anexo 1**): “Acredito que o tema que mais se aproxima ao meu texto seria: ‘A crença de que me falta auto-confiança’. Isto, se considerarmos que se trata de um tema recorrente. No início, menciono que fico apreensiva por minhas colegas possuírem maior experiência do que eu neste campo. Mais no final do texto, menciono que fico feliz por ter me saído muito bem, conduzindo a aula sozinha (quando da viagem das minhas colegas). Por fim, parece que supero este fato por sentir a falta delas na [outra] aula quando não estão presentes novamente” (Cibe Q6 30/11/2001). Uma vez, fortalecida em sua agência, a conclusão que a experiência isolada a faz chegar, portanto, é que, apesar de limitações que ainda não tem claras para si, já pode reivindicar um espaço de atuação maior, ou que já está preparada, porque mais consciente de sua competência, para exercer-se mais nesse campo: “Após essa aula, penso que deveria ser mais ativa nas aulas em que trabalhamos em equipe. Penso que (mesmo sem estar muito claro para mim) me intimido um pouco diante de determinados conteúdos” (Cibe Re:e-carta 18/6/2001).

Retomando o conceito de socialização¹⁷⁸ revisado por Gimenez (1994:37) como sendo, usualmente entendido como o período em que os professores iniciantes imitam outros professores e aprendem com eles sobre a aceitabilidade de diferentes modos de agir e considerando mais especificamente a última de três posições em debate sobre a socialização de professores discutidas pela autora (p. 57), ou seja, a de que as experiências anteriores dos professores interagem com os programas de educação para os mesmos¹⁷⁹, entendo que o processo assim descrito ocorre no time de ensino-2001. Isto é, no processo de construção de significados de seus movimentos produtivos de tarefas e relações dentro do time, as colegas parecem usar as lentes / os filtros de suas concepções e funcionamentos, falando a partir de si mesmas, ou melhor, de suas experiências prévias em interação¹⁸⁰ com as atuais. Quando há coincidência (ou aproximação, integração, complementaridade) de concepções e funcionamentos, ou diga-se, dos ‘eus’ de cada colega que se colocam em interação, há maior possibilidade de aceitação, anuência, ou acordo mais direto. Na presença de ruídos e / ou opacidade mais acentuados, entram em jogo os argumentos mais incisivos e as negociações mais intensas com possíveis conflitos, cujos resultados podem ser também mais imprevisíveis¹⁸¹.

Voltando aos dados de Cibele acima sobre sua experiência de atuação isolada bem sucedida, alguns ‘critérios de competência’ que ela aponta em tal atuação, por exemplo, se assemelham a alguns que aponta na atuação das colegas, provavelmente por legitimá-los a partir de sua experiência, seja ela direta ou vicária (e em parte também direta ao participar do processo desempenhando função diferente), isto é, testemunhando sua ocorrência ao observar as colegas atuando, procedimento esse peculiar em ensino em time, o qual será visto mais adiante.

¹⁷⁸ Veja também Tardif (2002) para quem socialização “é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Creio poder antecipar aqui a idéia de instabilidade / flutuação dos significados e re-significados decorrente desse processo ininterrupto e (des)contínuo de socialização em que se assumem várias posições de sujeito – cada um com seus sistemas conceituais igualmente provisórios, flutuantes, instáveis, (des)contínuos.

¹⁷⁹ A primeira posição é a de que a socialização ocorre quando os professores ingressam na profissão e a segunda posição é a de que são socializados antes disso.

¹⁸⁰ Veja Gimenez (1994) sobre conceito de mudança como interação e não como substituição, conforme é geralmente concebida.

¹⁸¹ Wielewicki (2002) fala do desencontro de expectativas entre professores e alunos como gerador de um conflito não positivo, frustrante, de dever não cumprido, de objetivos não alcançados e de derrota, o que impediria perceber de ambos os lados a agência de uns e de outros. Em contrapartida, o conflito marcado pela contingência que possibilita a agência, a que se refere Bhabha, o autor que Wielewicki cita (p. 189), possibilita tomadas de atitudes, através de identificações e contrastes, fazendo os alunos tomarem posições aceitando ou rejeitando idéias e posturas (p.203).

É assim, por exemplo, que Cibe se expressa em relação à atuação das colegas e / ou às trocas que realiza com elas: “Considero que a Doralice e a Cristina tenham mais autoridade devido ao conhecimento e a experiência vivida ao longo dos anos com a Prática de Ensino. A Doralice, por ser uma pesquisadora em potencial, exerce uma autoridade muito grande no grupo. Prova disso é que suas colocações a respeito de leituras feitas e de exemplos pessoais relacionados ao assunto são sempre incontestáveis” (Cibe Q7 6/12/2001). Se, nesse dado, Cibe parece assumir uma postura mais ‘formal’ e ‘distanciada’, por se tratar, talvez, de um questionário sobre um assunto mais ‘austero’ [questões sobre autoridade no time-2001], mais ‘solta’ em sua história como colega de time, ela mostra realmente apreciar os parâmetros que aponta na colega e que nos excertos acima também nota em sua atuação [‘dei exemplo de minha experiência’]: “Ah, outra coisa que me encanta, ela [Dora] tem sempre um exemplo [de sua experiência pessoal ou profissional] para dar, um autor para citar” (história de Cibe 30/11/2001). Ainda, mais do que ‘responder as perguntas dos alunos com [‘habilidade’]’, o critério ‘troquei idéias com os alunos’, por sua vez, demonstra decorrer, provavelmente, de sua experiência vicária com Dora a partir de 1999, conforme expressa com relativa frequência: uma coisa que teria aprendido com a colega é a de não dar respostas prontas ao aluno, procurando, em vez disso, levantar questionamentos para que ele as encontre, o que parece estar implícito na troca de idéias referida.

O saber funciona na sociedade dotado de poder. É enquanto é saber que tem poder. (Foucault 1999)

Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. (Foucault 1999)

Como se constata na discussão das questões levantadas na presente seção, o tema espacial em seu subtema ou em sua modalidade do espaço valorizado da atuação também se mostra interligado ao tema norteador, isolado nos dados, por se constituir, segundo evidências apresentadas, em lócus privilegiado de competência. Por essa razão não é, como procuro argumentar, qualquer movimento de tarefas ou relações que é bem visto nesse espaço. Movimentos mais seguros que fortalecem a competência são, então, contrapostos aos movimentos que podem colocá-la em risco, justificando, em parte, algumas das contradições que

decorrem dos referidos movimentos, o que poderia se resumir em algo do tipo: Quero atuar, mas sem me expor ou sem que me exponham.

Sendo assim, as interpretações realizadas ainda permitem ver como as colegas significam os movimentos produtivos de tarefas e relações novamente a partir de si mesmas, dos lugares em que se posicionam ou dos papéis que desempenham, de seus funcionamentos, de seus sentimentos e, principalmente, de suas concepções.

A multiplicidade, a fragmentação e a fluidez de cada uma das colegas decorrentes dos elementos apontados parecem justificar, portanto, as contradições presentes em suas vozes. Tais contradições podem também ser justificadas, acredito, pelo movimento reflexivo que as colegas vivem e que permite que, ao isolarem alguns focos / algumas concepções para serem explicitadas, discutidas e re-significadas, deixem outras tantas adormecidas, até o momento em que emergem, provocando as contradições. E uma terceira razão possível das contradições pode ser o encontro (ou desencontro) de concepções em processo de re-significação (que seriam da ordem racional), com um desejo ou a manutenção de um desejo (que seria da ordem emocional), surtindo algo do tipo: a razão diz uma coisa, o coração diz outra. Um exemplo é o dado oferecido por Cibele relacionado a sua re-significação de ensino em time, passando a entendê-lo como uma atividade que se mostra não sendo desenvolvida de modo igualitário. Ela diz reconhecer a maior atuação de Dora – devido as suas características, conhecimento e experiência -, sentir-se tranqüila com isso. Ao mesmo tempo, seu ‘desejo mantido’ se manifesta quando ela revela que se sente em débito por entender que poderia fazer / participar mais.

Eu posso dizer que eu aceito isso de forma tranqüila [...] não me machuca ou não atrapalha ou não ... essa forma dessa autoridade por você começar a fazer as coisas ('que dá as idéias', 'apresenta as idéias', 'faz as coisas primeiro', 'começa as coisas sempre', 'primeira pessoa que toma a iniciativa'), convidar e preparar. (Cibe ED Im 11/10/2001)

Agora que essa sensação de débito, ela existe, agora nem tanto, depois que a gente teve aquela conversa que você falou: não, eu faço porque eu sou assim, eu GOSTo de fazer e tal, mas no início tinha aquela sensação realmente de estar sempre devendo, de estar sempre alguém daquilo que eu devia fazer. (Cibe ED Im 11/10/2001)

Por sua vez, o tema norteador da competência em suas duas vertentes, subjacente ao tema espacial, aqui o espaço da atuação, colabora com a compreensão do processo de construção de significados pelas colegas de time de seus próprios movimentos produtivos de tarefas e relações

naquilo que elas parecem entender que os mesmos podem favorecer / fortalecer ou prejudicar / colocar em risco a imagem de suas competências.

Considerando a competência, que nesse espaço se discute e se aponta, como sinônimo de conhecimento ou saber e o status / poder que dela parece decorrer, nesse ponto, talvez sejam relevantes as reflexões de Foucault (1999) sobre a questão, para contribuir com sua melhor compreensão.

Foucault entende que a investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Afirma ele não haver saber neutro, pois todo saber é político, o que permite entender que saber e poder se implicam mutuamente. Isto é, “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (p. xxi), que, por sua vez, assegura o exercício de um poder, o que impõe cada vez mais a necessidade de o poder se tornar competente (produtivo) (p. xxii). A conclusão a que chega o autor é que, embora todo agente de poder vá ser um agente de constituição de saber (construtor de significados), devendo dele prestar contas aos que lhe delegaram tal poder, a relação ainda é mais intrínseca. Assevera o autor que “é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. É enquanto é saber que tem poder” (p. xxii).

Entendo que as reflexões de Foucault ajudam a se considerar a importância de tornar visíveis pelos e para os participantes, quando em time ou grupo, os poderes que se exercem nas relações aí estabelecidas a partir dos saberes já constituídos e como nesse exercício produtivo vão se constituindo outros / novos saberes (-poderes).

O processo reflexivo a que se submetem as colegas do time de ensino-2001 parece ir sedimentando condições para que isso vá, aos poucos, sendo feito. Dessa forma, a experiência grupal que desenvolvem, mesmo ainda pautada por oscilações e contradições, vai resultando, então, mais ‘organizada’, com conseqüente arrefecimento das tensões, diferentemente das duas primeiras fases do processo de ensino em time. Isso vai sendo pontuado em diversos momentos oportunos em meio às reflexões compartilhadas das / pelas colegas.

[...] esses encontros [de discussão] foram assim fundamentais, porque eu [Dora], eu, pra mim assim, uma coisa interior, sabe, assim? Pra estar tranqüila, pra estar

gostando de estar ali. Ah, então, isso me deu um:: sossego muito grande, uma tranquilidade grande. Então, fica mais prazeroso. De repente, também a relação fica mais fácil, de você estar tocando. De você estar lidando com a coisa. Então, eu acho assim que foi MUITO importante pra mim isso. (Dora ED III 21/8/2001)

Na seqüência, passo a discutir, finalmente, o espaço valorizado da observação o qual pode ser, em parte, contraposto ao da atuação quanto aos movimentos produtivos de tarefas e relações das colegas de time naquilo que implica questões de competência nas vertentes que, neste trabalho, convencionei chamar de vertente do ‘ser ou não capaz’ e do ‘a quem compete’.

3.4.4. O espaço valorizado da observação.

*Ser observado é igualmente equacionado a ser avaliado.
(Wallace 1998:104)*

*O que é a observação de sala de aula senão um espelho em que o professor pode se mirar?
(Oliveira 1998:38)*

*É extremamente difícil (alguns diriam impossível) entrar em uma sala e simplesmente observar o que acontece de um modo objetivo, sem que se traga para a observação atitudes e crenças anteriores.
(Nunan 1989:76)*

Como as epígrafes acima destacam, a observação tem sido geralmente discutida tanto em seus aspectos negativos quanto positivos, além de ser alvo de questionamento no que tange aos processos de significação daquilo que se observa por observadores diferentes. Isso parece ocorrer quer se fale da observação em sentido amplo, independentemente de qualquer área de estudo ou se trate de observação sistemática ou assistemática, quer se focalize a observação na área de prática de supervisão de estágio, na de exercício do ensino ou na área da investigação científica, incluindo aí a auto-observação com fins reflexivos.

Dentre as concepções sobre observação com as quais se pode deparar, uma delas, tomada como negativa pelos observados, é a que a equipara à avaliação negativa, à ameaça de exposição e suas conseqüentes punições, freqüentemente associadas à perda de face, ou seja, ao risco de macular imagens da própria competência. Wallace (1998:104), ao falar do professor sob observação, se manifesta a esse respeito, asseverando que a sensação de estar sendo avaliado, e não apenas observado, seja talvez uma das razões pelas quais os professores se mostram

resistentes à presença de terceiros em suas salas de aula. Creio que um grande número de pesquisadores, realizando pesquisa etnográfica em sala de aula, pode certamente corroborar o que diz Wallace. O autor articula tal motivo à ansiedade perturbadora gerada por auto-crítica que a maioria deles sente em relação ao seu desempenho enquanto professor. É aí, então, que entendo que se explicita a preocupação com o risco implicando a própria competência. Uma segunda razão apontada por Wallace é a de que, diferentemente de outros profissionais, cita o exemplo de médicos, os professores não estão habituados a atuar na presença de seus pares ou outros adultos¹⁸². O autor conclui que ser observado é um evento incomum e faz do ensino sob observação uma experiência ainda mais estressante que a usual.

De um ponto de vista investigativo, Nunan (1989:76), por sua vez, fala do aspecto positivo da observação, também em relação ao contexto de ensino-aprendizagem, alegando que não há substituto para a observação direta como um modo de descobrir o que se passa em sala de aula. É assim que o autor a encara como um elemento enriquecedor e aponta para a necessidade de se “reservar um tempo para olharmos as salas de aula [uma vez que] a sala de aula é o local onde está a ação” (p.76).

Seguindo essa mesma linha, encontra-se Carvalho (1985:65), quando afirma ser a observação, tomada amplamente, o ponto de partida eficiente e fundamental para toda atividade criativa, além de constituir um ponto de retorno, em termos de poder oferecer dados para a avaliação posterior de um processo observado.

Nessa breve introdução à questão da observação, pode-se, na verdade, isolar os significados, sejam negativos ou positivos, mais comumente atribuídos a ela: ameaça, avaliação negativa acompanhada de risco e ‘punição’; descoberta, crescimento, aprendizagem, elemento desencadeador de atividade criativa, retorno / *feedback* / avaliação positiva.

No que tange ao presente estudo, entendo a observação como um componente intrínseco ao ensino em time (conforme configuração semelhante ao do ensino em time que ora se investiga) por constituir uma dentre as demais atividades que nele se desenvolvem, ou seja, um dentre os demais lugares que nele se ocupa ou, melhor, em que se posiciona. A partir disso, a pergunta que se pode levantar é a seguinte: ***Como ocorre a construção dos significados pelas***

¹⁸² Confira reportagem de Castro (2002:20) sobre a formação e a atuação de professores, comparando-as às do pianista em que diz “Já o professor, entupido com teorias, raramente pratica diante de mestres mais experimentados. [...] se sente ameaçado quando alguém decide indagar dos alunos como ele funciona em sala de aula. Perde-se o feedback e a melhoria de desempenho resultantes. Nem pensar em dar aula a um inspetor, como na França”.

colegas de time-2001 dos movimentos produtivos de tarefas e relações no que tange ao espaço valorizado da observação?

Lembrando que o significado de ‘valor’ aqui usado é o da relação ou elo afetivo que se estabelece entre o sujeito e o lugar, nesse momento em questão o espaço da observação, é significativo considerar o que diz Nunan, na última das três epígrafes que iniciam a seção, a respeito deste espaço, acrescentando-se, ainda a ela, outras palavras suas: “É importante compreender desde o início que nossos pressupostos sobre o que acontece em sala de aula determinarão aquilo que vemos” (p.76).

Tomando por base o que diz Nunan, pelo que se discute na seqüência, é também a partir de si mesmas, de seus pressupostos ou de suas concepções e das relações afetivas que vão estabelecendo com o / no espaço da observação que as colegas do time-2001 parecem também ir construindo os significados de seus movimentos em tal espaço.

As concepções de observação apontadas, acima, conforme são isoladas na literatura sobre o assunto, também se manifestam entre as colegas. A presença de seus aspectos, tanto negativos quanto positivos, em uma mesma colega, apontando para contradições que, então, se evidenciam, se justifica pela alternância dos momentos em que tratam da questão ou dos diferentes lugares de que dela falam.

No início, me sentia [Cibe] muito constrangida com a idéia de estar sendo observada. (Cibe Q5 18/12/2001)

É interessante notar a situação paradoxal que Cibele se encontra no time quanto ao espaço da observação. Por um lado, enquanto menos experiente das três, ao se posicionar como aprendiz (‘aprendi muito’, ‘cresci muito / bastante’), convalida a importância da observação para a construção das condições necessárias e / ou ideais para se atuar¹⁸³, conforme já discutido. Por outro lado, é recorrente a sinalização / verbalização de seu constrangimento diante das colegas mais experientes e do fato de estar sendo observada. Nesse momento já fala do lugar / papel de colega de time em atuação que poderia estar colocando sua competência em risco diante de possíveis comparações / avaliações a serem feitas [‘eu não sou tão capaz quanto elas’]. Isso,

¹⁸³ “Eu [Cibe] não sou assim [de dizer que vai dar conta de algo novo]. Eu gosto de observar, vivenciar e ir experimentando aos poucos” (Cibe ED IV 6/12/2001).

conforme mostra o dado abaixo, se torna mais intenso no que diz respeito à teoria, a qual percebe como seu ‘ponto nevrálgico’.

Na equipe atual convivo com duas ‘potências’ em Prática de Ensino. Para mim isto é bastante enriquecedor. Às vezes, me sinto um pouco constrangida em fazer colocações sobre determinados pontos teóricos. Talvez seja inibição devido ao potencial das outras colegas. (Cibe Q2 21/5/2001)

A construção dos significados de seus movimentos, nesse espaço da observação, ocorre, portanto, de forma positiva a partir de si, como aprendiz, que se enriquece / cresce / aprende nesse lugar e negativamente a partir de si, como colega em desvantagem teórica em relação às outras colegas, sendo a observação significada como vigilância, ameaça de ter, possivelmente, sua imagem de competência comprometida.

Um dado significativo que desponta quando da re-significação de ensino em time por Cibele é que ela não se dá conta, no momento de tal re-significação, de que parece abolir completamente a observação, como um dos componentes do processo ao substituí-lo pelo ‘compartilhar’. Isso pode significar, não que a observação para ela tenha deixado de ter importância no processo, mas que sua competência tenha se fortalecido de tal forma que já pode se posicionar mais no lugar / papel de colega de time do que no de aprendiz do modo como costumava ser, o que descreve como um processo gradual. Tal fato, então, merece todo o destaque que ela parece dar a ele.

Em seguida, gostaria [Cibe] de comentar que a percepção de que o trabalho em time não significa observar¹⁸⁴ o que o outro está fazendo, e sim compartilhar, trocar idéias, dividir trabalhos e preocupações para alcançar os mesmos objetivos aconteceu de forma gradativa [...]. Percebi a importância da troca de idéias, do compartilhamento de visões. Não me sentia mais observada, pelo contrário, sentia que tinha pessoas com quem compartilhar os problemas, os sucessos e as alegrias. E com essas pessoas acabava sempre aprendendo muito. (Cibe Q5 18/12/2001)

Nota-se que até mesmo sua atuação no papel de aprendiz parece transformada. Antes precisava primeiro observar, vivenciar e ir experimentando aos poucos para depois atuar. Agora, é na troca e no compartilhamento que parece aprender. É, portanto, aprendiz do mesmo modo que

¹⁸⁴ Ela poderia ter dito: ‘não significa APENAS observar’.

as outras duas colegas também o são. Como diria Azibeiro (1994:131): “A experiência da liberdade, do poder, do ser capaz, muda a postura, altera o jeito de se perceber e se relacionar”.

Dessa forma, a avaliação de Cibe sobre seu processo de desenvolvimento profissional na convivência com as colegas na modalidade de ensino em time parece consolidar implicitamente a interpretação de seu fortalecimento no papel de colega de time, reconhecendo, ainda, a importância, mas distanciando-se um pouco mais do papel do aprendiz que tem maior necessidade de apoio.

Acredito [Cibe] que os três anos em que desenvolvemos o ensino em time foram bastante significativos para mim, assim como também as colegas, com mais experiência, que serviram de âncora no início dos grupos de trabalhos [dos times]. Porém, acredito que a colega experiente do primeiro time foi a que serviu como alavanca para novas visões e percepções e também, muito importante, para o início de minhas reflexões. (Cibe Q5 18/12/2001)

As fortes imagens da âncora e da alavanca se mostram bastante sugestivas, uma vez que entendo que a primeira representa a importância e necessidade de apoio para o aprendiz e a segunda representa o impulso que o atira para cima / o alto¹⁸⁵ rumo a um fortalecimento / *empoderamento* e a uma maior autonomia. O destaque que Cibele dá à ‘alavanca’ [‘e também, muito importante, para o início de minhas reflexões’] parece sugerir que ela já se sente mais independente, uma vez que já teria desenvolvido uma postura reflexiva, culminando com o reconhecimento da importância de seu papel / sua contribuição como uma das agentes do processo de ensino em time: “As reflexões foram surgindo e acredito que a minha postura de educadora teve um grande salto, mesmo porque agora não me intimido em discutir problemas que achava que eram somente meus [dúvidas diante da disciplina / dos alunos]. Agora, percebo que meus colegas podem auxiliar muito para nosso crescimento profissional assim como também muito posso contribuir para isto” (Cibe Q5 18/12/2001).

¹⁸⁵ Veja, por exemplo, estudo de Lakoff e Johnson (1980) sobre metáforas orientacionais (as que dão orientação espacial aos conceitos, baseando-se na experiência física e cultural, não sendo, portanto, arbitrárias) e ontológicas (modos de ver eventos, atividades, emoções, idéias, etc., como entidades e substâncias). Outros momentos significativos aqui em que se poderiam considerar os dados com base nas metáforas orientacionais são: seção 3.3.3.5, excerto 12 (‘argumentar em cima’); seção 3.5.2.2, excerto 5 (‘mãos bem erguidas’); seção 3.5.4, excerto 1 (‘desmaiadas no chão’ X ‘levantar’).

É a segurança de ter outro olhar para a coisa que você está fazendo. Esse olhar avaliador não é ameaçador, mas é contribuinte para meu [de Cris] crescimento. (Cris Q2 19/6/2001)

A epígrafe deixa transparecer que é a concepção de observação como avaliação positiva / *feedback* / retorno avaliativo como base de desenvolvimento pessoal / profissional que se mostra explicitamente na fala de Cristina. Ela, bem provavelmente, está a falar de seu lugar / sua experiência de pesquisadora e orientadora de trabalhos de investigação científica bem como de professora dessa disciplina. Coloca-se, ainda, no papel de colega de time, aberta à contribuição que o olhar do outro possa oferecer. Paradoxalmente, a sua atitude de, em certos momentos como já visto, evitar atuar mais no time, evitando, dessa forma, arriscar-se, expor-se, levanta um questionamento. Se ela reconhece o valor da observação, por que se recusa ou evita¹⁸⁶ atuar mais, de modo a se instalar por mais tempo como alvo de observação, o que, por sua vez, contribuiria para o crescimento das colegas além do seu? Certos fatores parecem concorrer na tentativa de se compreender o problema. Conforme também já discutido anteriormente, Cris se depara com sua dificuldade diante das inovações para o desenvolvimento de atividades propostas por Dora. Além disso, entende que não deve desenvolver atividades idealizadas por outros, o que poderia, a seu ver, ser interpretado como estar sendo levada ‘nas costas dos outros’, algo que condena. Um outro fator seria o receio de não corresponder às expectativas do/da idealizador/a da/s atividade/s. Os dois últimos fatores teriam, portanto, implicações para a imagem de sua competência, em suas duas vertentes. Somando-se a isso, há que se preservar a face no que diz respeito aos demais papéis que desempenha: a mais antiga / experiente na disciplina, na modalidade de ensino em time e a coordenadora da área. Um belo conjunto de razões a ir sendo explicitado e discutido nos encontros sistemáticos do time para que Cristina possa ir deixando de se sentir desconfortável em seus movimentos nesse espaço da observação quando ela é o alvo da mesma. Por outro lado, quando deixa de ser um alvo tão direto ou quando o alvo é o outro, a colega, já em uma posição mais confortável, convalida o aspecto positivo da observação como crescimento e aprendizagem.

Eu [Cris] acho assim, a vivência do outro e a criatividade que ele traz pra você é que faz crescer. [...] No começo do ano, eu não preciso esconder de vocês, eu tive muita vontade de largar o time, mas que eu hoje, eu via, eu falava, eu falei as coisas, como

¹⁸⁶ “Cibe voltou a comentar de sua impressão de que Cris parecia se esquivar de atividades da aula. Cris havia lhe dito que se ficasse muito ocupada / envolvida com a arrumação da sala [do projeto], nós duas, Cibe e eu, daríamos a aula” (Dora diário 9/4/2001).

era importante trabalhar em time, que hoje eu não saberia mais [trabalhar isoladamente], porque eu comecei a aprender a trabalhar em time com vocês. (Cris ED IV 6/12/2001)

Às vezes, eu [Cris] falo assim [que está desempenhando o papel de observadora] pra marcar o meu silêncio ou porque eu não faço parte da aula, pra justificar talvez não estar lá [atuando]. (Cris ED III 21/8/2001)

Demorar-se no lugar da observação, no entanto, pode ser percebido como uma desvantagem quando em ensino em time em relação a colegas que atuam mais e que têm, portanto, mais oportunidade de se ‘mostrarem visivelmente capazes’.

Se forem resgatadas, por exemplo, a concepção de Cris de que dar aula / participar é conduzir atividades e a interpretação que faço do espaço valorizado da atuação percebido como locus privilegiado para se demonstrar competência, fica mais fácil compreender a reação de ressentimento de Cris quando os alunos, ao responderem o questionário a eles aplicado, apontam em número significativo para a qualidade / papel de observadora desempenhado por Cris, o que a leva a responsabilizar as colegas por isso (‘Vocês colocaram’).

Se bem que os alunos têm uma visão Minha [que é equivocada / errônea], eles acham eh que eu [Cris] só ficava avaliando na sala de aula. E eu acho que foi uma coisa que Vocês colocaram. Porque, na verdade, eu não fico escrevendo as coisas [avaliando], eu fico, às vezes, tomando nota de coisa pra fazer [feedback das atividades para o time], e por isso, eu fiquei parecendo que era o (incompreensível). (Cris ED IV 6/12/2001)

Implícito em suas palavras, detecta-se que Cris parece significar a observação como uma falta de oportunidade para atuar [‘eu só ficava avaliando’] e conseqüentemente uma falta de oportunidade de mostrar o quanto também é capaz [‘Se bem que os alunos têm uma visão Minha’], interpretação que a última epígrafe parece confirmar.

O desencontro da imagem de colega e de coordenadora competentes desempenhando um papel mais ‘ativo’ que Cris faz de si com a imagem que os alunos constroem dela como observadora, e que ela interpreta que esteja sendo vista por eles como avaliadora, parece afetar Cris de modo intenso. Uma evidência disso é que ela ao fato retorna quando do reencontro com os alunos que nos solicitam uma posição sobre suas respostas ao questionário que responderam

sobre a experiência de ensino em time-2001, depois de mais de seis meses de distanciamento com as colegas de time devido a uma longa greve.

Em um dado momento de uma dada aula (21/3/2002), os alunos, inesperadamente, solicitam à colegas *feedback* do referido questionário, cuja leitura havia sido compartilhada por elas no terceiro encontro de discussão (21/8/2001), seguida de discussão. Nesse intervalo, mais especificamente em janeiro de 2002, eu-pesquisadora, categorizo e tematizo as respostas dos alunos e, portanto, Dora, em sua proximidade e intimidade comigo, é a que tem os dados mais aflorados na mente do que as colegas, quando os alunos as abordam com a referida solicitação. Dessa forma, é ela quem dá início ao *feedback* solicitado, levantando vários pontos de destaque a seu ver, mais em termos de como as respostas dos alunos haviam afetado os funcionamentos e as reflexões das colegas em relação ao ensino em time: “Menciona conflitos na relação; as diferenças e como puderam tratar disso nas discussões; fala sobre a contribuição do *feedback* dos alunos para as colegas; fala da aprendizagem das colegas a partir do questionário dos alunos; fala da tarefa bem sucedida [a que desenvolvem e não a dos alunos] na opinião das colegas: acreditavam ter atingido os objetivos em relação ao processo de ensinar a aprender. Pontos levantados para comentar [durante a leitura compartilhada dos questionários e posterior discussão]: sensação de vigilância pelos alunos; início de adaptação ao ensino em time visto como estranhamento – um dado recorrente; o ensino em time cansa os alunos” (Dora/PE diário 22/3/2002)

Durante esse processo de *feedback* aos alunos, Dora se lembra repentinamente de que as colegas também fazem parte dele e lhes concede a palavra. Cibe toma o turno e na mesma linha de Dora, “fala mais do objetivo / foco na aprendizagem; e da necessidade da visão do aluno para isso” (Dora diário 22/3/2002).

Na tentativa de esclarecer alguns dados, entrevisto Cibele no dia seguinte para que me diga do que se lembra de as colegas terem dito aos alunos. Quanto a sua resposta “lembra ter falado da importância do feedback dos alunos para que os professores fossem crescendo sempre e aprendendo com os alunos. ‘Eles aprendem conosco e nós com eles’. A importância do feedback seria para ver se estaríamos alcançando o objetivo: a aprendizagem deles” (diário com base na fita gravada, 22/3/2002).

Cris é a terceira a tomar o turno e “fala da percepção ‘equivocada’ que os alunos tiveram dela ao avaliarem-na pelo seu comportamento / atuação: ‘sempre sentadinha’, ‘escrevendo’,

como se os estivesse ‘olhando’, anotando [vigiando]. Pelo contrário, ela era de falar, de fazer. Os alunos retrucam que só após responderem o questionário é que ela passou a ser assim” (Dora diário 22/3/2002). Como não consigo realizar entrevista gravada com ela, como fizera com Cibele, sobre o que se lembrava de terem as colegas dito aos alunos ao *feedback* solicitado, eu lhe escrevo uma e-carta, tendo em vista o mesmo fim. A resposta de Cris (em itálico), abaixo, vem intercalada a minha mensagem (fonte normal).

Cris,

Gostaria de contar com sua colaboração para completar os itens abaixo que acredito serão significativos para os meus dados.

Quando os alunos de Prática nos perguntaram sobre nosso feedback ao questionário que nos responderam, o que lhes disse:

Não me lembro muito bem das palavras de cada uma, mas achei que vocês duas me puseram em saia justa, pois não sabia o que dizer. Tirei não sei de onde o que disse.

1- Dora?

Você falou alguma coisa como algo positivo e que trocou idéia com a gente.

2- Cibele?

Acho que ela referendou o que você disse, e recebeu bem as respostas deles.

3- Cristina?

*Não sabia o que fazer e dizer, assim, optei por dizer o que **senti**, que fiquei surpresa com a **imagem** que eles fizeram sobre a **minha pessoa**. Tentei justificar, que era devido ao **cargo que ocupo**. Mas **não me sinto** como eles falaram.[destaques em negrito acrescentados]*

Se for difícil escrever a resposta em forma de texto, pode ser em forma de tópicos mesmo.

Agradeço antecipadamente a sua preciosa colaboração.

Beijo,

Adelaide. (e-carta 23/3/2002 / Re:e-carta 24/3/2002)

O dado confirma, portanto, a interpretação de que Cris é extremamente tocada por tal fato [‘optei por dizer o que senti’]. Se, por um lado, havia atuado menos e sido percebida desse modo, não deixa agora de aproveitar a oportunidade que surge para restabelecer a sua imagem [‘Pelo contrário, ela era de falar, de fazer.’], (re)afirmando com isso a sua competência, mesmo que a situação já seja diferente.

Os modos como Cristina significa seus próprios movimentos produtivos e os das colegas no espaço da observação dependerá, portanto, de concepções que a seu ver justifiquem, ou não, movimentar-se nele. Se há impedimentos, por exemplo, que justifiquem uma não atuação, aceita-se o papel de observadora sem maiores problemas ou questionamentos, como no primeiro excerto abaixo. Por outro lado, quando ela se percebe em sua capacidade total de atuação, a observação

pode não se justificar e, dessa forma, decorre daí a necessidade de se marcar ‘o silêncio’. Silêncio que pode estar significando falta de oportunidade de ação, mas não falta de competência, como no segundo excerto abaixo.

[...] Que nem hoje. Hoje eu [Cris] cheguei pra vocês: Vocês podem fazer a aula pra mim que eu não posso fa[lar], que eu quero evitar falar o máximo? Ai, eu assumi o papel de observadora. (Cris ED II 19/6/2001)

Se eu [Cris] não tivesse condição ... Mas o duro é saber que você POde fazer e vo[cê] e eu me sentia ... meio inútil na história. (Cris ED I 15/5/2001)

A observação constitui elemento primordial de aprendizagem. Através do outro construímos parâmetros para nos ver. (Dora Q5 19/12/2000 e 3/12/2001)¹⁸⁷

A epígrafe deixa perceber que, a exemplo de Cristina, Dora também reconhece a importância do outro como elemento de crescimento pessoal e profissional, posicionando-se, também a exemplo de Cris, como pesquisadora e orientadora de trabalhos científicos. É ainda do lugar de professora que se esforça por / procura desenvolver uma postura auto-reflexiva e investigativa do próprio ensino pautada, principalmente, pelo impulsionador da consistência entre discurso e prática, que Dora destaca a importância de olhar o outro, bem como do olhar do outro.

Aliás, inúmeros estudos sobre a construção da identidade tomam como constitutivo o olhar do outro para tal construção. Coracini (2000:149-150), por exemplo, ao discutir a questão da construção da subjetividade e da identidade do professor, destaca as contribuições de Freud e Lacan para a compreensão desse processo. Ela explica que, apesar da ilusão contrária do sujeito, “a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação”, uma vez que se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, não sendo, portanto, inata e indivisa. Sendo assim, a autora sugere que se deveria preferir o uso do termo ‘identificação’ ao ‘identidade’. Seu argumento é que apenas momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos podem ser capturados, o que ocorre na medida em que essa

¹⁸⁷ Estando para dar início à redação da tese, envio e-carta (16/6/2002) para Cibele e Cristina, perguntando que temas, questões ou aspectos imaginariam encontrar no trabalho. Cibele responde, enfatizando que as interpretações compartilhadas que já havíamos feito influiriam com certeza em suas respostas e na última das sete possibilidades aponta, por sua vez, para o olhar do outro, dizendo: “Quem sabe ver-se no espelho através do outro *teamer* do seu time” (Cibele Re:e-carta 18/6/2002). A tempo, as três colegas haviam participado de um congresso em setembro de 2001 e outro evento acadêmico em abril de 2002 em que, trabalhando os dados a que Cibele e Cris também têm acesso, apresentaram resultados parciais da pesquisa em andamento em que desempenharam os papéis de pesquisadoras, participantes de pesquisa, colegas de time e apresentadoras do trabalho científico resultante.

voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. Nesse sentido, Coracini entende que para se falar em identidade, é preciso entendê-la não como resultado de plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma ‘falta’, explicando o que se entende por tal falta.

[...] falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros. (p.150)

Essa busca de procurar construir significados de si mesma na convivência de aprendizagem com o outro através dos olhares da observação, do próprio olhar e o do outro, parece estar implícita na fala de Dora na última epígrafe acima. A manifestação do desejo de completude que habita o sujeito, como aponta Coracini, por outro lado, parece ocorrer na busca de Dora por consistência, um impulsionador de sua prática, o qual já é apontado em vários momentos anteriores. Assim, se completo, o sujeito poderia não ser contraditório e, portanto, não seria inconsistente.

Um outro exemplo de manifestação de tal desejo de Dora parece se dar através da busca da verdade¹⁸⁸ que remete a um sujeito indiviso, completo, o qual, se conseguisse se esconder de si, não escaparia aos olhos observadores dos outros¹⁸⁹. Isso se daria através de seu impulsionador da ‘verdade a qualquer preço’, também já referido.

O que ele [o ensino em time quanto a sua influência no modo de as colegas encararem seu papel de educadoras] teria proporcionado foi a oportunidade de nos percebermos mais claramente na concretização desse papel, já que nos expomos aos colegas e eles a nós. Aí necessariamente temos de assumir aquilo que realmente somos, até sabemos que somos, mas que, enquanto solitários em sala de aula, podemos esconder de nós mesmos. Mas como nos manter escondidos se os olhos e as reações dos colegas nos revelam? (Dora Q5 19/12 200 e 3/12/2001)

¹⁸⁸ Aqui, pode-se remeter a outro impulsionador da prática de Dora também referido anteriormente, qual seja, o da verdade a qualquer custo, doa a quem doer.

¹⁸⁹ Como pesquisadora, a exemplo de Dora, não nego ou não me furto ao risco de incorrer em contradições nas interpretações deste estudo em que me posiciono pelo fragmentado, fluido, provisório, transitório, podendo, ao mesmo tempo, sem perceber, assumir uma postura de sujeito indiviso, completo e absoluto.

De qualquer forma, apesar da ilusão ou desejo de completude e de domínio da verdade [‘aquilo que realmente somos’, ‘como nos manter escondidos?’] se mostrarem subjacentes à fala de Dora, o olhar do outro como constitutivo na construção de significados sobre si também parece se manifestar [‘a oportunidade de nos percebermos mais claramente’, ‘nos expomos aos colegas e eles a nós’], o que permite as possíveis identificações através do eco, positivo ou negativo, no interior de cada colega [‘os olhos e as reações dos colegas nos revelam’].

Nessa linha, a troca de olhares entre as colegas de time, através de um processo reflexivo como o desencadeado nos / pelos encontros de discussão e outros instrumentos de pesquisa, parece ser um procedimento produtivo, conforme Dora registra em diário.

É preciso refletir e explicitar os procedimentos mesmo que eles estejam desenrolando diante de nossos olhos e pareçam estar bem óbvios para nós. Reafirmando o óbvio talvez nos faça enxergar melhor. (Dora diário 28/5/2001)

Talvez o que Dora intenciona aí dizer é que o processo de explicitação e de reflexão sobre os diversos procedimentos (movimentos produtivos de tarefas e relações) do time, a partir da observação, permitiria uma construção conjunta de seus significados a qual, antes de levar a reafirmar o óbvio, poderia levar primeiro a sua resignificação (através do ‘refletir’, ‘explicitar’). Isso, entendo, permite que as colegas possam exercitar sua competência também no nível da meta-experiência, ou seja, da reflexão compartilhada sobre o processo que vivem em time. Ficaria, portanto, um pouco mais fácil para elas saberem como elas se constroem na relação com si mesmas e com os outros quando em time, como funcionam / atuam nesse contexto e que significados constroem, tanto do processo de ensino-aprendizagem / formação de professores de línguas que desenvolvem quanto, no caso mais específico do presente estudo, do processo de convivência e funcionamento em ensino em time em seus vários movimentos produtivos de tarefas e relações.

Lembro-me de ter observado Cibele se posicionando e independente do que colocava, gostei da atitude. (Dora diário 13/3/2001)

Um segundo significado do espaço da observação que Dora também compartilha com as colegas é o do espaço que permite ver coisas, não imaginadas antes, acontecendo, ou seja, uma

oportunidade de se colocar em outro lugar e perceber os movimentos produtivos de tarefas e relações das colegas de time.

Cristina, por exemplo, mostra-se surpresa ao observar certa movimentação de Dora em sala de aula que contraria expectativas comumente levantadas: “E eu [Cris] acho engraçado que [Dora] vai BEM [se aproxima] pra umas pesSOAS [alunos] que eu acho que ...porque a tendência é a gente procurar o pessoal que tem afinidade ou que está ali junto [envolvidos na aula] com a gente, que seriam aquelas meninas que ficam à direita, na janela. Mas você [Dora] NUNca vai pra janela. Você PASsa pela janela, você fica no fundo. Você fica, parece, com aquelas que são DEsengajadas” (Cris ED I 15/5/2001).

O compartilhamento de observações como essa permite que as colegas explicitem razões de seu funcionamento / seus movimentos produtivos, informados por ou embasados em suas concepções, o que provavelmente afeta, de certa forma, o funcionamento umas das outras: “Mas eu [Dora] tenho eh ESse objetivo: resgatar o aluno, fazer o aluno se engajar na aula” (Dora ED I 15/5/2001).

Doralice, por sua vez, demonstra satisfação ao observar movimentos inesperados nas colegas: “Vi Cris falando suave em momentos de seu papel de professora. Admirei! Afinal podia ver outra de suas facetas. Vi Cibe solta e confiante, muito envolvida com a turma e também admirei” (Dora diário 14/3/2001). A admiração de Dora provavelmente decorre da identificação com tais movimentos das colegas a encontrarem eco positivo em seu interior. Algo do tipo: “O outro como eu” e/ou “Eu como o outro”; “Quero que o outro seja eu” e/ou “Eu quero ser como o outro”.

O dado em forma de análise/reflexão/dúvida que segue tal descrição do que ela observa nas colegas parece significativo.

Penso que será interessante ‘atuar’ mais nesse lugar de observadora apesar de não saber o que isso irá significar em termos de experiência. (Dora diário 14/3/2001)

Por um lado, ‘atuar’ mais no espaço da observação pode representar, nesse momento, para Dora, uma oportunidade de atuar menos no espaço da atuação, ou seja, no desenvolvimento das atividades, de forma que ele seja mais bem distribuído, acalmando um pouco seu superego que a persegue através da auto-crítica e conseqüentes esforços (na maioria frustrados como se viu) na tentativa de não ocupá-lo tanto.

Paradoxalmente, apesar de valorizar tal espaço [‘será interessante atuar mais nesse lugar’], Dora pode estar, inconscientemente, revelando um certo receio [‘apesar de não saber o que isso irá significar em termos de experiência’] de fazer uso dele no que isso implica ‘desocupar’, nesses momentos, outros lugares, como o da atuação, por exemplo, abrindo mão, dessa forma, de seu ‘estrelato’, ou seja, sua maior permanência nesse lugar em que tem a oportunidade de se mostrar ‘visivelmente’ capaz.

De qualquer forma, o dado já traz em si, um terceiro significado que Dora parece construir quanto aos movimentos produtivos de tarefas e relações das colegas de / no time em relação ao espaço em foco. O da observação como atuação, isto é, como uma das atividades do ensino em time que se materializa através da escolha lexical que faz: ‘**atuar** mais nesse lugar’.

[...] disporíamos as carteiras num retângulo com Cibe encabeçando uma ponta na frente da sala, eu no fundo e Cris, no papel de observadora, ficaria fora do arrangement, mudando algumas vezes de lugar. (Dora diário 23/3/2001)

É a partir de tal significado construído e de seu impulsionador da ‘verdade a qualquer custo’ que Dora passa a funcionar no time em relação aos movimentos das colegas e ao próprio quanto a esse espaço da observação. Afinal, ele é, de modo semelhante, um lugar possível para que a competência possa também ser demonstrada: ser capaz de perceber e analisar o que acontece para oferecer um retorno avaliativo posterior.

É dessa forma que, ao projetar seu impulsionador da verdade, Dora toma o que lhe alega Cris como real, acreditando que ela estaria expressando o que realmente pensa e sente, ao apresentar as razões plausíveis que justificam a sua não atuação no desenvolvimento de atividades, o que, muitas vezes, culmina com a decisão de que desempenhe o papel de observadora. Ao entender que o espaço da observação é bem visto pelas colegas, principalmente, por Cris, Dora procura, então, estruturá-lo como um espaço ‘ativo’, isto é, um espaço em que se ‘atua’, desenvolvendo atividades de observação específicas.

Pergunto [Dora] se haveria possibilidade de ela [Cris] não participar da aula [no desenvolvimento das atividades] devido ao Exame de Proficiência [sendo realizado sob sua coordenação], para que pudéssemos tomar algumas decisões. Como isso era possível [de acontecer], decidimos que ela faria novamente o papel de observadora. Ela gostou da idéia, dizendo que havia sido bom na última aula. Sugiro que ela faça observação de pontos diferentes da sala, inclusive do fundo da sala, por detrás dos

alunos, pois poderia observar tanto a reação deles como a nossa atuação vista de frente / cara a cara. (Dora diário 22/3/2001)

Devido a sua projeção e compreensão desses movimentos, Dora se surpreende quando Cris revela que, às vezes, diz ocupar o lugar de observadora para ‘marcar o meu silêncio ou porque eu [Cris] não faço parte da aula, pra justificar talvez não estar lá na frente [atuando]’ (Cris ED III 21/8/2001). Dora, então, relembra posicionamentos a respeito do movimento da colega nesse espaço que tomara como ‘verdadeiros’.

Mas, você vê, Cris, que você mesma esse ano você falou TANTas vezes que você ficou tão observando. Você falava: hoje eu vou fazer o papel, a função de observadora. Você mesma, você percebeu QUANTas vezes você falou? [...] Eu não lembro se você chegou a falar alguma coisa em sala. Com a gente eu lembro que você falava. (Dora ED III 21/8/2001)

Em momento posterior de discussão compartilhada em que surge o problema do entendimento da carga-horária do estágio de direção em time dos alunos de Prática de Ensino, quando Cris apresenta seus argumentos de que Dora a estaria diminuindo, pois os alunos não estariam, a seu ver, dando a carga horária prevista de aula, Dora, tomando por base o funcionamento do próprio ensino em time que desenvolvem, levanta um questionamento. Em tal questionamento, mesmo sem dizer explicitamente, reafirma-se a observação como uma das funções ‘ativas’ do ensino em time, uma vez que se entende que atuar / dar aula em time não é apenas conduzir atividades.

[...] porque então só dar aula [desenvolver atividades]; [enquanto] aula eu estou fazendo. E vocês? Estão fazendo o que naquele momento? Não estão dando aula? (Dora ED IV 6/12/2001)

Agora, o revezamento na condução da atividade, daí é outra coisa! (Dora ED IV 6/12/2001)

Configura-se, aí, o significado de que, pela sua natureza, o funcionamento de um ensino em time, como o que ora se estuda, não se resume, primordialmente, a um tipo de atividade com maior destaque dentre os demais tipos. Salienta-se, dessa forma, o significado do funcionamento do ensino em time como revezamento de atividades / funções / papéis, conforme Dora

exemplifica com o procedimento que procura desenvolver com seus alunos quando do estágio dos mesmos em time.

Agora, o revezamento na condução da atividade, daí é outra coisa! Daí, é Uma das funções do time. Quer dizer, enQUANto eu esTOU avaliANDO aquele [aluno] que não está na condução. Eu estou avaliando TODos que estão na sala de aula. Eu quero saber como que ele está fazendo [as suas diferentes funções de ensino em time]. Qual que é a movimentação dele enquanto o colega está conduzindo a atividade. (Dora ED IV 6/12/2001)

Acredito que o resultado da construção de significados das diversas atividades do ensino em time como espaços dotados de seus valores específicos a permitir uma dinâmica de revezamento decorre da vivência de tal experiência pelas colegas como também decorre das reflexões 'solitárias' e/ou compartilhadas ao longo do tempo de convivência. Um outro fator igualmente significativo para tal resultado aponta para as leituras que Dora e eu fazemos juntas e que depois compartilhamos com as outras duas colegas.

Um exemplo de reflexão que Dora e eu realizamos juntas e que registramos em diário destaca a importância do revezamento das funções do / em time e interpreta concepções subjacentes que possivelmente se mostram quanto à diferença de status entre as diversas atividades do ensino em time em que nós mesmas nos percebemos inconsistentes quando parecemos priorizar o espaço da atuação.

Reflexão: Rever questão da ocupação do espaço + direito à voz, quando em time em sala, como apenas no comando de atividades ou da discussão de idéias. Outras funções da sala de aula podem ser igualmente ou até mais significativas que essa. A ilustrar tal reflexão: reação dos alunos à participação de Cibe no time nas funções que desempenha [Cibe 'atua' menos e parece ser mais bem aceita pelos alunos]. Importante o revezamento de funções. Ao insistir [Dora] que Cibe assumia espaço maior em relação a tais atividades, entende-se que as mesmas sejam legitimadas [também por Dora] como possuindo um status superior. (Dora diário 28/10/2001)

Momentos de reflexão como esse, em que se explicitam concepções ocultas e se permite perceber a conscientização de contradições possíveis, contribuindo para uma melhor compreensão de como as colegas estão significando o processo que vivem, não garantem, entretanto, que elas novamente deixem de se contradizer em outras situações, sejam elas dentro de um período de tempo mais próximo ou mais distante. Talvez isso possa ser melhor entendido ou aceito se a fugacidade da produção do significado for considerada segundo o que diz

Wielewicki (2002:203): “A produção de significados é mutável, isolada em um momento de fechamento arbitrário para que possa haver uma tentativa de compreensão, [sendo que] no momento mesmo da possível compreensão do significado, ele já estará em transformação”.

De qualquer forma, os referidos momentos contribuem para que os caminhos para uma resignificação de diversos componentes do processo comecem a ser abertos.

Sendo assim, fragmentos, provisoriedade / transitoriedade, fluidez e incertezas de identidades e significados vão se mostrando na ‘borbulhança’ enriquecedora, por vezes mais, por vezes menos tensa, da convivência das colegas do ensino realizado em time em que elas vão se revezando nas diversas funções, demorando-se nelas ora mais, ora menos, exercitando suas autoridades / seus poderes, cujos efeitos confirmam que os mesmos não lhes são dados, nem são por elas possuídos, já que não são coisas ou objetos, mas sim exercidos em uma desigualdade complementar, assinalando a singularidade de seus funcionamentos nesse time.

Dessa forma, estabelecendo uma articulação entre poder / autoridade e a questão da competência em suas duas vertentes, conforme discutidas neste estudo, parece que se poderia dizer que, resguardadas as diferenças de suas concepções, seus movimentos, seus estilos, suas atitudes, dentre outras, os significados que Cristina e Dora constroem em seus movimentos de ensino em time parecem se aproximar quanto à questão das próprias competências. Ambas se percebem ou se assumem capazes e crêem que aquilo que, geralmente, fazem lhes compete fazer¹⁹⁰. Cibele, por sua vez, no geral, assume que está aprendendo e parece entender que nem tudo lhe compete¹⁹¹. Como tais percepções ocorrem e se sustentam penso ter, recorrentemente discutido e sustentado ao longo da parte dois.

¹⁹⁰ Talvez a distinção de Rancière (1996) entre polícia e política seja embasadora para futuros estudos mais detalhados sobre essa questão do saber-poder, aliada às duas vertentes da competência, do ensino em time-2001. Por polícia, Rancière (p.42) entende uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos de fazer, de ser e de dizer, que faz com que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. A polícia não é tanto uma ‘disciplinarização’ dos corpos quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas. A política, segundo o autor, é uma atividade bem determinada e antagônica à atividade da polícia que rompe a configuração do sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem-parcela. Essa ruptura se manifesta por uma série de atos que reconfiguram o espaço onde as partes, as parcelas e as ausências de parcelas se definiam. A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho.

¹⁹¹ “Agora, o referendar de poder que eu falo, acho que é muito de criação. Por exemplo, se você é a coordenadora, você, em SI você já tem um poder que eu não tenho ou a Doralice. [...] Só o fato de você ser coordenadora é que mostra isso” (Cibe ED IV 6/12/2001).

A exemplo do que faço na discussão sobre os demais espaços valorizados, aqui também procuro apontar como as colegas do time de ensino-2001 constroem, a partir de si mesmas, de seus pressupostos e concepções, significados acerca de seus movimentos produtivos de tarefas e relações no espaço da observação.

Dessa forma, os lugares de onde falam, os papéis que desempenham e a alternância dos momentos em que falam da observação, fatores esses a marcarem a pluralidade e fluidez das mesmas, podem justificar situações paradoxais em que ora significam os movimentos nesse espaço de modo positivo, ora os significam de modo negativo.

O conforto e o desconforto que as colegas experimentam, quanto a determinados movimentos, tanto no espaço da atuação, por exemplo, quanto no espaço da observação, parecem estar, portanto, estreitamente relacionados às suas concepções, aos seus funcionamentos / ritmos / estilos e aos seus objetivos / interesses. Além disso, elas se sentem mais ou menos confortáveis diante dos seus movimentos nesses espaços se tiverem sua competência resguardada ou ameaçada.

Acredito que se consolida, assim, o elo afetivo das colegas com os espaços discutidos até então, (os da geração das idéias, das decisões, da atuação e da observação), elo esse configurado através da movimentação das colegas em tais espaços, sendo que o 'valor' dos mesmos se mostra em sua natureza dinâmica e móvel a acompanhar a mobilidade delas próprias enquanto sujeitos.

Considero que as discussões da parte II respondem a segunda pergunta de pesquisa quando se entende que as colegas de time fazem sentido de seus movimentos produtivos de tarefas e relações, quanto aos espaços valorizados discutidos, embasadas, principalmente, em suas diversas concepções (filosóficas, metodológicas, de funcionamento de time, do funcionamento de colegas de time, dentre outras), as quais trazem para o encontro social do ensino em time que realizam e compartilham. Reações e sentimentos, por sua vez, ora provocam¹⁹², ora decorrem dos movimentos umas das outras, realimentando ou mobilizando suas concepções.

As trocas duais e triadais para a construção compartilhada dos significados oferecem-lhes, também, a oportunidade de fazer circular sua afetividade, expressando seus sentimentos,

¹⁹² Pagès (1984:295), por exemplo, chega mesmo a considerar a afetividade (sentimentos) como a base da existência dos grupos e não um produto dela.

preferências, além das crenças e concepções quando explicitam tanto as razões, intenções, motivações dos próprios funcionamentos quanto as interpretações que fazem dos funcionamentos das colegas.

Ao elegerem / isolarem, para discutir em seus encontros sistemáticos, vários dos sentimentos, das preferências, das crenças e das concepções relacionadas aos seus funcionamentos em time, as colegas se conscientizam, em parte, de diferenças entre os seus significados. Tal processo permite-lhes re-significar / reconstruir vários deles em um processo que visa à transformação ou transcendência. É disso que me ocupo na parte III.

Como visto, na parte II procuro aprofundar a interpretação sobre o fenômeno de ensino em time observado, tomando por base a segunda pergunta de pesquisa: *Como ocorre a construção de significados dos movimentos produtivos de tarefas e relações pelas professoras-formadoras a partir da experiência de ensino em time que desenvolvem?* Para tanto, destaco, dentre os demais fatores que motivam seus movimentos produtivos, as concepções de natureza variada que as mesmas apresentam ora mais explícita, ora mais implicitamente.

A análise se detém no tema geral do espaço, isolado nos dados, diante de sua grande saliência e conseqüente contribuição para uma melhor compreensão do processo estudado.

Devido à possível vinculação da questão do espaço a questões de autoridade e poder, concebe-se o mesmo como relações sociais e de saber-poder articuladas aos papéis desempenhados e às posições assumidas pelos sujeitos. Dessa forma, empresta-se o conceito da Geografia em que se entende o espaço como o lugar dotado de valor, ou seja, marcado pelo humano, e portanto, visto como espaço valorizado. Tal empréstimo se deve ao isolamento de determinados lugares ocupados dinamicamente e significados pelas colegas do time-2001 de acordo com os movimentos produtivos de tarefas e relações que neles desenvolvem a partir de si mesmas, de seus funcionamentos, de suas concepções, em suma, de seus valores. São eles, como visto, os espaços valorizados da geração de idéias, das decisões, da atuação e da observação.

A ligar os significados construídos nesses, desses e a partir desses espaços, o tema norteador da competência em suas duas vertentes aqui convencionadas como a do 'ser ou não capaz', ligada ao saber, e a do 'a quem compete?', ligada ao poder, contribui, acredito, para uma compreensão ainda mais clara do fenômeno.

Concluindo, entendo que a parte II mostra um retrato do ensino em time como um exercício de competência, no sentido convencionado, exercício esse que se manifesta nos modos de as colegas de time se movimentarem nos diversos espaços valorizados do ensino em time quanto às tarefas e relações, construindo significados desses movimentos ao se embasarem em concepções de natureza diversa que desposam, acalantam e/ou valorizam.

Tomando por base a descrição detalhada, discutida e interpretada da presente parte bem como a síntese acima, a figura 2 é uma tentativa de facilitar uma melhor visualização do processo descrito ao agregar os diversos componentes de tal processo.

FIGURA 2:

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

PARTE III: ENSINO EM TIME-2001 – RECONFIGURAÇÃO PELA RE-SIGNIFICAÇÃO: PEQUENAS GRANDES MUDANÇAS.

Eu sinto que cada uma mudou um pouco. (Cibele ED I 15/5/2001)

As estruturas e os funcionamentos dos grupos são sempre provisórios. O grupo não é uma totalidade fechada, que eliminaria as diferenças entre indivíduos. Ele se rompe a todo instante e seu equilíbrio torna a ficar em questão.

(Pagès 1982:358)

Desemaranhar e reavaliar práticas naturalizadas (acalantadas mesmo) requer embrenhar-se em mitologias bem construídas e

entrincheiradas, as quais nem sempre podem ser facilmente desalojadas. (Smyth 1992:299)

Ser capaz de localizar-se tanto pessoal quanto profissionalmente na história de modo a entender as forças que vieram a determinar a sua própria existência é o símbolo / marco de um professor que foi capaz de colocar em uso o processo reflexivo para começar a agir sobre o mundo, de tal modo a provocar-lhe mudanças. (Smyth 1992:299)

3.5.1. Preliminares.

Para a compreensão do fenômeno de ensino em time sob investigação, conforme procuro evidenciar neste trabalho, na parte I do presente capítulo, descrevo analiticamente os funcionamentos das colegas do ensino em time-2001, procurando capturar o leitor para dentro da própria experiência. Na parte II, na qual o eixo da meta-experiência parece salientar-se, procuro aprofundar a interpretação de como se constroem os significados que elas conferem a seus movimentos produtivos de tarefas e das relações nos espaços valorizados que ocupam. Ambas as partes revelam como os funcionamentos / movimentos e a construção de seus respectivos significados afetam e são afetados pelas crenças, concepções e valores, além dos próprios funcionamentos, que as mesmas trazem consigo, o que as leva a falar, a partir de si mesmas, de suas identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas (cf. Moita Lopes 2002) e de suas verdades provisoriamente construídas. Ambas as partes mostram, ainda, como as reações e/ou sentimentos que decorrem de tal processo de convivência em time assumem uma forma menos ou mais conflitante, dependendo dos ruídos ou dos encaixes manifestados em situações cujos componentes podem ser vistos como geradores de coesão/conciliação ou de tensão, como convencionei chamá-los. A contribuir, também, para a compreensão do fenômeno estudado, na parte II, especificamente, isolo o tema da competência em suas vertentes do ‘ser capaz’ e do ‘a quem compete’ que corre subjacente a questões mais visíveis, relacionadas aos temas espaciais, também, isolados.

A exemplo da parte II, na parte III, penso que o eixo da meta-experiência também se mostrará saliente. Isso não significa que se deixará de tratar de forma sobreposta ao eixo da experiência, sempre que significativo. Neste eixo da meta-experiência, procurarei enfocar, mais atentamente, a *reflexão compartilhada* das colegas sobre a experiência de ensino em time que

desenvolvem, no que diz respeito a sua reconfiguração por meio das discussões que se estabelecem. Por ‘*reflexão compartilhada*’, expressão já usada anteriormente, entendo o processo em que as colegas mobilizam os significados que constroem da experiência de ensino em time que vivem e os apresentam umas às outras, de modo voluntário e consciente, ou espontâneo e implícito, durante as discussões (sistemáticas ou informais) que realizam. Tal processo, a meu ver, acarreta o seu processo-par: o da *(re-)construção conjunta de significados*, uma vez que seus significados ‘originais’ (aqueles primeiramente apresentados) podem passar a ser vistos como *acoplados, compostos, amalgamados, transformados; re-significados*, enfim.

A *re-significação*, na verdade, parece constituir a palavra-chave na resposta que penso ter elaborado para a terceira pergunta deste estudo, a qual busca investigar: ***Como se reconfigura a experiência do ensino em time-2001 a partir das discussões entre as colegas de time?***

Antecipando a resposta, eu diria que, resumidamente, tal reconfiguração ocorre por meio de um processo de re-significação gradual, parcial e instável de vários significados que as colegas mobilizam em suas reflexões compartilhadas. ***Gradual***, por conta do tempo de cada uma para uma apropriação-construção¹⁹³ de determinados significados [“Muitas coisas do que você [Dora] fala, agora é que fazem sentido para mim [Cibe]” Dora diário 4/8/2001]. ***Parcial***, devido ao fato de apenas alguns significados serem tratados, deixando-se muitos outros de fora, além de não se esgotarem os significados isolados para a discussão. ***Instável***, porque há avanços e retrocessos quanto à (re-)construção de certos significados, constituindo-se em confusões e/ou contradições que parecem decorrer das diferentes posições ou dos diferentes lugares ocupados pelas colegas (como a parte II também mostra), ou das características dos momentos e das situações em que se tratam tais significados (Um exemplo é o significado de autoridade que Dora exerceria entendido como iniciativa no ED Im [11/10/2001] e depois como autoritarismo/imposição no ED IV [6/12/2001]).

A despeito desse quadro, o qual poderia imprimir uma visão negativa ao processo investigativo pelas características apresentadas, a re-significação, ou seja, a reconstrução dos significados da, sobre a e decorrentes da experiência de ensino em time-2001 se articula com a reconfiguração dos movimentos observados. Tal articulação indica que, se em princípio as

¹⁹³ Tenho refletido sobre o processo de apropriação e tenho pensado no caráter ativo/participativo que ele pode ter em vez de passivo como se poderia prever. Isso porque, no exato momento em que o sujeito se ‘apropria’ da idéia do outro (apresentada, não necessariamente criada pelo outro), ou seja, no exato momento em que ela faz sentido para si, ele pode ou parece tomá-la como sua construção, como sendo sua ‘origem’, mesmo caindo no esquecimento número um de que falam Pêcheux e Fuchs (1993:168)

alterações podem ser vistas como pequenas, em termos da estrutura e do funcionamento do ensino em time-2001, principalmente no que tange ao predomínio de uma das colegas, seus efeitos podem ser grandes, em termos de alguns desalojamentos mútuos quanto a procedimentos, concepções, posturas/attitudes. Desalojamentos esses que, ao invés de deixarem o time ainda mais ‘desorganizado’, acabam contribuindo para sua organização, aqui entendida em termos da mobilização das colegas para compreenderem, mais claramente, a própria estrutura e o próprio funcionamento do ensino em time que compartilham. Tal organização/mobilização, por sua vez, permite-lhes perceber as pequenas grandes transformações que ocorrem ao longo do processo: “Eu sinto que cada uma mudou um pouco” (Cibe ED I 15/5/2001).

Fica, ainda, evidente nos dados que os processos de explicitação, discussão e reflexão compartilhada são determinantes na reconfiguração do ensino em time-2001, a qual, reafirmo, se dá por meio da re-significação da experiência pelas colegas, isto é, por meio da reconstrução conjunta de significados de forma gradual, parcial e instável.

Descrever, analisar e interpretar tal processo face às evidências que se acumulam no material registrado é minha tarefa na parte III, seguindo, para tanto, a mesma opção metodológica da anterior. Dessa forma, para a presente discussão, isolo novamente um tema amplo - o do conflito, o qual é acompanhado de dois outros a ele interligados e que se implicam mutuamente: o da homogeneidade ou igualdade e o da/s diferença/s. Mantenho o mesmo critério para o isolamento de tais temas, o qual consiste na saliência dos mesmos na discussão das colegas. Gostaria, ainda, de ressaltar que tais temas já aparecem nas partes anteriores do capítulo, em discussões menos ou mais demoradas e/ou aprofundadas, a subsidiarem o objetivo investigativo das mesmas. Sua função, agora, se mantém igual. O que muda é o enfoque investigativo: o de procurar compreender *como se reconfigura a experiência do ensino em time-2001, a partir das discussões entre as colegas de time*. É nesse movimento que os temas agora se ‘misturam’, na trama que procuro tecer da experiência do ensino em time-2001.

3.5.2. Conflito de base. Nem igual ao do outro. Muito menos diferente do meu: agendas a cumprir.

A falsa contradição no subtítulo acima parece sintetizar o conflito de base do ensino em time-2001. Diante da história da origem do ensino em time no contexto investigado, cuja razão se

pauta, segundo Cris, sua ‘criadora’, na homogeneidade ou ‘coesão das turmas’ e, segundo interpreto, como medida econômica para seu ‘gerenciamento’ do mesmo, não é de se estranhar que conflitos mais intensos ocorram em um time de ensino como o que se estuda, no qual as diferenças se salientam tanto.

Me pareceu que houve uma inversão da coisa. (Cris e-carta 23/2/2001)

Além da compreensão da questão da homogeneidade pressuposta para o funcionamento dos times, no contexto em questão, com seu potencial conflitante como se verá adiante, a situação conflitante passa a ser mais compreensível se forem levadas em consideração duas agendas igualmente poderosas que parecem ser trazidas para dentro da experiência compartilhada: a de Dora, como pesquisadora¹⁹⁴, orientada para a realização de alterações possíveis (e ‘impossíveis’) e a de Cris, como coordenadora, encarregada de zelar pelo bom andamento das diversas disciplinas, vendo, portanto, na homogeneidade que os times de ensino poderiam desenvolver, uma oportunidade para um gerenciamento econômico de sua função, conforme já interpretado.

Entretanto, no desenrolar da experiência, é a função de coordenadora que Cris traz para dentro do time que se salienta, inicialmente, muito mais aos meus olhos do que a função de pesquisadora que Dora também leva para dentro do time. Só durante os recorrentes e necessários mergulhos interpretativos nos dados é que me dou conta da significativa saliência desse último movimento de Dora e meu ou meu e de Dora.

Sendo assim, no confronto das duas agendas, enquanto não se tornam mais claros e não se negociam seus objetivos, conteúdos e cronogramas, os conflitos vão sendo potencializados. Um primeiro momento bastante significativo (antes mesmo do início das aulas em que isso se dá, e que vai se repetindo outras vezes), é o desencontro inicial das agendas de Dora-pesquisadora e Cris-coordenadora, conforme se pode depreender da fala da última.

Fiquei quieta, pois na maioria das vezes não estava concordando. Me pareceu que houve uma inversão da coisa. Achei que a reunião era para discutir os passos das turmas de Prática para 2001 e no final pareceu que estávamos lá para sermos

¹⁹⁴ Os dados relacionados a tal agenda, com seus objetivos, conteúdo e cronograma, parecem sugerir uma influência considerável no rumo das discussões do processo de re-significação da experiência de ensino em time em foco. Pretendo isolá-los para uma discussão em outro estudo, sendo que, neste, eles só serão discutidos quando se encaixarem no desenho vislumbrado para a parte III.

orientadas, como sujeitos de pesquisa, direcionadas como conduzir as aulas este ano. Estou apreensiva com o andamento da coisa, pois pode desandar o time. Houve momento que senti que você e a Soraia queriam mostrar que o que vocês pensam é que é o certo. Como também tive vontade de pedir para separar as turmas e deixar que cada um faça o que quiser. (Cris e-carta 23/2/2001)

No excerto, Cris se refere a uma primeira (e última) reunião que, por insistência de Dora, apoiada por Soraia, é agendada, prevendo-se a participação dos dois times de ensino-2001. O matutino integrado por Soraia e Wilma e o noturno, por Cristina, Cibele e Doralice. Dora e eu insistimos na reunião, motivadas pelo meu desejo e minha necessidade de viabilizar uma agenda de pesquisa em que se previa, para 2001, o início de discussões sistemáticas sobre o próprio funcionamento do ensino em time. Dessa forma, Dora e eu enviamos mensagem eletrônica para todas as colegas, ‘sugerindo’ iniciar tal procedimento, anexando um tipo de roteiro em que listamos vários itens sobre a estrutura e o funcionamento do ensino em time, oriundos de minhas leituras sobre o assunto (cf. anexo 5)¹⁹⁵.

*Colegas,
Estou enviando anexo com algumas questões sobre ET que poderíamos considerar antes de iniciarmos qualquer discussão sobre a Prática de Ensino desse ano. Poderíamos fazer isso na próxima segunda-feira quando estaremos reunidas.
O que vocês pensam da idéia?
Uma sugestão é que lêssemos e já refletíssemos individualmente em casa para agilizarmos a discussão na segunda.
Aguardo outras sugestões e/ou comentários.
Abr,
Dela [Adelaide] (Dora e-carta 13/2/2001)*

Da fala de Doralice-pesquisadora, parece ficar claro que não há lugar para recusas das colegas, quando logo em seguida à pergunta que aparenta solicitar o posicionamento das mesmas [“O que vocês pensam da idéia?”], ela já lhes ‘passa tarefa’, como mais tarde Cris se refere a isso [“Uma sugestão é que lêssemos e já refletíssemos individualmente em casa para agilizarmos a discussão na segunda”]. Além de desejar cumprir nossa agenda, parece que Dora e eu ainda queremos imprimir nosso ritmo nas colegas [“..que lêssemos e já refletíssemos... para agilizarmos...”]. Não é de se estranhar, portanto, que a nova ‘abertura’ no final da mensagem

¹⁹⁵ No dia agendado para a discussão, antes de iniciá-la, peço e recebo permissão para gravá-la, tendo em vista seu uso eventual como dados para meu estudo. Diante da demora de Cris e limitação do teto da reunião, as colegas decidem iniciar a reunião, prevendo interrompê-la quando da chegada da mesma para colocá-la a par do que tivesse sido discutido. E assim foi feito, com a agravante de que, por distração, não refaço a ela o pedido de autorização para gravar o encontro, embora informalmente já o houvesse feito a todas.

[“Aguardo outras sugestões e/ou comentários”] possa ter sido interpretada como mera formalidade de encerramento da mensagem, uma vez que nenhuma das colegas a responde. Não somente isso. Quando digo, acima, que a pergunta ‘aparenta’ solicitar posicionamento das mesmas, é porque, na verdade, a e-carta revela que Dora e eu não parecemos interessadas na resposta das colegas, já que lhes passamos ‘tarefa’ de acordo com nosso ritmo.

Por outro lado, da última fala de Cris, se depreende que, no espaço da Prática de Ensino, parece não haver lugar para uma agenda de pesquisa, pelo menos naquele momento [“..pareceu que estávamos lá para sermos orientadas, como sujeitos de pesquisa... Estou apreensiva com o andamento da coisa ... tive vontade de pedir para separar as turmas e deixar que cada um faça o que quiser”].

Mesmo diante da ‘pauta’ enviada por mim/Dora, Cris tem sua expectativa desfeita de que se mantivesse o procedimento usual que costumava desenvolver em situações anteriores [“... houve uma inversão ... achei que a reunião era para discutir os passos das turmas de Prática ...”]. Isso é compreensível ao se retomar a mensagem de Dora-pesquisadora, a qual parece indicar que sua agenda tomaria apenas parte da reunião e não a reunião toda, como acabou acontecendo [“... poderíamos considerar antes de iniciarmos qualquer discussão sobre a Prática desse ano”]. Acontece que uma pauta imensa, como sugere o roteiro enviado às colegas (cf. anexo 5), tomaria bem mais que uma reunião para ser discutida a fundo. O que tudo isso acarreta é a condução da atividade por Dora/mim, caracterizando o desalojamento de Cris de sua função de coordenadora¹⁹⁶. Daí, novamente, seu sentimento da “inversão da coisa” e desejo de “separar as turmas e deixar que cada um faça o que quiser”.

Além do desalojamento apontado, entende-se, explicitando-se seu sentido subjacente, que “fazer o que quiser”, conforme indicado por Cris em sua mensagem acima, e, portanto, ‘de outro modo’ ou ‘diferente do usual’, só pode acontecer se não for em time, daí a necessidade de ‘separar as turmas’. Na raiz desse sentido, pode ser novamente localizado o conceito de homogeneidade que, normalmente, se prevê ou se deseja, consciente ou inconscientemente, para o funcionamento de atividades desenvolvidas em time.

¹⁹⁶ “Cibe havia comentado comigo que sentira que Cris não havia ficado muito satisfeita com a reunião e eu respondi que não teria sido fácil para ela pela sua dificuldade em lidar com o novo e provavelmente por sentir sua autoridade ameaçada já que não era ela a propor as modificações como lembrou-me num determinado momento que a função DELA (e não decerto MINHA) era fazer a orientação pedagógica dos professores da área” (Dora 23/2/2001).

Compreende-se melhor a questão do forte desejo de homogeneidade com a contribuição de Pêcheux (1990:33), o qual, por exemplo, fala sobre o sujeito pragmático¹⁹⁷, que é atravessado por uma necessidade equívoca, qual seja, a necessidade de homogeneidade lógica que se mostra como imperiosa e universal. Diz o autor:

Esta ‘cobertura’ lógica de regiões heterogêneas do real é um fenômeno bem mais maciço e sistemático para que possamos aí ver uma simples impostura construída na sua totalidade por algum Príncipe mistificador: tudo se passa como se, face a essa falsa aparência de um real natural-social-histórico homogêneo, coberto por uma rede de proposições lógicas, nenhuma pessoa tivesse o poder de escapar totalmente, mesmo, e talvez sobretudo, aqueles que se acreditam ‘não-simplórios’: como se esta adesão de conjunto devesse, por imperiosas razões, vir a se realizar de um modo ou de outro” (p.32).

Diante do discutido, cabe a seguinte pergunta: *como se configura a questão da homogeneidade no ensino em time-2001?* Respondo que, inicialmente, ela se configura de modo a provocar tensões, como já visto, até que vá sendo re-significada num processo gradual, parcial e instável. Tal processo, especialmente em sua instabilidade, pode ser percebido por meio dos significados construídos sobre o ensino em time, os quais as colegas mobilizam na reflexão compartilhada, em momentos sistemáticos ou informais / oportunos, intermediados pelos re-significados.

Significados e re-significados do que o ensino em time é, não é, deve ou não deve ser, no que tange ao implícito ou explícito da homogeneidade, podem, então, ir sendo isolados em todo o material registrado.

3.5.2.1. A homogeneidade: item de pautas / reflexões anteriores.

Antes de se discutir a questão colocada quanto ao ensino em time-2001, é pertinente localizar reflexões acerca da mesma, as quais são anteriores a essa data.

Na verdade, nos papéis de colega de time e de pesquisadora ou de pesquisadora e de colega de time, eu já vinha refletindo sobre questões como a da homogeneidade, antes mesmo de iniciar a experiência de ensino em time-2001, conforme se pode detectar em minha fala em

¹⁹⁷ O sujeito pragmático é entendido pelo autor como cada um de nós, os ‘simples particulares’ face às diversas urgências de sua vida.

questionário respondido em final do ano 2000; mesmo porque eu já coletava dados longitudinais há dois anos, estando para iniciar a terceira coleta.

Inicialmente (e talvez ainda) acreditava que ET era algo do tipo: todos fazendo tudo. Incluindo no tudo: o planejamento, a distribuição de tarefas, a execução das aulas [...], a preparação – e conseqüentes gastos – do material, etc. etc. (Dora Q5 19/12/2000)

Dessa forma, parece que já vou elaborando alguns itens de uma agenda (menos / mais oculta?) que depois carrego junto de Dora e com Dora, ao iniciarmos outra experiência, em outro time – o de 2001.

Depois de três anos trabalhando em time e com meu interesse em ter a experiência como foco de pesquisa, mais algumas leituras feitas sobre o assunto¹⁹⁸, penso que podemos entender ET diferentemente: as tarefas distribuídas, por exemplo, não precisam ser necessariamente igualitárias; os materiais podem ser preparados por uma só pessoa ou pode haver um rodízio. Imprescindível, todavia, é discutir o processo continuamente e negociar as diversas atividades. De suma importância também é gerenciar os conflitos, revelando sentimentos (negativos e positivos) e discutindo a relação. (Dora Q5 19/12/2000)

Como se nota, eu e Dora já chegamos para o ensino em time-2001 em pleno processo de re-significação, além de, como também mostra o excerto, prever conflitos e antecipar conclusões intuitivas que sinalizam justificativas para seu cronograma de pesquisa, o qual prevê a inclusão de discussões sistemáticas. Cristina, do mesmo modo, traz consigo sua agenda de coordenadora que precisa por em pauta, agenda esta que prevê parâmetros semelhantes para os times de ensino.

3.5.2.2. Para ser time precisa ser ou fazer igual? Entre o igual e o diferente.

Então, daí não é time (Cris ED I 15/5/2001)

Você é time de um minuto (Cibe ED I 15/5/2001)

¹⁹⁸ Tendo iniciado a pesquisa no começo de 1999, inicio leituras sobre ensino em time apenas no final de 2000, por entender que, como colega de time, eu deveria viver a experiência o menos distante possível das outras colegas que não participavam do processo de modo tão alerta quanto eu em decorrência da pesquisa.

A instabilidade do processo de re-significação quanto à questão da homogeneidade, entretanto, vai sendo detectada em diferentes momentos e situações. Um desses momentos ocorre, de dentro e no calor da experiência, quando Dora demonstra pender para o homogêneo como positivo, quando ela parece se esquecer de mim (que já sinalizara uma certa recusa ao igualitário), ao se alinhar, nesse momento, com as colegas quanto ao funcionamento ideal em tríade e não em díades, como vinha ocorrendo. Entendo que tal noção ideal implica a idéia de procedimento de participação igual em tríade para todas, independentemente da contingência a ser considerada, ou seja, as possibilidades e restrições de cada uma diante dos mais diversos aspectos envolvidos no processo de ensino em time. A disponibilidade de tempo coincidente, por exemplo.

Cibe: Como a Cris estava mais ocupada [...] a gente se encontrava [...] e preparava e eu sinto que o sentimento da Cris porque ela não participava, porque quando você se envolve na discussão [...] é muito diferente. [Quando não] Você deixa de ser parte do time. Você é time de um minuto.

Cris: E você está sempre insegura porque você não sabe o que vai acontecer depois.

Dora: Ou também um sentimento de exclusão.

Cibe: Então, sabe? O que me ocorreu agora que ah tem um ditado que diz assim: às vezes, o preparativo da festa é melhor do que ela.

Dora: É verdade [...] Na verdade, o ET não é só em sala de aula.

Cris: [...] quando nós três sentamos e preparamos a aula, eu fico MUITO melhor do que quando eu preparo com a Cibe [...]. E é isso aí que você [Cibe] fala. Aquilo de duas em duas não era o time.

(ED I 15/5/2001)

Por outro lado, a instabilidade quanto ao homogêneo, agora visto como dificultador, se mostra logo, alguns dias depois, quando de um confronto de idéias opostas entre Dora e Cris, a respeito de um procedimento a ser estabelecido para liberar o estágio de direção ao alunos.

Levantei [Dora] a possibilidade de [os alunos] entrarem em mais de uma [turma], tornando o processo mais ágil. Cris discordou e levantou as desvantagens. Contra-argumentei com as vantagens. Ela diz que eu atendia muito os alunos. Respondo que ela estava enganada, pois o processo favorecia a ambos, aluno e tutor. Ela diz que não concorda e que não acha certo¹⁹⁹. Eu respondo que me dou o direito de achar que é. Ela continua e diz que temos de seguir o mesmo parâmetro com todos os alunos. Volto

¹⁹⁹ As colegas voltam a discutir a questão posteriormente, com Cibe evitando se posicionar nesse momento, conforme revela depois, para não acirrar o confronto entre Dora e Cris. De um momento para outro, Cris pede esclarecimentos. Dora explica, usando a planilha com a distribuição de aulas das escolas em que o estágio de direção seria desenvolvido. Cris logo aceita a proposta, conseguindo visualizar suas vantagens, chegando até a se oferecer para ficar com número maior de times de alunos para orientar. Oferta que as outras colegas prontamente recusam.

a discordar. Ela rebate perguntando: mas que time é esse? Então, não somos um time. Respondo: somos um time assim. Um time composto de individualidades diferentes com histórias, peculiaridades e compromissos diferentes e isso poderia justificar a diferença de procedimentos se fosse o caso. (Dora diário 31/5/2001)

No excerto anterior, o sentimento de insegurança e exclusão que a participação desigual provocaria parece sustentar o sentido compartilhado de participação igual como o tipo mais adequado. Já no último excerto, o desencontro entre o homogêneo e o desigual parece remeter aos ruídos entre concepções e à vertente do ‘a quem compete’ (nesse caso, alterar as regras do jogo). Tal vertente já foi intensamente discutida na parte II. O debate entre as duas colegas parece evoluir primeiramente dos argumentos pautados no campo pedagógico (desvantagens / vantagens), passando para uma questão de postura quanto à relação professor-aluno; postura, aliás, apontada como não adequada [“...atendia muito aos alunos”]. O debate desemboca, então, na autoridade da função [“não acha certo”; “temos que seguir parâmetros”], a qual é potencializada pela descaracterização do ensino em time, caso não haja um padrão / uma homogeneidade [“Então, isso não é time”]. Procurando melhor compreender a situação do ponto de vista de Cris quanto à necessidade de se manter coesão nos times de Prática de Ensino sob sua coordenação e orientação, ‘seguir o mesmo parâmetro’ passa a ser, portanto, mais seguro e econômico.

Eu acho que não é time aí. (Cris ED I 15/5/2001)

O movimento de instabilidade, por vezes, parece ocorrer no próprio momento da discussão. Um exemplo se dá quando Cibe inicia discussão comparando o time de ensino matutino com o time de ensino noturno, do qual participa com Dora e Cris. Cibe entende que o primeiro não se caracterizaria como time. Isso porque as colegas do time matutino decidiram dividir os conteúdos das aulas e prepará-los separadamente, o que impossibilita, pelo que se dá a entender, uma homogeneidade, culminando com aulas diferentes no sentido de não entrosadas. Ela explica:

Mas, ele [o ET] não muda muito se eu desse aula diferente, sozinha. A única chance que o aluno tem do enSino em TIme é que ele tem dois professores em vez de um. Que os dois dão aulas individuais, quase que praticamente. Então, é a mesma coisa que eu tivesse aula durante o ano, seis meses com você e seis meses com você (Cibe ED I 15/5/2001)

Creio que tomo o lugar de Dora e digo que esta poderia ser uma opção das colegas da manhã e que, talvez, pudessem estar cedendo ou negociando. Digo, ainda, que podem ser concepções diferentes; ao que Cris retruca, dizendo que os alunos não teriam “maturidade para ver que as concepções, ambas são certas” para logo adiante se posicionar ora com Dora, ora com Cibe: “Eu concordo com a Doralice que não deixa de ser uma formação de time diferente. [...] Mas também eu acho, eu penso como a Cibe, porque eu acho que não é um time aí. São aulas como se a gente desse aulas (separadas)” (ED I 15/5/2001). Eu novamente me manifesto, através de Dora, desistindo de argumentar pela possibilidade de configurações de ensino em time diferentes e sinalizando que os alunos da manhã é que diriam se seria time ou não, quando da aplicação do questionário em sua turma que constava de meu cronograma de pesquisa²⁰⁰.

Um outro dado, que parece contribuir para a instabilidade da re-significação da questão ora discutida, é o sentimento de débito de Cibe em relação à distribuição de tarefas no time, já bastante discutido anteriormente, que parece pender mais para o desejo de igualdade. Entendo que o fato de que o mesmo perdure até o último momento das discussões sistemáticas, apesar de arrefecido, assinala para a instabilidade do seu re-significado por Cibe.

No presente time, ainda sinto que tenha ficado um pouco em débito com minhas colegas. Acredito que poderia ter ficado com mais tarefas. Não sei porque, mas é muito forte em mim o fato de não deixar que outros carreguem a minha parte. Não me importo se tiver que fazer a parte dos outros. (Cibe Q4 6/12/2001)

O retrato que Cibe ‘pinta’ para descrever a Prática de Ensino que desenvolve em time em 2001(conforme solicitado no questionário quatro / Q4), parece corroborar tal sentimento evidenciado no dado anterior, ao permitir a interpretação da pintura como um possível lamento nos recônditos da alma, diante da constatação do desigual na provável expectativa do igual.

Penso que seria um retrato de uma orquestra onde haveria três maestros ao invés de um. Um deles se sobressai aos outros que estão mais distantes. Os músicos estão com diferentes instrumentos. Alguns com expressões bastante compenetradas e outros parecem com a expressão mais distante. O maestro que se sobressai tem uma baqueta maior nas mãos, que estão bem erguidas e está muito envolvido. (Cibe Q4 6/12/2001)

²⁰⁰ Embora, à época, eu estivesse coletando dados dos dois times de ensino, a exemplo dos dois anos anteriores, optei depois por fazer um recorte nos dados, enfocando prioritariamente os dados do time de ensino-2001 noturno do qual eu também participava como colega de time. Dados provenientes dos outros anos e times, entretanto, são utilizados sempre que significativos para uma melhor compreensão do processo estudado.

Se, por um lado, Cibe parece ‘lamentar’ a desigualdade representada pelo retrato de seu time, por outro, ela parece intuir os efeitos decorrentes da atuação desigual. Tais efeitos também são desiguais, conforme se manifestam nas expressões dos músicos [‘uns compenetrados, outros distantes’], a despeito de uma ‘poderosa’ instrumentalização / postura do maestro que se sobressai [‘baqueta maior’, ‘mãos bem erguidas’, ‘muito envolvido’], mas que não garante um efeito homogêneo.

Estar em time de ensino implica estar juntos, mas desempenhando tarefas de natureza diversa²⁰¹. (Dora diário 29/6/2001)

O retrato de Cibe parece sugerir a desigualdade em termos de atuação em time, provavelmente no palco, bem como de seu resultado também desigual. Em sua revisão do questionário cinco (Q5), primeiramente solicitado no final do ano anterior, Cibe também se volta novamente para a questão da distribuição de tarefas, na qual as atividades do palco parecem se misturar às dos bastidores. A diferença é que, agora, ela re-significa esta distribuição de tarefas em termos de desigualdade mais positiva.

Primeiramente, gostaria de mencionar que minha concepção, a de que as tarefas no ensino em time devam ser igualmente divididas, mudou um pouco. Hoje, após reflexões e discussões realizadas a este respeito, percebo que nem sempre é possível a divisão das tarefas de forma que cada um fique com o mesmo volume de tarefas. Depende da atividade ou da técnica. Às vezes, um membro do grupo possui mais habilidade para desenvolver aquele tipo de tarefa e assim acaba ficando com mais trabalho. Isto não quer dizer que os outros vão ficar nas costas deste elemento. Penso que todos devem colaborar, mas sem aquele aspecto de estar medindo trabalho. (Cibe Q5 18/12/2001)

Por meio de uma comparação entre o antes e o depois, nesse momento, a re-significação da não necessidade de repartir tudo igual no time aparece como um tipo de ‘fechamento/conclusão’. Este fato, no entanto, pode ser visto como uma consolidação gradual desse re-significado que se vai procurando construir ao longo do processo. Tais momentos são

²⁰¹ Tal noção de revezamento de atividades e conseqüentes funções no time parece ter sido capturada também pelo aluno que se manifesta a respeito da atuação das professoras-formadoras: “As três professoras desenvolvem um trabalho muito interessante, enquanto uma explica, a outra faz anotações no quadro, enquanto a terceira observa as ações e reações dos alunos” (QA.22 26/6/2001). Creio que o aluno, ao dizer que as mesmas ‘desenvolvem um trabalho’, indica que todas têm papel ativo e igualmente importante, já que ele parece vê-lo como significativo [‘muito interessante’].

recorrentes. Um deles é a transposição que Cibe faz para uma situação com os alunos. No excerto, nota-se que o significado primeiro de ensino em time como igualitário perduraria entre os alunos que não teriam tido a oportunidade de re-significá-lo como as colegas de time.

Quando [se discutia que] o problema dos alunos, em parecerem desconfortáveis em apresentar algo em sala ou declinarem convites para certas atividades, [parecia] um problema de relação entre os grupos [da sala], Cibe parece ter entendido nos grupos em que trabalhavam as atividades [de estágio] e responde: Sabe o que é?, eles ainda devem entender que trabalho em time é aquele todo repartido igual para todos. (Dora diário 7/8/2001)

Retomando o excerto anterior para enfocar, agora, a questão do critério da habilidade para a escolha das atividades a serem desenvolvidas no palco (já discutido na parte I), o uso de tal critério parece ocorrer, no início, de forma mais intuitiva. Agora, como se nota no excerto, o critério parece ser percebido a partir de uma ação mais refletida, a qual acompanha a re-significação do mesmo procedimento.

A construção conjunta / apropriação do significado do critério da habilidade / preferência, por meio de um processo reflexivo de ensino em time que parece desalojar, em parte, a noção do ser / fazer igual / homogêneo, é evidenciada também em depoimento de Cristina.

Esse ano em particular ele [ET] foi mais reflexivo e gerou mais crescimento do que nos anos anteriores. [...] Cada pessoa do time demonstrou suas potencialidades para execução de determinadas tarefas e a essa pessoa ficaram designadas tais tarefas. (Cris Q4 6/12/2001)

A idéia de abertura diante de diferentes possibilidades de desenvolver tarefas e relações, a qual, acredito, está implícita no depoimento de Cris, é significativa em termos de alteração de pauta de sua agenda. A metáfora do retrato que usa a seguir para descrever o ensino em time-2001 parece sugerir a mesma abertura: “A Prática de Ensino de 2001 seria a pintura de um horizonte, de um nascer do sol, que propõe (o sol ao nascer) um dia cheio de novidades e mudanças” (Cris Q4 6/12/2001).

Parecendo assumir, então, uma postura mais aberta ao novo e às mudanças, Cris procura buscar, no aconchego da luz e do calor mais ameno do sol (logo ao nascer, o que lhe daria mais tempo pela frente e não chamuscaria tanto a pele), o apoio / conforto para lidar com a dificuldade que tais elementos podem representar para ela. Por outro lado, a imagem positiva e promissora

também parece consolidar sua postura / seu posicionamento diante da modalidade de ensino em time, o qual tanto legitima e acalanta, além de sugerir sua expansão expressa através do componente 'horizonte'.

De qualquer forma, ao caminharem para frente e para trás em seu processo gradual, parcial e instável de re-significação, as colegas vão experimentando momentos mais obscuros intercalados a momentos mais claros de compreensão do que é, não é, deve ser, deixa de ser ensino em time e, ao mesmo tempo, de quem elas mesmas são na relação que constroem no processo, uma vez que parecem sofrer a agonia da confusão que se estabelece entre igualdade e diferença. E aí entra, de modo bastante significativo, a questão do 'eu' e do 'outro' com suas respectivas representações.

Moita Lopes (2002:201), por exemplo, fala sobre os papéis primários e secundários que as faces diferentes da identidade social podem desempenhar em termos da proeminência que assumem nos eventos discursivos dos quais o sujeito participa. Entretanto, afirma o autor que, em geral, é em termos do binômio igualdade-diferença que a representação do outro se dá, uma vez que ele define como nos engajamos no discurso com o outro. Reafirmando a existência de outros matizes da identidade social (mulato e não apenas preto ou branco, por exemplo), Moita Lopes entende que o que se deve considerar é como as representações da diferença afetam o modo como o sujeito vê o outro e o constrói (e a si mesmo, eu lembraria) no discurso.

Entendo, então, que, nesse momento, cabe aprofundar a reflexão sobre as representações do eu e do outro, antes de se dar continuidade às questões do igual e do diferente propriamente ditas.

3.5.3. O outro na vida do sujeito. O sujeito na vida do outro.

*O outro quem é?
Pedaço de mim.
O meu desejo.
A falta de mim.
A minha falta.
O diferente em mim.
O diferente de mim.
O igual em mim.
O igual a mim.
Enfim,
A minha (in)completude. (minha autoria)*

Ao discorrer sobre identidades sociais que se caracterizam pela fragmentação, contradição e fluidez, e que são construídas no e pelo discurso, Moita Lopes (2002:33) assevera que os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sócio-históricas (relação e contexto) particulares, que estão refletindo em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam. Tardif (2002:200), por sua vez, quando discute a idéia de exigências de racionalidade para definir o que constitui o saber, afirma que a mesma está relacionada a um ‘modelo intencional’ do ator humano, ou seja, ela procede da idéia de que as pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo (sob o domínio das leis sociais ou psicológicas, exemplifica o autor), mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc. Tardif (p.2002) explica, ainda, que tais exigências parecem ser tributárias de uma racionalidade fortemente marcada pelo saber social, ou seja, colocado em comum e partilhado por uma comunidade de atores, saber prático que obedece a várias ‘lógicas de comunicação’ e está enraizado em razões, em motivos, em interpretações nas quais estão presentes vários tipos de juízo. É dessa forma que o autor (p.206) entende que o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que ele apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio. Considera que o saber possui uma certa existência objetiva que reside nas razões, nos discursos, nas linguagens, nas argumentações que desenvolve para apoiar suas idéias e seus atos. Acredito que tal existência objetiva resulte das presenças subjetivas e intersubjetivas dos vários atores na construção de seus saberes e poderes que circulam em uma comunidade interpretativa²⁰².

Considerando, a partir do que explicam os autores acima, o outro como constitutivo do sujeito e, portanto, do seu saber, entende-se com Moita Lopes (2002:32) que “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” e, ainda, se compõe de uma ou de outra identidade social com base em quem é o seu interlocutor, ou seja, se inscreve no discurso a partir de quem o outro é. Decorre daí que as identidades sociais que venha a assumir nas práticas discursivas das quais participa podem ser contraditórias entre si.

²⁰² Wielewiczki (2002), por exemplo, discute a questão da preocupação com a teoria (como fonte de informações para direcionar/gerar pesquisa ou como seu subproduto) como reflexo do desejo de totalização. Explica a autora que um autor consagrado, respaldado que está pelo texto teórico, empresta um pouco de seu poder a seus pares, os quais, por sua vez, passam a participar do tecido que forma uma dada comunidade interpretativa com pontos de acréscimo a tal texto. Isso resulta na geração de novos textos que corroboram ou refutam as idéias do anterior até, diz a autora, “que a palavra não mais pertença a seu autor, ela está no discurso, sendo pinçada aqui e ali para formar novos discursos” (p.26).

Entendo que, no fenômeno que investigo, as diversas agendas que as colegas de time trazem consigo e que implicam o desempenho de diferentes papéis lhes provoca contradições e confusões em seu processo de re-significação parcial, gradual e instável da experiência compartilhada, enquanto seguem na relação rumo à conscientização / construção do outro para se conscientizarem de / construir a si mesmas por meio de seus significados e re-significados de todo o processo.

Quem sou como colega de time? E quem são as outras colegas? As outras são a falta de mim (nelas falta eu) e são a minha falta (em mim faltam elas). Quem são as colegas umas para as outras? Que eus-fragmento de cada uma se conscientizam e se constroem diante dos eus-fragmento de cada uma das outras? Difícil ter isso muito claro no processo experiencial e mesmo no processo reflexivo sobre o ensino em time que compartilham.

3.5.3.1. Parece querer diferente. Mas, na verdade, também quer igual: uma contradição ou uma homogeneidade invertida?

Continuo achando que não precisamos fazer tudo igual. (Dora diário 23/9/2001)

Diante da confusão resultante dos diversos fragmentos de identidades mobilizadas pelas colegas para desenvolverem as tarefas e as relações nos espaços valorizados do/no ensino em time-2001, Dora em sua ‘mistura’ de identidades de colega de time e pesquisadora se coloca, de forma geral, recorrentemente contrária a procedimentos homogêneos, padronizados ou igualitários. Não perde nenhuma oportunidade de argumentar sobre isso com as colegas nos encontros duais ou triadais, encontrando, com certa frequência, respaldo e concordância em Cibele, e, em geral, uma certa oposição em Cris.

Dessa forma, aponta repetidas vezes para a possibilidade de configurações diferentes de ensino em time, embasando-se, para maior impacto e persuasão, na literatura sobre o assunto que compartilha com ou vive citando para as colegas, além das razões que constrói quando apresenta suas ‘inovações’.

Cris: Ali [no ET matutino] eu acho que o time está um pouco desentimado. Porque elas estão separando, estão se separando.

Cibe: É, cada uma está fazendo uma coisa.

Dora: Mas eh, você sabe que é uma configuração também? Que pode [ser assim]? De vez em quando conver::sa [discutem, planejam juntas]; porque a gente tem que mudar [a concepção]; agora eu comecei a entender melhor também [depois das leituras]; tive que mudar a minha concepção de time. (ED I 15/5/2001)

Em momento de reflexão ‘solitária’, Dora e eu ainda reafirmamos a oposição à homogeneidade, localizando-a, no exemplo abaixo, como motivo de desacordos entre a orientação recebida da coordenação e os procedimentos adotados, no caso em questão, por uma das colegas do time da manhã. Não concordando com a coordenadora, diante da situação descrita, que a colega tivesse tido uma atitude ‘errada’, conforme se colocou, Dora e eu nos manifestamos em nosso diário ao registrar o ocorrido: “A dificuldade está novamente na questão da homogeneidade, na idéia de que precisamos fazer tudo igual” (Dora diário 23/9/2001).

As situações apresentadas parecem sugerir (e creio que de fato sugerem), que Dora ‘quer diferente’ e que, obviamente, não quer igual. Entretanto, evidências isoladas em vários outros momentos demonstram que ela é acometida do que convencionaria chamar de o ‘desejo do outro como eu’. Pergunto, então, Dora quer diferente ou quer igual? Parece que não quer igual ao do outro e nem diferente do seu. Soa contraditório! Soa coisa de identidades fragmentadas! Que ‘eu’ de Dora quer diferente? Que ‘eu’ quer igual? Por quê? O quê / quando ela quer diferente? O quê / quando ela quer igual?

O processo de construção de significados sobre os movimentos das colegas em espaços valorizados que ocorre a partir de si mesmas, de seus funcionamentos, de suas concepções informadas pelas diferentes posições de sujeito que assumem (identidades) e lugares que ocupam ou papéis que desempenham pode contribuir para a compreensão da situação que se discute aqui. Entretanto, neste momento, a intenção não é tanto fazer as possíveis articulações e explicitações nesse sentido; mesmo porque entendo que isso já tenha sido feito de forma mais intensa na parte II. O foco agora, como se coloca, é apresentar e discutir o processo de re-significação em seu movimento gradual, parcial e instável. Se isso implicar as referidas articulações e explicitações, as mesmas serão feitas.

De qualquer forma, o dilema diante do qual Dora se coloca parece sugerir a interpretação de que aceita o igual quando ele é igual ao seu igual, ou seja, quando se realiza ‘o desejo do outro como eu’. Assim é o outro acolhido - quando ele se parece ‘consigo’, recusando-o, conseqüentemente, quando ele é diferente de ‘si’.

Talvez se possa entender melhor tal situação com base em Coracini (2000:150), que nos lembra que “toda identificação com algo ou com alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo no interior do sujeito”. A autora, seguindo o pressuposto psicanalítico, segundo o qual em qualquer uso da linguagem, o sujeito mais é dito do que diz, ainda salienta que “[...] nada se diz ou por nada nos interessamos que, de alguma maneira, já não esteja lá, no inconsciente, isto é, que não tenha sido internalizado; assim, só há identificação possível com um fato, objeto exterior ou com outro sujeito, quando este encontra eco no inconsciente que o reconhece ou identifica sem necessariamente o consentimento do consciente” (p.150).

Dora, então, acolhe e legitima o outro quando ele ecoa positivamente as suas concepções, o seu funcionamento, a sua perspectiva, os seus procedimentos, etc²⁰³. Por outro lado, ela o recusa quando o eco é negativo, negando, dessa forma, a própria diferença. Abaixo, seguem ilustrações de acolhimento.

Cibe fez uma articulação do que se discutia com as imagens dos alunos listadas [na lousa] desde o início da aula. [...] Achei bárbaro esse momento. Muito significativo e tocante. Creio que poderia dizer que foi uma lição mais do que aprendida, ela foi ‘sentida’ porque vivenciada, experienciada. (Dora diário 25/7/2001)

Considerando que a ‘articulação’ é uma habilidade freqüentemente atribuída à Dora que também reconhece possuí-la, entende-se o porquê de ela achar ‘bárbaro’ quando a identifica em Cibe. É como se quisesse dizer: “Olha lá, Cibe ‘articulando como eu!’”. Tanto que envia e-carta para Cibe, anexando e-diário, do qual também consta esse mesmo trecho do diário. Já em e-carta para Wilma, a identificação se mostra igualmente ou até mais enfática.

Agora estou entendendo melhor porque me identifiquei logo de cara com você [Wilma]. Que fôlego, ou melhor, que agilidade que você deixa revelar em sua resposta a e-carta que te enviei! Adorei o montão de idéias que você propõe / descreve e com isso me identifiquei novamente. Uma está melhor que a outra e as três são viáveis. (Dora e-carta 20/12/2001)

²⁰³ A esse respeito veja Pagès (1982:289) sobre escolhas narcísicas, que se encontram na raiz da identificação. Elas são definidas como tendência à imitação e constituem o desejo de encontrar no outro a imagem de si mesmo, que se projeta sobre ele.

Aqui a identificação chega a ser tão forte por se tratar de traços marcantes que Dora acalanta em si (a ‘agilidade’ e a ‘geração de idéias’) que ela usa o próprio termo duas vezes [‘me identifiquei’].

Ao longo da caminhada no processo reflexivo que vai desenvolvendo isoladamente ou com as colegas, Dora chega até a chamar a questão do igual-diferente à consciência para interpretá-la, dando mostras da dificuldade de se movimentar entre os dois aspectos.

Durante um certo período, insisti que ela [Cibe] ‘reagisse’ em busca de um espaço maior no trio²⁰⁴. Tenho refletido ultimamente se isso não poderia ser interpretado como negação dessa sua diferença. Afinal, ela não era eu, ou seja, eu estaria esperando que ela tivesse um comportamento típico meu. Então, por que não eu é que poderia me modificar. Tenho procurado me disciplinar. (Dora Q3 26/7/2001)

Embora Dora pareça re-significar a questão em certo nível, ou seja, questionando-se a respeito da negação de um certo comportamento de Cibe e o desejo de que a colega se parecesse / comportasse como ela, as duas últimas sentenças demonstram traí-la no sentido de ainda querer a situação mais para o igual do que para o diferente. A idéia camuflada do igual poderia ser eliciada se a última sentença fosse completada da seguinte maneira: “Tenho procurado me disciplinar para Cibe ter espaço como eu ou na mesma ‘quantidade’ que eu”. Portanto, se não se consegue o igual pela ação de uma, ele será conseguido pela ação da outra, equivalendo-se a dizer algo do tipo: “Vou deixar de ter mais espaço para ela deixar de ter menos, para nos aproximarmos de / em um espaço (mais) igual”.

Por outro lado, ao insistir na reflexão sobre a questão igual-diferente, parece que, gradualmente, a incorporação do diferente vai se tornando mais viável. É nesse sentido que, apenas alguns dias após ter registrado o dado acima, quando da resposta ao questionário três, Dora faz novo registro em diário, enfocando, agora mais precisamente, as relações.

Cibe ouvia, mas não reagia. Com o tempo fui percebendo que ela nem poderia reagir. O que eu esperava é que ela reagisse por mim, pela minha vivência que não era a dela. Entendi que as relações dela com as mesmas pessoas eram outras porque

²⁰⁴ Ao responderem os questionários sobre a experiência de ensino em time de que participam como alunos, é recorrente nos dados um posicionamento dos mesmos mostrando-se solidários com professoras-formadoras novatas ou menos experientes quando as percebem sendo injustiçadas em relação ao uso de espaço menor. Alguns, entretanto, entendem que as mesmas não deveriam esperar que lhes cedam mais espaço, mas que deveriam ‘tomá-lo’. A questão, como já discutida, e ainda a ser retomada, é bem mais complexa se se interpretar espaço como poder e se se concordar que este não se dá nem se conquista, mas se exerce.

evidentemente ela não era eu. Sua atitude, temperamento, jeito de falar eram diferentes. Percebi meu comportamento inadequado ao ficar insistindo em comentários que diziam respeito as minhas relações [com as outras pessoas] e os descontinuí [os comentários] um pouco, pois eliminá-los é impossível quando se vive muito tempo junto, tendo que desenvolver muitas atividades em conjunto. (Dora diário 4/8/2001)

O movimento gradual, parcial e instável do processo de re-significação dessa (igual-diferente) e de outras questões demonstra que são diferentes as manifestações dos ecos positivos e negativos de identificação, que dão conta de quem o sujeito é [como ele se constrói] frente ao outro.

Se Cibe, por exemplo, ao ecoar positivamente as colegas, se posiciona ora com Cris em oposição à Dora, ora com Dora em oposição à Cris, a sua manifestação do eco positivo ao lado de uma ou de outra não a leva ao confronto com a outra, como ocorreria com a manifestação das outras duas colegas em situação semelhante, as quais parecem ‘cobrar’ [esperar] mais de Cibe, do que esta delas [pelo menos aparentemente], manifestações iguais as suas.

De qualquer forma, Dora vai compartilhando com as colegas, as quais contribuem com elaborações, suas reflexões²⁰⁵ sobre a relação entre o ‘outro e o eu’ com os re-significados instáveis da igualdade e da diferença que ora parecem ampliar o espaço para o diferente ora camuflam o desejo do igual.

O desejo do igual em sua força centralizadora talvez justifique que os esforços do sujeito sejam orientados para que tudo se resuma no seu ‘eu’²⁰⁶, para existir em tudo e em todos, como se dissesse: ‘O outro como eu’, ou até mesmo ‘Eu como o outro’, quando este outro incorpora o eu que eu quero, mas / e ainda não consigo ser. Creio que esse desejo do ‘eu supremo’ pode ser percebido na citação de Critelle usada por Corrêa (2002).

Não agüentamos apenas ser, temos que ser nós mesmos. Não queremos repetir ninguém, nem que ninguém nos copie. Também não nos basta que os outros aproveem nossa vida. É preciso que ela faça sentido para nós mesmos.

²⁰⁵ “[...] dá uma reflexão que eu [Dora] fiz, acho até que vocês devem ter lido, não sei se vocês leram num dos questionários que eu respondo: Por que que eu quero que o outro tenha o meu ritmo e eu não mudo o meu? [...] por que eu vou me dar o trabalho de mudar? Os outros que mudem” (Dora Ed Im 11/10/2001); “Só que a gente fica cobrando da colega [...] uma atitude que a gente tomaria. Eu comecei a me segurar mais quando eu entendi que se eu [Dora] tinha conflito com você [Cris] e você comigo, a relação da Cibe com você é outra, é única. A relação dela comigo é o[utra]. Eu não posso cobrar de, da relação entre vocês, a relação que eu quero ou que eu imagino” (ED IV 6/12/2001)

²⁰⁶ Veja Freud (1969) a respeito de sua reflexão sobre o mandamento ‘Ama o próximo como a ti mesmo’, como uma forma de impedir o sujeito de aniquilar o outro, a quem na verdade detesta além de amar.

Entretanto, aceitar que essa força seja imperiosa seria o mesmo que negar a possibilidade de que o outro seja reconhecido? Na verdade, o conceito de identificação oriundo da psicanálise, de Freud mais precisamente, que pode ser identificado na discussão, é criticado por Pagès (1982: 284; 298) que o revisa. O conceito implica que o outro é visto apenas como um prolongamento dos desejos do sujeito, uma emanção do próprio desejo ou um obstáculo a esses desejos. A relação assim concebida é, portanto, destruidora do outro, elimina o outro em sua singularidade e alteridade, justamente porque ele é outro. Concebendo que a relação entre sujeitos é de natureza afetiva e imediata, isto é, vivida no momento atual, e não simplesmente mediada pelo instinto, pelas instituições sociais, ou pela interação material entre os homens (p.301), Pagès, por sua vez, entende, e com ele concordo, que “a relação humana dá o outro em sua alteridade, não como semelhante a mim, redutível ao meu instinto ou às minhas necessidades, isto é, como objeto, mas justamente como sendo o outro. Supõe o reconhecimento, pelo menos parcial e confuso de uma pessoa, dotada de individualidade e de autonomia” (p.300). Ao considerar seu posicionamento quanto ao ‘imediate’ na/da relação, Pagès (p.296), entretanto, considera que a despeito de suas fraquezas, a teoria freudiana da horda primitiva é interessante em relação a um determinado aspecto, já que tal teoria acarreta conseqüências incalculáveis a partir do fato histórico caracterizado de “a passagem ao ato” (isto é, o incesto e o assassinato são efetivamente consumados). De tal teoria decorreriam, explica o autor, a evolução da psiquê individual, o aparecimento do sentimento de culpa, a renúncia aos laços libidinais e hostis anteriores e o nascimento da sociabilidade (psicologia coletiva para Freud) e, por outro lado, o nascimento de todas as instituições sociais em conseqüência da primeira delas, a proibição do incesto. A partir de tal colocação, Pagès, então, salienta que nesse aspecto, Freud parece dar lugar ao acontecimento, à contingência, à relação vivida no grupo presente, que permitiria superar o dualismo do princípio de realidade (o constrangimento social) e do princípio de prazer (o determinismo instintual). Acredita o autor que este tenha sido um alvo essencial e ambicioso de Freud que se mantém aí isolado, qual seja, o de unificar conceitualmente o campo sócio-psicológico.

Controvérsias, como a apresentada, parecem justificar a dificuldade de se entenderem os fenômenos que implicam a relação entre pessoas naquilo que caracteriza os aspectos pessoais / sociais, de essência / de construção²⁰⁷.

Acredito que uma possibilidade de conciliar a questão acima discutida, que aliás foge ao escopo desse trabalho, seria a de procurar perceber como as experiências imediatas podem ser mediadas por outros fatores.

Acredito, ainda, que o desejo de que ‘o outro seja igual a mim’ pode guardar uma escolha narcísica de identificação. Ao mesmo tempo, também pode representar construções de homogeneidade decorrentes de perspectivas situadas historicamente, a exemplo dos modelos padronizados e de certezas da modernidade, vistos, então, como modelos de organização e eficiência do sujeito uno e indiviso. Além disso, o desejo de que ‘o outro seja igual a mim’ também pode guardar em si implicações de relações de poder [se tiver que ser de algum modo, que seja do ‘meu’]. O desejo do ‘outro como eu’ poderia, então, ser entendido como uma tentativa de, ao procurar apagar as diferenças, negá-lo; mesmo porque, no fundo, sabe-se que ele é, em sua alteridade, parte constitutiva desse eu.

O meu posicionamento é que pessoas em relação de trabalho em time se ocupem de tais questões para resgatar, preservar e considerar o diferente mesmo que identifiquem ou mesmo porque identificam em si desejos do igual.

3.5.3.2. Parece pender mais para o igual do que para o diferente. Fazer diferente é fazer errado?

Todo mundo faz coisa errada! [Cris] (Dora diário 23/9/2001)

²⁰⁷ A falta de clareza entre o pessoal / social pode também ser responsável pelas contradições dos sujeitos que, em certos momentos, se vêem como essência, em outros como resultado de uma construção social. Uma ocorrência desse tipo parece se dar com Cristina que, ao se questionar sobre uma determinada característica sua, a atribui a uma construção decorrente de sua função institucional. Em oportunidade posterior, ao ser questionada quanto a um procedimento ligado a sua função, defende-se, justificando ser ele resultante de sua natureza (essência). Ela diz: “Eu não sou uma pes[soa assim], por que que eu tenho essa característica? Daí falei assim: Será porque [...] me fizeram Líder de uma coisa que eu não Era e de repente eu comecei a assumir um discurso que não é meu. Por que que eu tenho essa, esse de querer impor, de querer falar?” (Cris ED II 19/6/2001). Já no quarto encontro, quando as colegas abordam a dificuldade que sentem diante do poder de coordenadora que entendem que Cris traz para o time, ela reage dizendo: “Ela [Cibe] me estabelece um poder que eu acho que eu não tenho. Tanto que eu acho que eu sou tão bundona que todo mundo faz o que quer [...] Se um dia eu largar de ser coordenadora, [...] vocês iam ver que eu sou mandona de natureza” (Cris ED IV 6/12/2001).

Cristina também parece ser tomada pela confusão entre o reconhecimento do diferente e o desejo de continuar igual. Nos seus movimentos produtivos de tarefas e relações compartilhados com as colegas, seu discurso aparentemente segue em direção oposta a de Dora. Enquanto Dora discursa pela quebra do homogêneo, Cris parece advogar a seu favor. Na verdade, como ela mesma aponta, a homogeneidade, camuflada sob as vantagens alegadas do ensino em time, está na raiz da ‘criação’ desta modalidade, por ela, nas turmas de Prática de Ensino sob sua coordenação. Como também já interpretei, essa parece ser uma medida econômica para Cris, ainda mais se considero o fato de que, além de coordenadora, ela também é uma das professoras-formadoras da disciplina e, conseqüentemente, colega de time. A considerar sua perspectiva, ‘o fazer diferente’ pode representar, então, alguma dificuldade quanto à orientação que ela oferece aos times.

Diante disso, na relação intensa e intensificada que Cristina estabelece com Doralice quanto a tal questão e no processo de reflexão compartilhada que vivem no time, o mesmo movimento instável de re-significação da respectiva questão parece também ocorrer com ela. É assim que, por exemplo, depois de questionar Dora sobre a própria concepção de time [‘mas que time é esse?’], concluindo que ‘Então, não somos um time!’, diante da discordância da colega de que teriam que ‘seguir os mesmos parâmetros’, Cris, mais adiante na conversa, flexibiliza um pouco o homogêneo nos times, isto é, em um mesmo time ‘fazer igual’ é essencial; já entre times, o diferente poderia até ser possível.

Cris argumentou que procedimentos diferentes entre as professoras das turmas da manhã e das turmas da noite até podiam acontecer, mas não na mesma turma. Respondo [Dora] que Soraia e eu, trabalhando em time, havíamos tomado procedimentos diferentes sem grandes problemas. Na verdade, alguns alunos reclamaram. Acontece que reclamações de uma ou de outra natureza sempre ocorrerão. Não há como evitar. (Dora diário 31/5/2001)

Entretanto, em momentos em que o diferente assume o caráter de desobediência explícita da orientação que Cris oferece às professoras-formadoras, ele é entendido como errado. Aliás, esta concepção do diferente como errado, até mesmo como deficiente, é bastante discutida em textos de áreas diversas, como na literatura pós-colonial, por exemplo²⁰⁸.

²⁰⁸ Um exemplo mais recente é oferecido por Menezes de Souza (informação verbal) em sua palestra *Pensando a diferença: representação ou construção?*, em seminário organizado pela SEED – Paraná em setembro de 2002. O autor convida a que se considere a metáfora de *olhar o outro* para depois transferi-lo para a nossa realidade,

[Cris] Contou-me que havia falado com uma das colegas do time matutino a respeito de uma autorização que dera aos alunos contrária à orientação da área [...]. Contou a justificativa da colega e posicionou-se em relação a sua atitude. [...] Todo mundo fazia coisa errada. Repete algumas vezes esse posicionamento, acentuando o 'todo mundo faz coisa errada'. Se fosse para ela não ser obedecida [...], não precisaria ficar na função de coordenadora pedagógica da área. Senti que ela estava falando de mim também, mas não queria ser tão direta²⁰⁹. [...] [Eu/Dora] disse que não via o procedimento como errado, mas como não discutido em área. [...] Era tão simples como isso. Continuo achando que não precisamos fazer tudo igual; cada time de ensino poderia ter uma certa liberdade de decisão. (Dora diário 23/9/2001)

Diante de sua pendência para o igual, Cris se vê em situação especialmente difícil, quando se vê obrigada a fazer diferente (e, à vezes, 'errado') para ser / ficar igual ao outro. Um exemplo ocorre quando da interpretação de Dora e Cibe sobre a distribuição da carga-horária dos alunos em estágio de direção²¹⁰ e do modo como poderiam desenvolvê-la, isto é, entrando em várias turmas (e não acompanhando apenas uma), como comumente ocorre com o professor titular.

Cibele, em sua sensibilidade, percebe tal dificuldade de Cris, como também aponta a razão que, em sua opinião, a leva a agir de forma diferente daquela que gostaria. Comenta sobre sua impressão e análise com Dora que as registra em diário: "Cibele pensa que Cristina está fazendo o estágio dessa forma contrariada por pressão dos alunos e quem abriu precedentes para essa situação fomos nós" (Dora diário 23/9/2001).

Depois, diante do conflito estabelecido pelo desacordo de posturas no time quanto a essa questão que as atinge a todas, Cibele demonstra posicionar-se contrariamente a procedimentos homogêneos, questionando-os e argumentando pelo seu 'direito' de fazer diferente com seus próprios alunos, ou seja, aqueles que acompanharia em estágio, uma vez que os alunos das três listas oficiais haviam se agrupado em times com colegas interlistas: "Mas será que eu [Cibe] não

evitando, com isso, que se pense que "o problema é sempre dos outros, nunca é da gente; que a gente é que pensa do jeito que se deveria pensar". Davis (1995:439), por sua vez, aponta para a reação dos antropólogos educacionais que questionam explicações de deficiências culturais como causa de desempenho escolar insatisfatório de determinadas crianças, argumentando que as culturas dessas crianças não são deficientes, mas diferentes da cultura da escola.

²⁰⁹ Isso se confirma com novo dado obtido em conversa posterior de Dora com Cibe: "Cibe confirma dizendo que Cris havia dito a mesma coisa para ela, mas a diferença é que citara os nomes: o meu e o dela. Todo mundo no momento se resumia, portanto, a três pessoas, a colega da manhã, Cibele e eu" (Dora diário 23/9/2001).

²¹⁰ Cibe e Dora entendem que, considerando que é um direito e um dever dos alunos desenvolverem, por exemplo, 10 horas-aula de estágio de direção num determinado nível de ensino, se em time, eles cumprem as mesmas 10 horas-aula, distribuindo as atividades entre si, sendo que todos devem estar presentes o tempo todo. Se se entender que deverão fazer as 10 horas cada um no time, a carga horária triplica. Cibe e Dora entendem que, então, poderiam desenvolver ensino isolado de apenas 10 h/a conforme o direito/dever, em vez de 20 ou 30 h/a, caso se agrupem em duplas ou trios.

Formatado

posso nem ter a liberdade de decidir se meus alunos podem concentrar sua carga-horária, entrando em várias turmas em vez de uma só? Afinal, essa não é a realidade do dia-a-dia escolar? (Dora diário 23/9/2001).

Então, quando a gente fala que é um time, é mentira. (Cris ED IV 6/12/2001)

Entendo que a instabilidade quanto ao re-significado do igual e do diferente se mostra de modo significativo em um momento em que Cris conclui pelo resultado positivo do ‘trabalho’ (conflitos) que o ensino em time-2001 havia lhe dado, para, imediatamente na seqüência, lamentar que o time da Prática de Ensino matutino poderia se partir pelos desentendimentos e pela ocultação dos procedimentos diferentes da / contrários a sua orientação, fato que a leva a desejar deixar de trabalhar com Prática de Ensino. Primeiro ela diz: “Foi o time [o dela], talvez, que eh me deu mais trabalho, mas talvez seja o time que me fez crescer, porque até os outros eu passei” (Cris ED IV 6/12/2001). Em seguida diz: “Me deu vontade de largar a Prática de Ensino. Mas não pelo nosso time. Pelo time que está se partindo e vai virar o que é em outras áreas [cada um faz de um jeito]. Então, para eu não presenciar [isso], me deu vontade de sair da Prática (Cris ED IV 6/12/2001).

Cris, então, explica os procedimentos e desentendimentos do time matutino e a confusão da colega novata entre o que a coordenadora lhe orientava e o que a colega mais experiente lhe dizia, sugerindo que mantivessem as decisões só para si²¹¹. Diante disso, Cris se mostra um pouco indignada: “Então, quando a gente fala que a Prática de Ensino de Língua Inglesa tem uma postura, que nós somos coerentes, nós somos um time, é mentira. Nós NÃO somos mais um time²¹²” (ED IV 6/12/2001).

A vivência do outro é que faz crescer. (Cris ED IV 6/12/2001)

²¹¹ Na verdade, a colega novata do time matutino em sua ‘desorientação’ entre as duas recorre a mim, como pesquisadora e colega de outro time, no sentido de ajudá-la para que entendesse melhor o que se passava e, assim, conseguisse tomar as decisões necessárias e urgentes, em seu caso: “Wilma me liga [...] para trocar idéias ou se aconselhar sobre procedimentos a serem tomados quanto ao estágio de direção. Estava descontente com a situação que vivia, com a coordenadora de um lado, querendo fazer tudo muito igual, e a colega de time, não seguindo as orientações, no geral, e querendo fazer tudo diferente. Muitas mudanças. Ela não era contra mudanças. Nem tanto ao céu, nem tanto à terra” (Dora diário 13/11/2001).

²¹² “Então, a gente [Cris] cobra um trabalho sério, um monte de coisa, uma série de coisa e ela faz tudo diferente, gente. Então, eu não acho certo isso” (Cris ED IV 6/12/2001).

O momento ‘confuso’ e instável de Cris, discutido acima, parece sugerir uma provável intensificação momentânea de um desgaste acumulado diante das diferenças conflitantes com que tem de lidar no próprio time [‘me deu mais trabalho’], desgaste esse que se depara, ainda, com outro – o das diferenças intertimes e das diferenças / desencontros entre orientação da coordenadora e decisões das professoras-formadoras. Cris, então, aproveita o momento com Cibe e Dora para aliviar um pouco da tensão provocada por tanto desgaste, o que, inclusive, a leva a usar expressões, a um só tempo, cômicas e sérias. Chega mesmo a se atrapalhar, fundindo duas expressões numa só: “Vou chutar o balde da barraca” (ED IV 6/12/2001). Acredito que a confusão se explica pela probabilidade de Cris ter revivido rápida e intensamente, como em uma retrospectiva, os conflitos de seu time, apesar de reconhecer seus resultados positivos, e com isso ter ficado ‘desanimada’ ao perceber que, além de conflitos do próprio time que continuariam existindo e com os quais teria que lidar como colega e coordenadora, ela também estaria envolvida com conflitos do/s outro/s time/s sobre o fazer igual ou diferente.

Entretanto, no decorrer da discussão, desse quarto encontro sistemático, à medida que as colegas vão isolando outros temas para discutir, Cris vai se restabelecendo de seu ‘abalo’ provocado entre o igual e o diferente, e mais para o final, volta a reconhecer a importância do outro-diferente em um time de ensino, representada, no excerto abaixo, pela ‘criatividade’.

Eu assim, a vivência do outro e a criatividade que ele traz pra você é que faz crescer [...] no começo do ano [...], que eu não preciso esconder de vocês que eu tive muita vontade de largar o time. Mas que hoje eu não saberia mais [trabalhar sem ser em time] [...] porque eu comecei a aprender [o que é] a trabalhar em time com vocês. (Cris ED IV 6/12/2001)

Cris recupera, assim, sua visão acalantada da modalidade de ensino em time, apontando para razões de seu benefício que se expressam, em seu depoimento, tanto como necessidades pessoais quanto profissionais: “Como é bom se apoiar, porque eu também sou uma pessoa insegura e, às vezes, eu preciso de uma idéia de outra [colega], que alguém me referende, ou que me acorde pra alguma coisa que eu possa estar fazendo errado. E eu acho que é só no time que você tem isso” (Cris ED IV 6/12/2001).

A essa altura da discussão, Cibe apresenta, resumidamente, um contraste entre o significado do trabalho em time no início de sua experiência na Prática de Ensino e o significado de ensino em time a que chega no compartilhamento com as colegas, depois de todo

um processo da convivência em relação a seus movimentos no time e de um processo de reflexão compartilhada.

[...] como eu coloquei ali. No começo, quando no primeiro ano que eu entrei, eu realmente achava que era, que dava [aula] em time por causa disso: se o professor tivesse que faltar²¹³. Outra coisa, ah os professores estariam juntos trabalhando de forma igual²¹⁴. [...] Já que as turmas eram pequenas, juntava as turmas. HOje, se fosse pensar assim: Por que que tem trabalho em time? MUItas outras razões que cobrem aquelas razões [...] que elas passam a ser pequenas perto das outras razões que você tem de trabalhar em time. (Cibe ED IV 6/12/2001)

Diante do processo de re-significação sendo discutido até o momento, creio ser importante ressaltar que, se os procedimentos / funcionamentos das colegas não sofrem grandes mudanças, como já discutido em momentos anteriores do capítulo, as pequenas mudanças²¹⁵ acrescidas dos re-significados, mesmo instáveis, parciais e graduais²¹⁶, surtem efeitos significativos, uma vez que o time vai adquirindo um maior sentido de ‘organização’, pelo fato de vários de seus elementos irem se tornando mais claros para as colegas de time em direção a uma melhor compreensão do processo, em seu todo fragmentado.

Além disso, já que o sujeito não pode prescindir do outro, creio que é preciso se demorar um pouco mais em reflexões sobre tal relação, especialmente quando se desenvolvem atividades em time. Sendo assim, aqui reflito sobre isso em síntese abaixo:

Em suas andanças pela vida, o sujeito caminha para frente e para trás, caminha dos e pelos lados, para cima, para baixo, assim como caminha no centro e pelas bordas. Nesse caminhar, toma como referência o outro. O outro que com ele compartilha e/ou reveza os mesmos espaços. O outro que caminha para perto e para longe do sujeito. Caminha a seu lado e do lado oposto. Caminha para o encontro, assim como para o confronto. Ambos ora se acolhem, ora se rejeitam, se reconhecem e se negam. Mas lá

²¹³ Esse aspecto é realmente visto como uma vantagem do ensino em time, no sentido de que as aulas têm continuidade com um colega de time quando o/s outro/s precisa/m se ausentar. Essa vantagem era, inicialmente, salientada por Cris quando de sua justificativa / argumento para a formação de times, deixando, por outro lado de enfatizar na mesma medida o objetivo econômico de se manterem as turmas caminhando de forma homogênea ou ‘coesa’.

²¹⁴ Embora pareça que tal idéia já estaria colocada de início, ela na verdade foi se tornando visível ao longo da experiência e das discussões, mais precisamente no encontro para preparação do time para participar de um evento (ED Enpuli I – 24/8/2001), quando Cris a explicita de forma bastante nítida e enfática: “Hoje que você [pesquisadora] devia estar com o gravador, pois eu vou contar tudo”.

²¹⁵ Na perspectiva ecológica para a educação, o ‘pequeno’ também tem seu valor reconhecido em termos dos efeitos que possa ter (cf. Sterling 2001).

²¹⁶ “Muitas das coisas do que você [Dora] fala, agora é que fazem sentido para mim [Cibe]” (Dora diário 4/8/2001). “Eu [Cris] nunca havia parado pra pensar”; “Porque daí que caiu a ficha” (ED I 15/5/2001).

estão ambos, em / como referência um para o outro, um com o outro, um no outro, um pelo outro, sem que consigam, embora possam tentar, desfazer a dualidade-multiplicidade do eu-outro e do outro-eu, do eu no outro e do outro no eu. O desafio que se coloca para um e para o outro é o buscar entender as nuances dessa movimentação e desses des-encontros com suas contradições resultantes. Quando? Por quê? Como? Sou um e sou outro!? Sou um com o outro, o outro é um comigo? Somos um e outro. Somos só um. Somos só o outro.
(minha autoria)

3.5.4. A representação positiva do conflito.

Se o conflito de base manifestado pela ‘confusão’ entre o desejo do igual e a recusa do diferente ou o desejo do diferente e a recusa do igual é percebido, como procuro mostrar, por meio de um processo de re-significação mais instável, a re-significação da própria idéia de conflito parece ocorrer de modo mais estabilizado e de consolidação gradual.

Conforme se viu, se antes do início das reflexões compartilhadas, majoritariamente realizadas nos encontros de discussão, as colegas vivem relações bastante tensas (cf. Parte I), as mesmas começam, então, a arrefecer, embora não sejam eliminadas, depois da intensificação de tais reflexões.

Um fator bastante provável para tal arrefecimento, a meu ver, é a abordagem imediata do tema pelas colegas, logo no primeiro encontro²¹⁷, tema esse que se manifesta por meio dos termos ‘impasse’, ‘confronto’ e aparece, de início, re-significado em seu aspecto positivo.

- Dora: Mas eu acho que eu estou ganhando com isso também.[...] nesses últimos dias, até registrei no diário, por exemplo, ah, ontem mesmo, teve aquele impasse da tarefa, não foi impasse? Não que impasse seja negativo. [...]*
[...]
Cibe: Mas isso eu sinto que você [Dora] ... até MAIS ultimamente, como a Cris falou, você NEM, às vezes, você aceita prontamente, assim nem ... argumenta.
Dora Mas o que foi bom, por exemplo, ou está sendo, eu trabalhar com a Cris e a Cris trabalhar comigo? Porque , às vezes, o confronto não é negativo.
Cibe: Não, eu acho que é positivo.
Dora: O confronto vai fazer mesmo ela crescer e eu porque a gente vai chegar num lim[] num PONto que VAI ... Fala assim: agora que nós já estamos as duas aqui desmaiadas no chão [Cris ri gostoso], nós temos que levantar²¹⁸. (ED I 15/5/2001)

²¹⁷ Confira roteiro (anexo 6) cujo objetivo é servir de apoio para as discussões das colegas, em que os temas ‘conflitos’ e ‘conforto’ constam dos itens selecionados.

No dado acima, desponta, então, a idéia de que, se o conflito derruba, leva ao chão, se caracteriza em termos de combate corporal mesmo, ele também pode movimentar, reerguer, tirar do chão aqueles que foram à lona. Moscovici (2001:6), por exemplo, discute sobre o conflito como constitutivo das relações, dizendo que “o conflito em si não é danoso nem patológico. É uma constante da dinâmica interpessoal, reveladora do nível energético do sistema”. Na verdade, segundo a autora, são as conseqüências dos conflitos que podem ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, em decorrência do grau de aprofundamento e intensidade, da duração, do contexto, da oportunidade e do modo como ele é enfrentado e administrado. Ao assumirem as divisões no time, decorrentes de suas diferenças / igualdades, e decidirem discutir sobre elas, assumindo, portanto, o conflito, as colegas do ensino em time-2001 parecem ter optado por re-significá-lo positivamente em termos do movimento / crescimento que ele representa para a sua relação em time.

Quando as coisas não geram conflito, temos que refletir ‘o que há por trás!!?’(Cris Q2 19/6/2001)

Na primeira oportunidade de Cris de se manifestar, por escrito, sobre sua experiência compartilhada no ensino em time-2001, ela demonstra ter-se apropriado do significado do conflito como movimento²¹⁹, chegando até a prever analiticamente que o ensino em time-2001, devido aos conflitos que suscitava, poderia vir a ser o melhor dos times de que já participara: “Acredito que pode ser a melhor formação de time feita ao longo desses anos, pois vai ser aquele que mais vai gerar reflexão e mudanças” (Cris Q2 19/6/2001).

Na verdade, a compreensão de que as atitudes de Dora que lhe faziam se ‘sentir mal / BURRA’ nem sempre tinham a ver com sua competência, conforme também salienta no Q2, bem como a conscientização da necessidade de se entenderem os processos / acontecimentos para além do observado / observável, como sugere sua fala na última epígrafe (‘temos que refletir o que há por trás’), são fatores determinantes para a re-significação de Cris em relação à positividade do conflito.

²¹⁸ Esse dado está provavelmente ligado à idéia da ‘curva da mudança’ em que num dado momento se atinge o ‘fundo do poço’ antes de começar a se reerguer (cf. Freitas, Belincanta e Corrêa 2002).

²¹⁹ “Um ensino em time para ter sucesso e ser positivo deve realmente passar por esse processo de ‘turbulência’ e adaptação” (Cris Q2 19/6/2001).

Ao responder o mesmo questionário, Dora, por sua vez, parece que empresta minha agenda ao expressar “o desejo de concretizarmos a intenção de discutir o nosso ensino em time, tanto no que diz respeito à tarefa quanto à relação e que consigamos ter um convívio mais tranqüilo já que temos muito trabalho pela frente e sabemos que ‘impasses’ surgem a qualquer hora sem aviso prévio” (Dora Q2 18/5/2001).

Depois que realizam a leitura compartilhada do Q2, reunidas que estão para o segundo encontro de discussão, as colegas abordam a questão do conflito em vários momentos, consolidando sua re-significação positiva, através de comentários do tipo: “Esses conflitos fazem a gente mudar” (Cris ED II 19/6/2001).

Depois da observação de Cibe de que as três colegas haviam destacado no Q2 as distintas fases da experiência compartilhada [“Nós três que eu li, que o ensino em time nosso começou de um jeito, depois passou por uma fase de turbulência que agora começa a ..., a ..., a ... [muito baixo] – (Cibe 19/6/2001)], Cris, inclusive, salienta a importância dessa conscientização.

Eu senti que as três eh ninguém escreveu diferente. Então, uma coisa é bom. Nós temos consciência do impasse e a gente, e isso eu achei importante, ninguém tentou:., acho assim: num senti [de] nós três que [alguém] tentou: abrandar ou justificar. (Cris ED II 19/6/2001)

Mais adiante na discussão, Dora volta a salientar a importância da conscientização do conflito pelas colegas, diante da possibilidade de negá-lo, apontando para um outro elemento igualmente significativo que reconhecem no time, o qual constitui a tentativa das mesmas para se lidar com os conflitos: “O que eu achei interessante aqui é que a gente está reconhecendo a existência do conflito como uma coisa que está ali. Porque, às vezes, a gente quer negar o conflito. Quer negar e quer que tudo seja harmonioso, mas se a gente está lidando com diferenças, ah tem conflito. Agora, eu acho importante que a gente está procuRANdo MEios de liDAR com esses conflitos” (Dora ED II 19/6/2001)

A considerar o que diz Moscovici (2001:7), as colegas parecem ter feito a opção pelo caminho mais adequado, uma vez que, segundo a autora, dentre as várias maneiras de se lidar com o conflito encontram-se, de um lado, sua simples negação e, de outro, sua resolução adequada. Um primeiro passo nessa direção é admitir o conflito e reconhecer que é preciso enfrentá-lo, o que predispõe as pessoas a agir, enfrentando a difícil ou desagradável realidade. Dessa forma, pode-se deparar com várias funções positivas do conflito, dentre as quais Moscovici

(p.6) salienta a possibilidade de se romper o equilíbrio da rotina, de mobilizar energia latente do sistema, de desafiar a acomodação de idéias e posições, de desvendar problemas escondidos, de aguçar a percepção e o raciocínio, de excitar a imaginação e de estimular a criatividade para soluções originais.

Acho que vai ser eficaz esse ano. Que eu acho que vai dar uma guinada. (Cris ED II 19/6/2001)

As funções positivas do conflito acima referidas aparecem de uma ou outra forma nas discussões das colegas, com destaque para a possibilidade de uma atuação diferente, conforme se depreende da fala da própria Cris, associada a sua colocação no Q2, já usada em epígrafe mais acima, de que é preciso refletir sobre as razões subjacentes à ausência de conflitos: “Aí, eu comecei a questionar; eu fiquei assim: Não, nem sempre o que está bom é o melhor. Porque pode estar tudo só concordando, concordando e ficando na mesma pasmasmice”²²⁰ (Cris ED II 19/6/2001).

Na continuidade de sua reflexão compartilhada com as colegas, Cris se desloca para a origem / criação da modalidade de ensino em time na disciplina em questão, deixando transparecer a visão romântica de que ela se reveste, à época.

Aí, eu falei assim: eu tenho que valorizar o processo que está ‘ocorrendo’, que começou de uma maneira assim angelical, indefeso, sem grandes pretensões, então, talvez, por isso não se questionasse, não se refletisse, porque, talvez, não tivesse espaço. (ED II 19/6/2001)

A imagem evocada do ‘anjo’ neste ponto é significativa na medida em que ela remete ao sagrado e, portanto, como a própria Cris salienta, ao inquestionável. Entretanto, tal imagem também revela, ao mesmo tempo, seu lado frágil – é um anjo forte e frágil – corroborada pelas expressões ‘indefeso’ e ‘sem grandes pretensões’. O significado do contraste entre a fragilidade e a fortaleza do anjo se mostra relevante por sugerir a comparação implícita de Cris entre um início que eu chamo de ‘espontâneo’, em que o próprio processo do ensino em time em sua estrutura e

²²⁰ A concordância permanente em grupo pode ser muito agradável, diz Moscovici (2001:7), mas é fator de estagnação do sistema (morfoestase), enquanto o desequilíbrio da controvérsia, explica a autora, pode provocar crises que possibilitam mudanças significativas para o desenvolvimento pessoal, grupal e social (morfogênese).

funcionamento não é abordado nem discutido²²¹, e a situação atual em que isso tem ocorrido sistematicamente, mesmo que seja por conta da própria pesquisa que agora abre um espaço antes inexistente [porque talvez não tivesse espaço]. De imagem angelical de ensino em time, a qual não permite crescimento, passa-se, então, a uma imagem real, na qual isso pode ocorrer, mesmo com conflitos.

Nossa! Então, eu cheguei a conclusão que ter conflito é bom! (Cris ED II 19/6/2001)

Eu tenho plena ciência hoje que o conflito me ajuda a mudar. (Cris ED II 19/6/2001)

Dessa forma, certos comentários e expressões vinculados à questão do conflito se encontram bastante recorrentes entre as colegas. Alguns deles são: “Não tinha parado para pensar” (Cris ED II 19/6/2001); “Nunca tinha visto / pensado desse jeito” (Cris ED II 19/6/2001); “Às vezes, tem que ter conflito que aí que tem mudança” (Cris ED II 19/6/2001); “Nem sempre tudo que é um mar de rosas é bom” (Cris ED II 19/6/2001); “Eu acho assim: esse conflito me fez fazer coisas, certo? Me fez pensar coisas que eu não parei pra pensar” (Cris ED III 21/8/2001); “Então, eu chego à conclusão que conflito é positivo” (Cris ED III 21/8/2001); “Eu não vou para o confronto. Mas também eu não mexo nas minhas concepções” (Dora ED IV 6/12/2001); “Então, se você NÃO vai pro conforto, você não tem a oportunidade de estar discutindo algumas coisas que PODEM fazer crescer” (Dora ED IV 6/12/2001); “MAS esse conforto acaba no mesmismo” (Cibe ED IV 6/12/2001). A recorrência de comentários como esses vai sinalizando a consolidação da re-significação do conflito como constitutivo do ensino em time e como um elemento que pode ser positivo pelo movimento de mudança que pode gerar.

²²¹ Ao discutirem o que constitui ou não ensino em time, Kevesdy, Oderich e Spear (1997:4) asseveram que o mesmo é mais do que colocar um grupo de pessoas juntas e esperar que elas desenvolvam aulas dinâmicas e eficazes. Para os autores, é preciso olhar para o que um time significa antes mesmo de se começar a pensar em formar um. Não basta, continuam eles, colocar juntos professores de uma mesma série [disciplina] para que desenvolvam unidades anuais, planejem atividades de saída de campo ou discutam problemas de disciplina. Quanto aos critérios usualmente adotados para a formação de times os autores apontam para a conveniência da disponibilidade tanto de horário quanto o de pessoal para uma dada disciplina ou série sendo que é pouca a consideração com a avaliação do melhor recurso que é o professor. Para os autores (p. 50), ainda, se um planejamento preliminar incluindo itens de funcionamento do time não for considerado (avaliação do interesse da equipe, a obtenção da compreensão e do compromisso para com o processo de ensino em time – quebra de barreiras, a construção da confiança dentro da escola e dos times) e tais itens tiverem de ser abordados no decorrer do processo, isso pode provocar problemas desnecessários que exigirão muito tempo e energia para serem resolvidos.

Um resultado disso é a re-significação de um dos funcionamentos mais polêmicos das colegas do ensino em time-2001: o do predomínio de Dora em várias de suas atividades. Isso parece ter início com a leitura compartilhada e a conseqüente discussão dos questionários respondidos pelos alunos sobre a experiência de ensino em time-2001 que viviam juntamente com as professoras-formadoras. Ao discutirem as respostas de tal questionário, Dora apresenta sua interpretação de que, em 2001, as colegas estejam mais equilibradas na visão dos alunos pois, mesmo quando eles apontam que Cibe fala menos, por exemplo, eles parecem não caracterizar isso como falta de espaço. Cris discorda, acompanhada por Cibe, dizendo que os dados ainda apontam para o maior domínio de Dora.

Os alunos dizem que a Cibe:: fala pouco, que eu também fico quieta e que é eh que você sempre que levanta a bola, e que a aula tem que começar por você, que você que que ... coisa. (Cris ED III 21/8/2001)

Dora refaz sua colocação, dizendo que isso já não parece ter sido colocado como uma coisa negativa como antes, isto é, em times anteriores [“Eu não senti, pelo menos, tão negativa como antes” Dora ED III 21/8/2001], no que é reafirmada por Cris [“Não sinto que o fato de você dominar é negativo” - Cris ED III 21/8/2001] e por Cibe, que entende que os alunos relataram “exatamente como o fato acontece” e como Dora falou “não está com sentido negativo”, mas “ele está assim com sentido de maior participação, de falar mais” (Cibe ED III 21/8/2001). A re-significação do conflito em sua possibilidade positiva permite, então, que se chegue a conclusões menos tensas, como a de Cristina, que parece retomar o que Cibe diz sobre o fato acontecido, ambas concordando sobre a questão.

Cris: Só que eu acho que é a realidade.

Cibe: É a realidade.

Cris: ELA tem mais piso na aula,

Cibe: Tem.

*Cris: Até mesmo quando a gente:: as tarefas são desempenhadas pela gente.
(ED III 21/8/2001)*

Acho que já é parte das conversas. (Cris ED III 21/8/2001)

A importância da reflexão compartilhada vai se reafirmando, então, como elemento potencializador na raiz do processo de re-significação para uma melhor convivência e também

um melhor funcionamento quando em ensino em time. Com a re-significação do conflito como algo positivo, mesmo diante de pouca mudança quanto a movimentos do time como na constatação da ‘realidade do maior domínio de Dora ainda’, é possível alterar, senão o funcionamento, o modo de olhar para ele, conforme se depreende da troca entre Cris e Dora:

Dora: Tá bom. Então, eles [os alunos] perceberam, se vocês também dizem, que ainda eu tenho maior piso [...]
Cris: Só que tem, eu sinto uma pequena diferença nesse bimestre.
Dora: Ahn? [Qual?]
Cris: ANtes, eu achava que você tinha mais piso que você tomava.
Dora: Uhn!? [Como assim?]
Cris: Eu acho que agora você tem um piso referendado.
Dora: Como assim?
Cris: Agora a gente concorda. Eu, por exemplo, eu não me sinto mais:: tomada, você entendeu?
Dora: Uhn!? E por que isso?
Cris: Não sei se po[], eu Acho que já é parte das conversas.
(ED III 21/8/2001)

3.5.4.1. Conflito do início ao fim.

Se eu tivesse ficado sozinha, não enfrentaria isso. Mas o que teria mudado? (Cibe ED IV 6/12/2001)

Se, desde o início dos encontros de discussão, o conflito já é evidenciado pelas colegas em sua re-significação positiva [“Não que impasse seja negativo”- Dora ED I 15/5/2001], a qual vai se consolidando ao longo da experiência, as discussões do quarto encontro chegam a seu ponto de interrupção, com ele sendo o item da pauta. Como já dito antes, tal re-significação – a do próprio processo conflitante como movimento – mantém-se, portanto, mais estável, em contraste com a instabilidade de outros (re-)significados.

É dessa forma que Cristina reconhece a função / importância do conflito quanto a sua participação / atuação no time, dizendo: “O que valeu no time esse ano [...] esse tempo todo eu

me senti, o tempo todo sendo confrontada, sempre pondo [sendo posta] em xeque” (Cris ED IV 6/12/2001).

Doralice, por sua vez, entende que se podem desenvolver habilidades de gerenciar conflitos quando diz: “Agora uma coisa que a gente precisa aprender: não é [porque é] confronto que a gente precisa se matar. [...] a gente estava fazendo um pouco por aí [...] uma coisa mais assim ... desgastante, e a gente POde aprender a se confrontar também, acredito, a partir desse momento de discussão. A reflexão foi ... confrontos, que a gente conseguiu se confrontar, mas na reflexão” (Dora ED IV 6/12/2001).

Cibele complementa a colocação de Dora, articulando-a ao tópico ‘relação’ que, a seu ver, é atingida diretamente pelas diferenças quando estas são vistas como divisão e não soma ou complementaridade: “Agora, o que que resolveu? Essas reuniões de coisa? Porque você tem que associar à relação, também são muito importantes no time [os encontros], porque se ela [a relação] não funcionar, ela tende a acontecer o que aconteceu naquela [(vez)] lá [...] aquela reunião [espontânea] que foi feita que a gente laVOU a roupa suja” (Cibe ED IV 6/12/2001).

De fato, alinhando-me com Moscovici (2001:6), não é o confronto que deve ser considerado positivo ou negativo, mas sim suas conseqüências, na medida em que estas mobilizam ou imobilizam as colegas de time. Além do que assevera a autora, entendo que os problemas conflitantes não estão tanto nas pessoas, mas nas relações singulares que estas estabelecem com outras pessoas, já que dados funcionamentos, estilos, concepções se revelam menos ou mais problemáticos, dependendo da composição dos times em determinados momentos e situações. Por exemplo, se em um time, num dado período e numa dada situação, o funcionamento de uma colega se mostrar altamente conflitante com o de uma outra, em outro time, período e situação semelhantes, tal funcionamento poderá ser mais harmônico ou menos conflitante.

Sendo assim, entendo que a idéia de contingência usada por Wielewicki (2002) em seu estudo é bastante pertinente, aqui, por contribuir para responder como *se reconfigura a experiência do ensino em time-2001 a partir das discussões entre as colegas*. Como tenho procurado discutir, tal reconfiguração ocorre por meio de um processo de re-significação parcial, gradual e instável, caracterizado por uma contingência manifestada através do ‘tom’ da relação entre as colegas em seus movimentos produtivos no ensino em time, ou seja, por meio das

possibilidades e restrições que a relação em time lhes oferece²²². Entretanto, tal fato não impede e nem impossibilita sua ação / agência, de uma forma ou de outra. A experiência de ensino em time que vivem se reconfigura, assim, sob a forma de manifestações conjuntas ou individuais de construção de significados. Tal construção de significados sustenta-se no repertório de experiências e significados anteriores, os quais são atualizados na situação presente e imediata do time. Este processo de construção é, portanto, um processo de re-significação.

3.5.4.2. Mesmos olhos, novos olhares.

Porque eu [Dora] queria na ação. E você [Cris] ainda tinha que ter o seu tempo de acomodação daquilo. Então, por isso que eu tive que reaprender o meu ritmo um pouco. (Dora ED IV 6/12/2001)

Implicando-se mutuamente, os desalojamentos e o processo de re-significação observados na experiência do ensino em time-2001 dão conta das pequenas grandes transformações que ocorrem com as colegas²²³ e que se expressam em forma de aprendizagem ou re-aprendizagem conforme se pode depreender da epígrafe com depoimento de Dora acima ou do depoimento de Cris abaixo.

De todos os times que eu trabalhei [...] foi o time mais trabalhoso que eu tive em todos os aspectos. Primeiro, porque tive que aprender eh eh a negoci[] a gente negociar o espa::ço; [Segundo] tivemos que aprender a conhecer o que que o outro está por trás, que nem tudo era autoridade, era poder; que, às vezes, a pessoa que você, que, às

²²² Os limites que a relação estabelece sinalizam para as colegas que elas precisam ser desalojadas de seus lugares e / ou de seus funcionamentos acalantados: Dora se percebe, precisando desacelerar, apesar de se sentir 'impedida' de voar mais alto (registro em diário) ou de ocupar o seu trono e reinar absoluta (registro no ED Im 11/10/2001); Cris se vê desalojada do 'centro' [sua função institucional e de mais experiente / antiga das três no ensino em time e na Prática de Ensino] já que agora Dora intervém nesses espaços; e Cibe percebe a necessidade de se afastar da 'periferia', solicitada que é a todo momento para agir e opinar. Nesses movimentos desalojadores, penso encontrar também o papel mediador tanto de Cristina quanto de Doralice, e não apenas o de Cibe conforme as mesmas vivem a destacar, de modo que, de certa forma, as colegas se alinham com as motivações e atendem as carências umas das outras (cf. Moscovici 2001: 53-55). É assim que vejo Cibe entre Dora e Cris, mediando a orientação para a inovação e para a experimentação de uma e a resistência e intempestividade da outra. Vejo, também, Doralice entre Cris e Cibe, assumindo situações de confronto, permitindo um certo conforto a Cibe, do qual ela parece, de certa forma, precisar. Vejo, ainda, Cristina entre Dora e Cibe, procurando 'poupar', sempre que julga necessário, a menos experiente de assumir determinadas tarefas, permitindo-lhe maior tempo de observação e construção de sua autoconfiança.

²²³ Cibe já sinalizava, a certa altura, para mudanças e desalojamentos que via como necessários: "Gosto muito de trabalhar com as duas colegas da equipe. Mas acho que a Cristina poderia tentar ser menos resistente às mudanças e a Doralice poderia nos avisar com antecedência sobre alguns procedimentos em sala de aula. E eu, acho que poderia participar mais" (Cibe Q3 2/7/2001).

vezes, você tem dia que era alguma coisa que você fazia por, queria ajudar, ou por sua [] (coisa), suas atividades²²⁴; [Terceiro] nós ainda negociamos aquele negócio seu [de Dora] de você querer fazer tudo as coisas que a gente achava [que era imposição]. (Cris ED IV 6/12/2001)

Se o dado parece ainda apontar para o ponto nevrálgico do ensino em time-2001 - o funcionamento de tomar a dianteira de Dora -, influenciando na ocupação do espaço, ele aponta também para a possibilidade de se fazer novas leituras de um/a fato / situação, procurando-se ir além dele [“aprender a conhecer o que o outro está por trás”], ou seja, ir além do meramente observado / observável. Dessa forma, o ‘trabalhoso’ sinalizado por Cris parece apontar para um crescimento que desaloja ou para um desalojamento que faz crescer.

Na vida, você deixa de ter tensões? (Cibe ED IV 6/12/2001)

Por outro lado, depara-se com um traço recorrente no processo de reflexão compartilhada de Cibe, ou seja, a sua tentativa de contribuir para consolidar idéias, significados e re-significados que não sendo manifestados no time. É o que sugere a epígrafe acima em que Cibe articula com a própria vida [isto é, extra-relação em time] a reflexão apresentada por Dora sobre a re-significação de posturas diante de diferenças e conflitos ou conflitos das diferenças.

Dora: Como que é isso? Se a gente até fala: cada um tem as suas diferenças [...]. Como lidar com isso? Então, acho que foi muito produtivo [...] em planos reflexivos; estar revendo posturas. Quer dizer, não fica assim um mar de rosas. A gente continuou TENDo diferenças, assim, eh eh tensões,

Cibe: É

Dora: tensões, mas que a gente consegue lidar com elas. A gente na verdade não deixou de ter tensões. A gente aprendeu a lidar...

Cibe: lidar com elas

Dora: com elas. | O aprendizado eu acho que é por aí.

Cibe: | Aprendemos COMO ...

Cibe: Acho que é mais ou menos como na vida atual da gente. Na vida, você deixa de ter tensões? Não, você tem. Só que você vai aprendendo a lidar com elas.

(ED IV 6/12/2001)

²²⁴ Veja a esse respeito Moscovici (2001:12) que, ao discutir a tática ‘resolução de problemas’ para tratar conflitos interpessoais no grupo, afirma que, com tempo apropriado e tensão diminuída, podem-se distinguir idéias de sentimentos, verificar e corrigir distorções da avaliação preconcebida, em função da seletividade perceptiva individual.

Na seqüência, Dora compartilha, ainda, com as colegas a possibilidade de tratarem a questão dos conflitos, deslocando-se o foco centrado no ‘evitar’ conflitos para o centrado no ‘lidar’ com o conflito, uma vez que, entende ela, o sujeito / a pessoa pode ser impotente diante do “... evitar. Porque, às vezes, não depende de você. Agora, o liDAR, parece que a gente já tem um pouco mais de ação [controle]” (Dora ED IV 6/12/2001)²²⁵.

A maior estabilidade da re-significação positiva do conflito, consolidada através da reflexão compartilhada, permite, ainda, que se adentre mais profundamente no próprio cerne do conflito entre Dora e Cris o qual, por sua vez, se resvala em Cibe: a orientação para o futuro de uma manifestada pelo desejo intenso do alternativo e a orientação pelo passado da outra em sua necessidade de manter o conhecido.

A contribuir com o desencadeamento da reflexão e com a consolidação da positividade do conflito, encontra-se o *feedback* dos alunos através do questionário que respondem sobre a experiência de ensino em time de que também fazem parte (**anexo 2**), *feedback* esse interpretado pelas colegas de time como significativamente positivo²²⁶. Entendo que a conclusão a que o *feedback* dos alunos permite chegar é que, independentemente do modo e da ‘quantidade’ dos movimentos produtivos de tarefas e relações das colegas nos espaços valorizados do ensino em time, os efeitos de tais movimentos sinalizam os seus poderes diferenciados, caracterizando uma *desigualdade complementar*. **Desigualdade** por constituírem poderes diferentes, **complementar**

²²⁵ Confira reportagem de Carelli (2002:130) sobre relações conjugais em que se apontam para duas categorias de conflito: os que podem ser resolvidos e os permanentes, sugerindo-se, por citação de Gottman, que o segredo da boa convivência está em saber lidar com os que não mudam, pois, mesmo sem gostar desses problemas, é possível conviver com eles. Confira, ainda, Moscovici (2001:13) sobre a tática de resolução de problemas para se lidar com conflitos em grupo, quando ela sugere o que fazer diante daqueles que não podem ser resolvidos numa dada situação. Uma vez conscientizada da situação real de impotência, a pessoa pode optar pela decisão prática de manter o conflito bem delimitado e compreendido sob controle de ambas as partes. A autora entende que isso é preferível a insistir em esforços estéreis e desgaste emocional inútil para vencer algo que está além das forças das pessoas em relação.

²²⁶ Alguns exemplos: “Parabéns, vocês trabalham e produzem bem juntas, as características de uma completam a outra. Cada uma é importante de um jeito diferente para o nosso aprendizado” (QA.10 – 26/6/2001); “É incrível como três pessoas tão diferentes possam dar conta do recado com tanta competência. É o exemplo de trabalho em equipe” (QA.23 - 21/8/2001); “Estou gostando muito de ter as três como minhas professoras. Não só pelo lado afetivo, mas também, pelo profissional. As três têm um amplo conhecimento da disciplina e sabem como passar isso a todas nós. Aprendi muito até o presente momento e espero aprender muito mais até o fim do curso e até mesmo, após ele” (QA.17 – 3/7/2001); “[...] todo time precisa ter um membro assim [responsável, ágil e disciplinada] e o time do qual ela [Cristina] faz parte não tem com que se preocupar, pois ela está nele para desenvolver trabalhos sérios. [...] Espero que ela [Cibele] continue sendo sempre assim [meiga, calma, responsável, conhecedora do conteúdo e experiente], pois um time é feito também de membros pacientes, calmos e inteligentes. [...] Um time também precisa de alguém que ao mesmo tempo que trabalha com competência e dedicação seja alegre, extrovertida e animada. Por isso gostaria de dizer para ela [Doralice] que nunca deixe de levantar o ânimo daqueles que estão ao seu redor, sejam eles alunos ou colegas de trabalho [...], nunca perca a paciência e esteja sempre disposta a dividir seus conhecimentos com o time do qual faz parte” (QA.14 – 2/7/2001).

pelo fato de, individual mas conjunta e complementarmente, surtirem um efeito impactante positivo na aprendizagem dos alunos²²⁷.

Na verdade, Herlihy e Herlihy (1985) categorizam cinco tipos de poder dentre os quais três se salientam nos presentes dados, quando as colegas enfocam esse aspecto, quais sejam: o poder da legitimidade (*legitimate power*), o poder da especialidade ou excelência (*expert power*), e o poder da referência (*referent power*)²²⁸.

Assim, Cibe se pronuncia a respeito dos tipos de autoridade/poder de cada colega: “considero que a Doralice e a Cristina tenham mais autoridade devido ao conhecimento e à experiência vivida ao longo dos anos com a Prática de Ensino. [...] às vezes, sinto a autoridade (sinônimo de poder) [Cibele também concebia um outro tipo de autoridade como sinônimo de saber] da Cristina, pelo fato dela ser coordenadora da área”; “Quanto ao poder, sinto que a Cristina (talvez pelo fato de ser coordenadora) exerça maior poder no grupo” (Cibe Q7 6/12/2001). Apesar de, ainda, dizer que “penso que cada uma de nós tem uma certa autoridade e desta forma todas conseguimos crescer muito”, Cibele não especifica, entretanto, o tipo de autoridade / poder que entende exercer. Acredito que pela escolha do termo ‘autoridade’ em vez de ‘poder’, conforme os define anteriormente, ela tenha querido também expressar o seu saber.

Doralice, por sua vez, assinala a tendência de as colegas exercerem mais determinados tipos de poder que outros, apesar da intercambialidade do mesmo que pensa ter ocorrido no time: “Embora tenha havido o trânsito das colegas em relação aos diferentes tipos de autoridade / poder, penso que cada colega se destaca em relação a um desses tipos. A autoridade / poder exercida/o por Cibe parece estar mais relacionada ao plano afetivo, a minha / o meu penderia mais para a construção / busca do conhecimento e a / o de Cris apresenta ligações com a função” (Dora Q7 22/11/2001). Dessa forma, Dora entende que, fazer parte desse time de ensino diante de tais relações de autoridade / poder “é um desafio diário para o qual precisamos nos fortalecer continuamente na tentativa de primeiro explicitar as relações, compreendê-las, discuti-las e negociá-las” (Dora Q7 22/11/2001). Além disso, o retrato de ensino em time-2001 que descreve

²²⁷ Kevesdy, Burich (e Spear) (1997:15) asseveram que um modo de constatar a eficácia de um time de ensino é pelo impacto que sua colaboração imprime na aprendizagem e crescimento acadêmico dos alunos.

²²⁸ Segundo Herlihy e Herlihy, o poder da legitimidade é definido como aquele atribuído a pessoas, tomando-se por base sua posição em uma hierarquia; o poder da especialidade ou excelência se sustenta no conhecimento ou competência de uma pessoa; o poder da referência toma por base um sentimento, aproximação ou identificação e é bastante semelhante ao carisma. Para os autores, pessoas em posição de liderança que se apóiam em uma combinação do poder da excelência e no da referência e procuram minimizar o poder da legitimidade, bem como o da coerção (um outro tipo de poder além do poder da recompensa), são líderes mais eficientes.

ao responder o questionário quatro (Q4, [anexo 1](#)) sugere que Dora vai incorporando e consolidando a idéia dos *efeitos de poder* de cada uma das colegas, independentemente de que espaços ocupam ou de como e quanto os ocupam: “Creio que o retrato da Prática de Ensino-2001 apresenta traços marcantes das três colegas, sendo que há certa predominância de cada uma em diferentes aspectos. Desse modo, se você olhar para o retrato de um determinado ângulo, ele se parece com uma das colegas. Se o ângulo for modificado. É a outra que se destaca. Olhe de frente para o retrato e você poderá identificar a terceira delas” (Dora Q4 22/11/2001).

Ao discutir a mesma questão, o conceito de autoridade, na visão de Cristina, parece se confundir inicialmente com o de autoritarismo, já que para ela, conforme depõe, autoridade se caracteriza como algo negativo, isto é, a imagem que é logo evocada é a do ‘regime militar’. Dessa forma, ela diz que no início da experiência ela e Dora teriam sido autoritárias, com “influência em Cibe que não se mostrou autoritária” (Cris ED IV 6/12/2001). Depois diz que não consegue mais ver, então, das três colegas, quem tem mais autoridade e mais poder. Neste momento, a função de Dora como pesquisadora parece chamar-lhe a atenção e, então, diz que “em certos momentos você [Dora] detém o poder porque o trabalho [pesquisa/tese] é seu. Então, você marca as datas que você quer e as entregas de questionários. Embora você deixe livre, por exemplo, assim pra eu responder dois ou três meses depois” (Cris ED IV 6/12/2001). Quando Dora e eu lhe perguntamos que tipos de autoridade ou poder cada colega exerceu ou exerce dentro do time (cf. Q7, [anexo 1](#))²²⁹, é novamente Dora que ela toma como exemplo, dizendo que consegue ver bem a autoridade de time que a colega exerce quando argumenta que “quer que muda a característica do estágio, quando quer que muda características do relatório” (Cris ED IV 6/12/2001). Quando a meu pedido e de Dora, Cris se vê chamada a falar do tipo de autoridade que exercia / exerce, ela responde que pensava ter tido mais autoridade no começo do ano e que, então, não se vê mais tão autoritária como antes. As colocações de Cris nesse encontro parecem, então, sugerir que ela articula a questão da autoridade / poder mais com questões ligadas a funções exercidas. Em oportunidade anterior, entretanto, Cris diz concordar com Cibe a respeito de uma concepção de autoridade que a última constrói, quando da criação de imagens espontâneas pelas três no encontro das imagens (ED Im 11/10/2001, [anexo 4](#)), as quais são

²²⁹ Cris não responde o Q7 por escrito, por falta de disponibilidade de tempo e falta de esclarecimento sobre as questões nele contidas. Assim, antes de as colegas realizarem primeiramente a leitura compartilhada dos Q4 e Q7, previstos para o encontro de discussão IV em 6/12/2001, abrindo discussão em seguida, é oferecida a ela a oportunidade de respondê-lo oralmente.

usadas depois para discutir a relação de autoridade no ensino em time-2001. A referida autoridade, a qual convencionei chamar de *autoridade de iniciativa*, é, na opinião tanto de Cibele quanto de Cris, mais exercida por Dora: “Autoridade no sentido da primeira pessoa que toma a iniciativa [...] então, eu [Cibele] diria você [Dora]” (Cibele ED Im 11/10/2001); “Mas eu não tinha pensado nisso. Mas eu também concordo com a Cibele. Se a gente for analisar o que é autoridade, autoridade a partir de quem começa as coisas: você começa as coisas sempre” (Cris ED Im 11/10/2001).

De qualquer forma, independentemente dos tipos de autoridade / poder exercidos pelas colegas de time, os *efeitos* que os mesmos provocam atingem os alunos de forma positiva, como já exposto acima.

Alerta para o fato de que os alunos parecem perceber as professoras-formadoras de modo complementar, mesmo porque compartilha de meus registros de times de ensino dos anos anteriores, Dora chama a atenção das colegas para o mesmo, reafirmando-o oportunamente. Na verdade, já no segundo encontro de discussão (19/6/2001), antes mesmo de compartilharem a leitura, no terceiro encontro (21/8/2001), do questionário aplicado aos alunos, Dora usa meus dados e nossas interpretações para assinalar o possível efeito da modalidade do ensino em time nos alunos que parecem percebê-lo como uma relação complementar entre colegas, independentemente de suas características / traços pessoais / profissionais e de sua atuação. Ela diz:

[...] uma coisa que, apesar da Soraia [colega de time de Dora em 2000] ficar tão assim ... ausente, vamos dizer dessa forma, como os alunos tinham, assim, também legitimam [...] acho que também na avaliação de vocês [refere-se ao QA-2000 compartilhado e discutido no encontro de avaliação no final do ano pelo time de Cristina, Cibele e Rita], ver como eles, não interessa quem é a mais inteligente, experiente ou quem não é. Ali são TRÊS professores e eles, eles acham que estão três? Eles querem os três, de repente. E isso ficou assim muito:, a gente precisava examinar melhor. (Dora ED II 19/6/2001)

Pelo visto, o dado se confirma em seu time de 2001 a considerar novamente a fala de Dora no último encontro de discussão: “Porque a gente viu, e uma coisa também que acho que ficou interessante, que os alunos nos ajudaram a ver. Porque eles referendam as três. Então que eles falam. Não tem a mais bonita. Eles vêem as diferenças, mas eles somam. [...] Mas eles já

estavam te falando: eu aprendo com você Cibele. Eu aprendo com você Doralice” (Dora ED IV 6/12/2001).

Apesar de já alerta sobre a provável resposta / reação dos alunos em relação ao ensino em time pelas razões expostas acima, parece que é no seu time atual que isso faz mais sentido para Dora, provavelmente pelo fato de ter passado, juntamente com as colegas, por relações muito tensas e mesmo assim terem sido bem sucedidas quanto as suas atuações e respectivos efeitos nos alunos. Dessa forma, é Dora que ainda se manifesta: “E isso também foi ótimo para mim. Porque, de repente, de repente: ai! vamos usar a idéia alternativa. Mas só aprende com idéia alternativa? Só ...? Como que é isso? Se a gente até fala: cada um tem as suas diferenças!?” (Dora ED IV 6/12/2001).

Parece que, subjacente ao seu questionamento, Dora novamente expressa sua preocupação com a questão da inconsistência entre o que se diz e o que se pratica, como se estivesse ‘confessando’ às colegas seu próprio deslize. Afinal, não é preciso ‘confessar a verdade acima de tudo’? Implícita também no questionamento, encontra-se uma maior abertura para a possibilidade do tradicional, o que implica entender o alternativo não necessariamente como ‘o novo’ / ‘uma inovação’, mas simplesmente como uma outra possibilidade (cf. Corrêa 2002). Por outro lado, ao se ‘endeusar’ o alternativo, que segundo Herzog (1995:162) significa ‘diferente’, por definição, corre-se o risco de os professores que se mostram diferentes serem percebidos como ameaças para o *status quo*, independentemente da qualidade de seu trabalho.

Toda essa reflexão diante da re-significação das diferenças (como soma / complementaridade e não como divisão), poderia, portanto, apontar para **dois princípios** para ensino em time que se implicam mutuamente e que são generalizados dentro dos dados e de sua discussão neste estudo em particular. Os mesmos poderiam, assim, ser considerados por colegas que se dispõem a desenvolver tal modalidade de ensino, se entenderem que podem ser transpostos para seus contextos também particulares. São eles: *(i) alimentar o alternativo sem ameaçar o tradicional; (ii) Desenvolver o tradicional sem desencorajar o alternativo.*

Herzog (1995:162) se manifesta a respeito do primeiro, ao narrar a história de Mrs Lauren em que esta se empenha em “empurrar os muros da tradição apesar do esforço e problema que isso lhe causa”. A autora salienta que, embora a atitude de Mrs Lauren seja incomum em seu sistema escolar, ela não é a única, uma vez que muitos professores de escolas tradicionais se arriscam e enfrentam problemas semelhantes. Para a autora, eles precisam ser identificados e suas

histórias precisam ser ouvidas. Entretanto, ela assevera que eles devem ser nutridos de determinadas maneiras que não ameacem necessariamente seus colegas mais tradicionais das salas de aula vizinhas.

Dentro da experiência do ensino em time-2001, no que concerne aos dois princípios em questão, Doralice e Cristina parecem desalojadas das pontas-extremo, alternativo / tradicional, para se encontrarem a certas alturas e em determinados momentos com Cibele, a qual contribui para a construção da ponte entre os dois referidos princípios.

O que se poderia derivar de tais re-significações é que, no final das contas, como parece indicar Dewey (1971b:97), educação [aqui no caso, construção de conhecimento] sem adjetivos é o que importa, quando diz que:

A questão fundamental não é de educação velha versus nova, nem de educação progressiva versus tradicional, mas de alguma coisa que mereça o nome de educação, [uma questão que se] prende à natureza da educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Aquilo por que ansiamos e de que precisamos é educação pura e simples. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que ela seja uma realidade e não um nome ou etiqueta.

3.5.5. Um novo ensino em time.

Das reflexões das colegas sobre os significados do ensino em time, envolvendo seus vários aspectos (vantagens / desvantagens, configurações possíveis, conflitos constitutivos, dentre outros) e, a partir dos dados que vão se acumulando, surge uma nova possibilidade de configuração da modalidade que é proposta por Dora dentro do processo de re-significação que se compartilha no time.

Diante das várias sinalizações / dos comentários e / ou questionamentos de Cibele de que o ensino isolado talvez fosse preferível ao ensino em time se determinadas condições / situações fossem consideradas²³⁰, Dora (e eu) inicia/mos um processo reflexivo sobre a questão que vai/vamos registrando em diário e compartilhando oportunamente com as colegas, de modo mais informal ou através de e-diário ou e-cartas.

²³⁰ “[...] [Cibe] voltou seu pensamento para a questão do [nosso] *feedback* [aos trabalhos dos alunos] em relação ao qual temos encontrado dificuldade em nosso time atual. Voltou a falar que isso a tem incomodado e questiona: Não seria, então, melhor estar sozinha e não em um time?” (Dora diário 20/7/2001).

Essa conversa, a partir do comentário-desabafo de Cibe me fez pensar que ela pode estar um pouco cansada de trabalhar em time. Talvez ela possa desejar experimentar levar uma turma de Prática sozinha, mesmo porque já se sente mais segura quanto ao conteúdo a ser trabalhado e à dinâmica da disciplina. Creio que seria uma alternativa que ela poderia experimentar para estabelecer parâmetros a partir das duas formas de experiência de ensino. (Dora diário 20/7/2001)

Do excerto, percebe-se, novamente, a orientação de Dora para a experimentação e para o alternativo e o modo positivo como encara a possibilidade de se desenvolver ensino isolado ao invés de ensino em time dentro da situação colocada. O ensino isolado não está sendo visto, portanto, como o / um fracasso do ensino em time. Pelo contrário, é visto como uma possibilidade que também pode ter algo a oferecer / ensinar, caracterizando-se como uma perspectiva produtiva, no caso [‘para estabelecer parâmetros entre as duas formas de experiência de ensino’].

Dias mais tarde, Dora faz novo registro sobre a questão em seu diário, mas dessa vez o encaminha a Cibe em forma de e-diário anexo a uma e-carta. O conteúdo do mesmo mantém o tema da maior confiança de Cibe diante da disciplina, motivando-a, possivelmente, a desejar experimentar tocá-la sozinha e articula tal desejo a um possível desgaste do trabalho em time. Dora agora explícita, porém, a razão de tal desgaste: “Na verdade, os times em que [Cibe] trabalhou foram sempre trios e isso pode ter exigido uma demanda interacional maior de sua parte no sentido de ter de lidar com outros dois temperamentos em vez de apenas um” (Dora e-diário 29/7/2001). Mantém-se também no e-diário a possibilidade de o ensino isolado contribuir para a construção de parâmetros para se observarem as vantagens e desvantagens entre as duas modalidades de ensino com a diferença de que, agora, Dora se posiciona explicitamente quanto às implicações da possibilidade de Cibe se decidir por ensino isolado: “Creio que isso não desmerece o trabalho em time. Pelo contrário, pode fortalecê-lo [...]” (Dora e-diário 29/7/2001).

Tal processo reflexivo sobre a questão do ensino isolado e de seus possíveis significados se consubstancia no quarto encontro de discussão durante o qual se destaca o significado da experiência de ensino isolado de Cibe em termos de seu fortalecimento a ponto de o mesmo de “tão importante, a ajudou a voltar para o time” (Dora ED IV 6/12/2001). Dora, então, aproveita o momento para compartilhar uma vez mais suas reflexões sobre a questão com as colegas. Em meio à discussão, salienta a possibilidade de se intercalarem momentos de ensino isolado no ensino em time, diante da possível função do primeiro para o segundo. Tal função parece mostrar-se mais clara a partir do exemplo que têm da experiência de Cibe no ensino isolado, a

qual vê como responsável pelo resgate da colega para o time. Tal função seria, em sua opinião, a de ‘oxigenar’ o time.

Então, é uma das minhas reflexões que eu tenho feito; não só das nossas discussões, mas também eu estou lendo bastante agora. [...] Eu estou chegando à conclusão que, às vezes, a gente pode criar algumas situações de ensino isolado propositalmente [...] porque eu acho que isso oxigena o time [...] Então eu comecei a pensar nessa possibilidade e que poderia ser PLANEJADO. Não assim, deixar acontecer. Mas uma coisa prevista mesmo. E depois discute-se. [...] se é procedente ou não, ou como que funciona ou não. [...] acho que inclusive porque também me despertou isso da Cibe [ênfatar seus momentos positivos de ensino isolado] chamou minha atenção. E daí que eu fui VER como tinha sido TÃO BOM pra ela esse momento que não servia mesmo como um momento bom de ser previsto. [...] E é isso que eu estou vendo a função do ficar sozinha em alguns momentos. A função de Oxigenar o time. (Dora ED IV 6/12/2001).

Explica-se a ênfase de Dora para que situações de ensino isolado intercaladas ao ensino em time sejam ‘criadas / planejadas’ pelo fato de isso, na verdade, já ocorrer de certa forma. A diferença é que as mesmas ocorrem de modo, diria, espontâneo / ocasional, ou seja, quando as colegas estão impedidas de estarem presentes por uma ou outra razão. Planejar situações de ensino isolado, colocando um foco investigativo para discussão posterior já assume, portanto, uma outra configuração. Configuração essa que resulta de uma experiência vivida pelo time-2001 e que sofre a influência de uma agenda investigativa interessada em discutir o próprio processo de ensino (ensino misto de modalidades, agora) que Dora e eu carregamos para as diversas cenas dessa experiência compartilhada.

As reflexões de Dora são bem recebidas por Cibe que chega, inclusive, a sugerir que Cris use o procedimento com colegas novatas. Cris, entretanto, prefere que o procedimento atual se mantenha, com as novatas trabalhando o conteúdo, mas não sozinhas. Acredita, ainda, que ora separar ora juntar alunos “pode virar bagunça” (Cris ED IV 6/12/2001).

A questão / idéia não é mais discutida, mesmo porque o processo investigativo compartilhado precisa ser interrompido devido ao cronograma da pesquisa, prestes a se esgotar para tal aspecto. Entretanto, pelo entusiasmo com que Dora a discute e pelas reflexões que vão consolidando a mesclagem das duas modalidades, acredito que ela está pronta para retomá-la em uma primeira oportunidade, uma vez que parece já tê-la incorporado, após um processo de re-significação gradual, como sugere o próximo excerto, quando responde a uma pergunta que ela mesma levanta.

Como seria fazer / desenvolver um ensino isolado depois de todos esses anos de ensino em time?

Apesar das dificuldades que podemos encontrar em times de ensino quanto às tensões promotoras de conflitos com que podemos nos deparar, parece estranho imaginar-me desenvolvendo novamente um ensino isolado. Tenho pensado, entretanto, que intercalar momentos ou períodos de ensino isolado no ensino em time poderia ser um procedimento viável para estabelecer parâmetros entre as duas modalidades, visando a compreendê-las melhor. Acredito que tal período de ensino isolado serviria também para oxigenar o ensino em time no que diz respeito às relações entre os membros do time. Às vezes, precisamos um 'break' [uma folga] de nós mesmos, outras vezes, precisamos um 'break' dos outros. (Dora Q5 3/12/2001).

Depois de um longo tempo, usufruindo da proximidade e privacidade de Dora, como tenho procurado salientar, fica difícil para mim deixar de me sentir tentada a concordar com o que ela diz no excerto.

3.5.6. O melhor time: aquele que faz pensar!

Neste time [2001] consegui [Cibe] ver que o desenvolvimento das atividades é tão importante quanto o relacionamento do grupo para que haja um bom trabalho. (Cibe Q4 6/12/2001)

Próximo do momento de se interromper o processo ('oficial') de reflexão compartilhada, devido à contingência da pesquisa, mostra-se evidente uma certa avaliação dos resultados da experiência de ensino em time em questão e de sua reconfiguração através do processo de re-significação observado.

Em tal avaliação, o processo reflexivo desponta com destaque na fala das três colegas. Teria isso a influência de uma agenda de pesquisa que introduz em 2001 novos elementos investigativos – os encontros de discussão, as e-cartas, as histórias como colegas de time – que potencializariam a reflexão sobre o próprio processo / funcionamento do ensino em time dentro do que convencionei chamar de o eixo da meta-experiência? Com o respaldo de Cris que aponta recorrentemente para esse aspecto [“Porém, as conversas do time estão fazendo a adaptação por si” (Cris Q2 19/6/2001); “Ah, eu acho que a acomodação [ajustes] é a reflexão em cima” (Cris ED Im 11/10/2001); “Não sei se po[], eu Acho que já é parte das conversas” (ED III 21/8/2001)], eu diria, certamente que sim.

Dessa forma, se Cris já prevê que o ensino em time-2001 “pode ser a melhor formação de time feita ao longo desses anos, pois vai ser aquela que mais vai gerar reflexão e mudanças” (Cris Q2 19/6/2001), Cibe confirma, próximo à interrupção do processo compartilhado, que “Hoje sinto que este foi o melhor time de ensino em que já trabalhei até agora. Foi o que mais me fez crescer” (história Cibe 30/11/2001).

Cibe, ainda, se manifesta mais detalhadamente sobre o próprio sentido da reflexão articulada a sua experiência de ensino em time. É assim que, depois de avaliar, como decorrência das reflexões, seu crescimento no plano pessoal quanto à própria capacidade de lidar bem com as pessoas de diferentes características e de que pode expor idéias sem receio de que sejam rejeitadas, mesmo porque se forem, pensa que agora conseguiria lidar bem com isso, Cibe diz: “quanto ao campo profissional, penso que cresci muito nesse aspecto. A reflexão hoje tem lugar de destaque no meu trabalho, assim como a troca de idéias, opiniões, etc. Hoje percebo que a reflexão é o referencial, é a mola mestra para que haja mudanças. A experiência de ensino em time tem um ponto marcante em minha carreira” (Cibe Q6 30/11/2001).

Entretanto, é, sem dúvida, na descrição avaliativa de sua trajetória nos times de ensino de que já participara que ela oferece a dimensão mais aproximada da importância que a reflexão alcança na experiência compartilhada quando se desenvolve ensino em time. Além de evidenciar esse aspecto, o excerto que apresento abaixo também ilustra, talvez como um dos exemplos mais significativos, o processo de re-significação em sua forma gradual.

No início [ensino em time 1999], ficava muito constrangida e receosa. [...] Também a razão porque desenvolver ensino em time não me parecia muito clara, ou não era forte o suficiente para me convencer do ensino em time. Já no segundo ano [2000], me sentia muito bem com as colegas [Cristina e Rita] e cresci muito. Comecei a ver grandes vantagens em se trabalhar em time. Vantagens estas, principalmente para os alunos e para os membros da equipe. Em 2001 acredito que o crescimento tenha sido imensurável. As reflexões e discussões do grupo foram de vital importância para que houvesse troca de opiniões, e para que se percebesse que experiências iguais podem ser vistas sob prismas diferentes. E, com a oportunidade de discuti-las, podemos ampliar nossos horizontes e trazer à tona novas visões de ensino. Penso que o recontar a história [refere-se à história que escreveu como colega de time] me fez pensar sobre isso. (Cibe Q6 30/11/2001).

Se, por um lado, reconhece-se a importância das reflexões quando se compartilha um determinado processo (cf. Magalhães, 2003), por outro, elas parecem que nunca são suficientes. Talvez isso se justifique pelo fato de diálogos (discussões) não serem finalizados, como afirma

Menezes de Souza (informação verbal²³¹), mas interrompidos. Acredito que tal idéia permite também entender o caráter parcial do processo de re-significação. Primeiro, porque as questões não são esgotadas nos diálogos que são interrompidos. Segundo, porque nos diálogos se isolam determinadas questões para a discussão, enquanto muitas outras permanecem sem serem tocadas. Tanto um aspecto quanto o outro parecem encaminhar para as contradições com que se deparam, caracterizando, por outro lado, o processo de re-significação em sua instabilidade.

Discutir mais sobre o processo compartilhado de ensino em time, depois de avaliar a importância da reflexão para o mesmo, aparece, portanto, em forma de encaminhamento na fala das colegas do time-2001.

Acredito que o time de ensino deva ter mais encontros para planejamento e reflexões. Talvez agendados já no início do ano. Isto evitaria planos feitos aos pedaços, assim como também contratempos de entrar em sala sem divisões de atividades. (Cibe Q4 6/12/2001)

Apesar de ter apontado para a necessidade de maior reflexão, no desdobramento de sua colocação, Cibe se prende mais ao planejamento – eixo da experiência com foco na tarefa [‘planos feitos aos pedaços’, ‘sem divisões de atividades’] – do que ao próprio processo de ensino em time – eixo da meta-experiência. Motivações diferentes que justificam as reações e os posicionamentos das colegas diante dos diversos componentes do ensino em time (tarefas, relações, processo / funcionamento), provavelmente, expliquem também as diferenças quanto aos focos que se prevêem nas sugestões de encaminhamentos para as futuras discussões. Sendo assim, a diferença presente no encaminhamento de Dora em relação ao de Cibe se estabelece em relação ao eixo enfocado. Em Dora, salienta-se o eixo da meta-experiência mais do que o da própria experiência.

Ao reviver essas experiências, volto a sentir a necessidade que se fazia já naquele momento – aliás sinalizada por Cris em sua carta-resposta e por mim no diário de 23/2/2001 – da criação de oportunidades para se negociarem concepções, interpretações, expectativas, mais freqüente e abertamente, bem como de se definirem mais claramente os papéis a serem desempenhados de modo a negociar os comportamentos correspondentes ou decidir pela liberdade de ação. (história Dora 21/11/2001)

²³¹ Menezes de Souza na palestra *Pensando a diferença: representação ou construção?*, proferida no Seminário *Construindo os Parâmetros do Ensino da LI no Paraná*, promovido pela Seed-Pr em 6 e 7 de setembro de 2002.

O quanto que eu estou disposta. (Dora ED IV 6/12/2001)

Talvez, nesse ponto, seja pertinente colocar novamente em foco a questão do binômio conforto-confronto quanto à necessidade de se terem ambos bastante claros para colegas de time, no sentido de orientá-las em suas tomadas de decisão quanto às atividades de ensino em time a serem desenvolvidas, às relações a serem estabelecidas, aos espaços valorizados a serem ocupados. No sentido, também, de orientá-las na explicitação dos próprios recursos – intrapessoais, interpessoais, metodológicos, teórico-filosóficos – que possuem, na análise / consideração dos mesmos, antes de decidirem, caso tenham tal opção, se desejam, ou não, empreender uma experiência compartilhada de ensino em time, e sendo esta a opção como desejam fazê-lo. A possibilidade de se considerarem os diferentes aspectos antes de tal decisão parece estar implícito na fala de Dora abaixo.

*Olha aqui, no próprio roteirinho [confira **anexo 6**] que vocês têm: “A literatura também diz que coisas em comum nos dão conforto”. Ah, se é igual a mim. Ah, beleza! Não tem problema. “Mas coisas diferentes podem tornar o ensino em time mais interessante”. Quer dizer, de repente, essa questão do conforto e do confronto. O quanto que eu estou disposta. (Dora ED IV 6/12/2001)*

Esse dado parece remeter à reivindicação de Carol, uma das participantes do estudo de Davies (1996:227), sobre o direito de escolha quanto a desenvolver ensino em time ou ensino isolado diante de dificuldades que colegas possam encontrar em relação à primeira modalidade. Carol diz:

Somos ensinadas a ensinar as crianças individualmente. Somos ensinadas a atender / contemplar suas necessidades ... mas as necessidades dos professores estão sendo atendidas? Se há professores que desejam desenvolver ensino isolado, que são seguros e competentes e isso é observado nos resultados do desempenho de seus alunos – não os forcem a formarem times ... não os rotulem se eles não estiverem em / participarem de um time. Se eu escolher fazer parte de um time, muito bem – mas permita-me escolher.

A idéia discutida aqui e ilustrada por meio dos dois excertos acima parece se mostrar consistente com a conclusão de Dewey (1971a), quando discute sobre as condições físicas, sociais e intelectuais adequadas, ou seja, coincidentes com as necessidades e forças vivas do aprendiz [no caso em questão, das colegas de time] para o desenvolvimento das atividades

educativas: “Porque, então, a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve” (p.112).

A parte III responde, então, à pergunta: *Como se reconfigura a experiência do ensino em time – 2001 a partir das discussões entre as colegas de time?*

Creio que é pertinente dizer que a reconfiguração dos movimentos produtivos de tarefas e relações das colegas de time nos diversos espaços valorizados que ocupam ocorre através de um processo de reconstrução de significados de natureza diversa, com foco especial nas questões da igualdade e das diferenças bem como dos próprios significados do ensino em time. É um processo de re-significação que ocorre, como exposto, de modo parcial, gradual e instável, sinalizando alterações ou mudanças que, se forem tomadas como pequenas em termos de mudanças de procedimentos / funcionamentos, são maiores em termos dos novos olhares que se lançam sobre o processo bem como de seus efeitos. Penso ser pertinente articular tal interpretação com uma citação de Underhill (1989:260) quando diz: “Fazer as mesmas coisas com uma conscientização / mentalidade diferente parece provocar uma diferença maior do que fazer coisas diferentes com a mesma conscientização / mentalidade”.

Os resultados decorrentes disso permitem consolidar a idéia de que o poder não se dá, nem se conquista, mas se exerce, uma vez que se pode constatar o impacto positivo das três colegas do ensino em time-2001 em termos da aprendizagem dos alunos, mesmo com o predomínio de uma delas em várias frentes e conseqüente participação menor, em termos de quantidade, das outras, o que poderia ser interpretado como sub-poder, não fossem tais efeitos constatados. Creio que aqui vale citar Bennetts (2002:168) a qual, ao finalizar seu texto sobre um estudo das relações tradicionais de mentores²³² nas vidas de pessoas criativas sob a perspectiva da intimidade e da comunicação, diz: “No momento da comunhão, nós podemos descobrir uma voz que não é silenciosa, e um espaço que não é vazio”. Parece que isso também se concretiza de certa forma e em certos momentos no ensino em time-2001, se forem considerados os referidos efeitos de poder das colegas de time conforme detectados no *feedback* de seus alunos.

Ao considerar a discussão realizada nesta parte, a figura três (Fig. 3), no final da mesma, propõe, então, uma síntese do processo de re-significação observado, tendo em vista a natureza

²³² Por relações tradicionais de mentores (TMR – traditional mentor relationships) entendem-se aquelas em que determinados indivíduos [os mentores] são apreciados e honrados / reconhecidos por aprendizes por aquilo que [lhes] fizeram.

do ensino em time em suas possibilidades de configurações no que tange aos diferentes aspectos envolvidos no processo (composições de times, tarefas, relações) e aos recursos a movimentar para seu desenvolvimento.

Além da figura, a reflexão de Dora em resposta a última questão do questionário 7 (Q7 22/11/2001 – anexo 1), em que se deixa em aberto para uma resposta ou manifestação de qualquer natureza, parece contribuir com uma outra síntese que inclui a questão do poder também discutida na parte III.

*Poder e poderes?
Quais são os meus?
Quais são os seus?
Em que eles se aproximam?
Em que eles se contrastam?
Sofrem e / ou ganham as relações do time em sua configuração de poderes.
Explicitar, negociar, compartilhar [significados de] poderes!
Eis um exercício que trará de volta as diferenças para o centro da questão.*

Quanto à organização e ao conteúdo do presente capítulo, na parte I procuro enfocar mais o eixo da experiência quanto ao próprio funcionamento das três colegas no compartilhamento do ensino em time, a partir de seus movimentos produtivos relacionados ao desenvolvimento das tarefas e à construção das relações no time-2001. A intenção é trazer o leitor para dentro da experiência para que possa vivenciá-la de modo vicário.

Na parte II, como na parte III, o foco parece pender mais para o eixo da meta-experiência, isso não significando que os eixos não se sobreponham em cada uma das três partes. O enfoque da parte II recai, assim, no processo de construção de significados pelas colegas sobre seus movimentos produtivos, tendo por base a experiência que vivem, no qual se salientam as concepções que mobilizam para significarem tais movimentos a partir de si mesmas. A parte III, como acaba de ser visto, discorre sobre o processo de reconfiguração da experiência de ensino em time, a partir das discussões entre as colegas, o que implica observar as mudanças que possam, então, ocorrer ou deixar de ocorrer.

Interrompo, agora, o capítulo – já que essa é uma história sem fim – com uma síntese criativa (Moustakas 1990) que procura oferecer a dimensão do ensino em time vivenciado, conforme Dora e eu o percebemos com, por meio de, junto a nossas colegas de time.

Ensino em time
ancoragem e mar revolto
viagem em barco no oceano
a mirar o norte a mirar o sul
a mirar o leste a mirar o oeste
a mirar o norte-sul e o leste-oeste
ora da proa, ora da popa, ora do mastro, ora do leme
calmaria turbulência congruência contingência
na bagagem habilidades competências convivência
instrumentos de navegação
remos sincronizados remos desritmizados
o cruzeiro do sul a bússola o GPS
o conflito a camaradagem
barcos salva-vidas para momentos isolados de oxigenação
requisitos para embarque
recursos condições decisões reflexões

Fig. 3 Ensino em time como espaço de re-significação da experiência compartilhada a partir de configurações de natureza diversa e de recursos a mobilizar.

X

X

X

X

X

X

X

X

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que podemos simplesmente fazer é procurar nos tornar mais profundamente conscientes do funcionamento e dos determinantes de nossa prática, e lutar para agir de certos modos que sejam mais consistentes com nossas teorias e nossos valores desposados. (Foley, 1992:149)

A conversação alimentou minha criatividade e me mostrou como minha narrativa está constantemente mudando. É um jogo [o da conversação] interminável, um jogo que estou apenas aprendendo. (Cowan, Ewell e McConell, 1995:131)

As epígrafes acima parecem resgatar e sintetizar os elementos fundamentais desta pesquisa sobre a experiência de ensino em time investigada, em resposta a suas três perguntas. É assim que entendo que ao se tornar mais profundamente consciente do funcionamento e dos determinantes da sua própria prática, como se assinala na primeira epígrafe, o sujeito (no caso as colegas de time) se depara não somente com a configuração da mesma como também de si próprio, quando se envolve com o processo de construção de seus significados que o 'se tornar mais profundamente consciente' implica. Por outro lado, ao se envolver com o referido processo, o sujeito é levado a perceber que a sua configuração e a de sua prática não são estáticas, mas dinâmicas. Isto é, percorrem um processo de re-significação gradual, parcial e instável, conforme se pode articular com a segunda epígrafe e com a interpretação apresentada na parte III do capítulo anterior.

Tais ligações podem ser mais bem entendidas com o apoio da teoria narrativa, segundo a qual as histórias não se resumem apenas em seus conteúdos. Sua estrutura também tem significado. Os contornos ou as formas das histórias são códigos, modos de pensar sobre a realidade, os quais tanto limitam quanto revelam os pressupostos de uma sociedade (cf. Cowan, Ewell e McConell, 1995). Sendo assim, como leitores e intérpretes, os sujeitos também adentram e completam a conversação sobre aquilo que o texto (no caso, a experiência de ensino em time) significa. Cowan, Ewell e McConell (p.129) explicam tal possibilidade com base na teoria contemporânea da teologia narrativa, a qual inclui uma versão do 'círculo hermenêutico'²³³, que eu também chamaria de 'círculo contingente', a partir da descrição dos autores. Eles dizem:

As narrativas culturais possibilitam e limitam nossa interpretação dos eventos da vida; tais interpretações possibilitam e limitam nossas ações, e finalmente as reações do mundo afetam o ponto inicial de nossa narrativa. (p. 128)

Se o parágrafo e a citação acima permitem referendar as interpretações que realizo nas três partes do capítulo anterior, entendo que os mesmos também servem de base para justificar o processo de interferência recíproca entre mim e a presente pesquisa em que afeto e sou afetada pela mesma, principalmente por também participar do processo na posição de uma das três colegas da experiência de ensino em time pesquisada. Por essa razão, durante o processo

²³³ Vale lembrar que, uma vez sócio-historicamente situada, a visão do sujeito sobre si mesmo, o mundo, as pessoas e as coisas que o cercam influencia seus modos de agir e de significar, ao mesmo tempo que modos de agir e de significar seus e de outros afetam, em reciprocidade, a sua visão.

analítico, julguei significativo salientar, mesmo não sendo foco do estudo, momentos em que eu me confundo com minha personagem Dora ou ela se confunde comigo, não descartando, por outro lado, a possibilidade de o leitor perceber outros tantos momentos como esses que se mostram confusos aos meus olhos (e aos de Dora), ou simplesmente não são percebidos nem por uma nem por outra.

Isto posto, resgato agora as perguntas de pesquisa, seus respectivos objetivos e os elementos que se destacam na discussão e interpretação dos dados com os quais procuro respondê-las. Faço isso, entretanto, por meio de quadros (**quadros 8, 9 e 10**), nos quais apresento os referidos elementos de forma esquemática, já que os sintetizo no final de cada parte do capítulo analítico e os represento em figuras correspondentes a tais sínteses.

Pergunta pesquisa 1	Objetivo	Resposta/s
1- Como se configura o funcionamento de um trabalho / experiência de ensino em time a partir dos movimentos produtivos de tarefas e de relações entre professoras formadoras com eles envolvidas?	<p>1- descrição analítica; descrever o fenômeno indo a coisa mesma / de dentro dele: sua estrutura / funcionamento, portanto, sua natureza (fenômeno situado), ou seja, como Colegas de time (CTs) funcionam em diversos lugares produtivos de tarefas e relações no ensino em time (ET)-2001.</p> <p>* Expectativa: envolver o leitor mais ‘direta’ e intensamente possível, para que também participe da experiência</p> <p>Eixo: Experiência</p>	<p>1- Figura 1 procura sintetizar respostas encontradas a partir dos dados descritos analiticamente.</p> <p>Tempo / Orientação: futuro, passado, presente <i>Lugares: palco e bastidores</i></p> <p>Pessoal-Social / Papéis: professora-formadora, colega de time, coordenadora, pesquisadora, orientadora, ...</p> <p>A- Caracterização das CTs. Congelamento da fragmentação em fluxo das CTs (dificultadores / facilitadores do processo compartilhado: traços pessoais, funcionamentos diferenciados, estilos, etc.)</p> <p>B- 3 fases: lua de mel; conflitos intensos; ajustes (acomodação)</p> <p>C- Atividades ET identificadas: planejamento, distribuição de tarefas, distribuição/escolha das atividades, discussão, condução atividades em sala (atuação/tarefa: as várias atividades; no ET: condução atividade no palco)</p> <p>C.1: Lugares identificados no palco: condução das atividades, observação das CTs, intervenção na fala das colegas, organização do / circulação no espaço físico</p> <p>Time: simples / ‘não organizado’ (maior oscilação); time organizado (menor oscilação)</p>

Quadro 8: Síntese esquemática dos elementos constitutivos referentes à pergunta de pesquisa 1.

Os elementos do **quadro 8**, concernentes à primeira pergunta, resumem a discussão detalhada sobre a questão que aponta para uma configuração oscilante das colegas do ensino em time-2001, quando as mesmas desenvolvem a tarefa e constroem relações. Apoiar a leitura desses

elementos no espírito pós-moderno facilita a sua compreensão, naquilo que o mesmo permite encarar o sujeito, não como uno, mas como uma comunidade de si mesmos e, portanto, fragmentado, fluido, contraditório. Buscando, ainda, referencial teórico de apoio em estudiosos do fenômeno grupal, é possível compreender as oscilações mais acentuadas, com as respectivas tensões, nos movimentos das colegas de time nas duas primeiras das três fases identificadas na experiência, as quais teriam decorrido do fato de o grupo não estar, neste período, ‘organizado’. Com a introdução dos encontros de discussão para examinar o próprio processo de time que viviam, caracterizando a terceira fase, teria havido uma certa ‘organização’ no time, arrefecendo-se, portanto, as tensões, mesmo sem que as mesmas tenham sido completamente eliminadas. É bom lembrar a discussão da parte III, na qual são tratadas as tensões e os conflitos como elementos constitutivos da relação de/em time.

Pergunta pesquisa 2	Objetivo	Resposta/s
2- Como ocorre a construção de significados sobre tais movimentos, tomando-se por base a experiência vivida?	<p>2- Aprofundar a análise e a interpretação, explicitando razões da estrutura-funcionamento ET-2001 (hermenêutica).</p> <p>Expectativa: que o leitor considere / participe da construção de sentidos das CTs e da pesquisadora (PE) em termos do esmiuçamento de tais sentidos quanto à experiência compartilhada</p> <p>Eixo: Meta-experiência</p>	<p>1- Figura 2 procura sintetizar respostas a partir do levantamento razões para a construção de significados do funcionamento ET e de suas respectivas interpretações</p> <p>2- Busca de compreensão do fenômeno investigado explicita tema central com seus subtemas: questão espacial (espaço como relações sociais / de poder) X subtemas espaços valorizados (‘valor’ como marca do humano; elo afetivo entre sujeito e lugar): geração idéias, decisões, atuação, observação; explicita também tema norteador subjacente: competência, nas vertentes: ser capaz x a quem compete</p> <p>3- Significar a partir da subjacência de concepções, crenças, estilos, funcionamentos, etc. os si-mesmas</p> <p>4- Circulação de papéis / lugares/posições: intercambialidade de poder; contradições</p> <p>5- Circulação afetividade favorecida pelas discussões, negociações de significados, compreensão dos <u>significados, atitudes, procedimentos</u></p>

Quadro 9: Síntese esquemática dos elementos constitutivos referentes à pergunta de pesquisa 2.

Quanto à discussão correspondente ao **quadro 9**, na investigação do processo de construção de significados dos movimentos produtivos de tarefas / relações pelas colegas do time-2001, ressalta-se a situacionalidade da ação humana ao apresentá-las posicionadas e circulando por diversos lugares e espaços valorizados, interligados à questão da competência,

caracterizando, portanto, uma intercambialidade de poder, o que é percebido como responsável, também por contradições que as mesmas apresentam. O panorama da construção de significados, assim constituído, vai sendo percebido por meio dos diferentes estilos e funcionamentos das colegas e, especialmente, por seus valores e suas acalantadas crenças e concepções, ora mais explícita ora mais implicitamente colocadas.

Pergunta pesquisa 3	Objetivo	Resposta/s
3- Como se reconfigura a experiência de ensino em time a partir das discussões entre as colegas de time?	<p>3- investigar a reconfiguração manifestada a partir de um processo de compartilhamento de um ET e de um processo investigativo também compartilhado</p> <p>*Expectativa: que o leitor continue a participar do processo analítico / interpretativo em termos de uma reconstrução dos sentidos da experiência de time compartilhada e, então, reconfigurada.</p> <p>Eixo: Meta-experiência</p>	<p>1- Figura 3 procura sintetizar respostas a partir dos re-significados que indicam a reconfiguração do ET-2001</p> <p>2- Significados e re-significados de Ensino em Time: o que é, o que não é, o que deve ou não ser, o que pode vir a ser. RE-significação: um processo gradual (ritmo), parcial (seleção) e instável (direção) na base de contradições</p> <p>3- A investigação levanta um tema geral: o do conflito, com dois outros temas interligados: o da igualdade ou homogeneidade e o das diferenças; o tema norteador da competência permanece subjacente</p> <p>4- Destaque para: necessidade, importância, função, resultado/contribuição, status, locus da: discussão / diálogo / reflexão compartilhada / individual / explicitação / negociação / compartilhamentos</p>

Quadro 10: Síntese esquemática dos elementos constitutivos referentes à pergunta de pesquisa 3.

Quanto à discussão correspondente ao **quadro 10**, recorre-se, igualmente, à mesma base teórica que auxilia a leitura / teorização das duas primeiras questões para ajudar, também, a leitura dos dados referentes à terceira. A leitura, então, aponta para uma reconfiguração da experiência vivida, uma reconfiguração que se mantém processual, já que não parece possível estabilizar-se. Esse panorama dinâmico se justifica pela própria dinamicidade do processo de re-significação que o sustenta em decorrência de um ritmo gradual, uma seleção parcial e uma direção instável dos significados e re-significados do que seja ou não ensino em time para as colegas do time-2001 em seus movimentos produtivos de tarefas e relações. Tais fatores estão intimamente ligados à circulação das colegas nos vários espaços valorizados, onde/quando assumem várias posições ou desempenham diferentes papéis, o que suscita, portanto, contradições.

Tendo resgatado, mais esquemática e globalmente, as perguntas de pesquisa e os elementos constitutivos de sua investigação, neste momento, que se aproxima da interrupção

desse longo diálogo entre as participantes do ensino em time-2001, entre elas e mim, entre mim e o leitor, creio que é importante tratar de algumas questões que podem, ainda, interessar a este último ou que, ainda, precisam de um ‘fechamento arbitrário de significação / interpretação’ (Wielewicki, 2002).

Uma primeira questão, a qual, aliás, pode ser um questionamento em termos de limitação ou lacuna desta tese, é de caráter mais político. Por que não considerar as funções / os cargos formalizados das colegas de time para, a partir deles, intensificar o enfoque político das relações de poder entre as participantes com as respectivas implicações do saber / da competência? Por que, ao invés disso, parte-se dos papéis / das funções desempenhados/as por elas na relação de time, como penso ter feito? Não se estaria fazendo uma opção pelo ético em detrimento do científico?

Respondo que, primeiramente, seria uma inversão de foco devido à opção metodológica de ir-às-coisas-mesmas e significar a partir delas. Em segundo lugar, esclareço que a preocupação ética, tão enfatizada nas pesquisas de natureza qualitativa, foi realmente determinante em todos os aspectos e fases de meu processo investigativo. Creio, entretanto, que posso querer, num futuro próximo, aprofundar reflexões sobre a interferência recíproca entre o ético e o científico. Por outro lado, como procuro destacar no trabalho, não se pretende com o mesmo indicar procedimentos / funcionamentos ideais para o ensino em time, nem tampouco apresentar funcionamentos em contraste para se apontar para o melhor ou mais eficiente, envolvendo aí os poderes / saberes e competências das colegas. A intenção é contrapô-los em diferentes ângulos ou perspectivas para se entender um processo de compartilhamento, ou seja, uma experiência em suas características estruturantes (cf. Van Manen, apud Telles, 1996) e com suas lutas e contradições.

Sendo assim, se a questão da competência desponta subjacente às relações de poder entre as colegas de um modo bastante significativo, minha opção foi por mostrar como a mesma interfere nos movimentos produtivos de tarefas, relações e construção de significados das mesmas. Isso não equivale a dizer, entretanto, que se negue a diferença de qualidade das competências entre as colegas, mesmo que elas tenham sido expostas à e se alinhem com uma ‘mesma’ abordagem filosófica. As diferenças se justificam, acredito, devido ao próprio processo de apropriação sócio-historicamente construído. Assim, retomo e me alinho com Cole e Knowles (1993:486) quando dizem que o sentido de colaboração não se pauta pelo igual envolvimento dos

participantes em todos os aspectos (da pesquisa, no caso), mas por envolvimento negociado e de acordo mútuo de responsabilidades, em que se consideram os pontos fortes e as limitações dos mesmos.

Considero, ainda, importante o que dizem Johnston e Kerper (1996:14), quando reconhecem que as diferenças entre os participantes da pesquisa colaborativa que desenvolveram, em termos de relações de poder, permitiram-lhes alcançar resultados que nenhum deles teria sido capaz de realizar sozinho.

Tais idéias subjazem à compreensão do trabalho do ensino em time caracterizado, neste trabalho, como uma *desigualdade complementar*. Nessa desigualdade, as diversas competências transmutadas em exercício de saber-poder se mostram em seus efeitos em relação à receptividade e à aprendizagem dos alunos, as quais se configuram positivamente, conforme os dados dos mesmos explicitam. Os resultados relacionados aos alunos são, entretanto, apresentados e discutidos em outro trabalho desenvolvido pelas colegas do time-2001 (cf. Freitas, Borghi e Tilio, 2003).

Sendo assim, a desigualdade complementar, conforme caracterizo o processo vivido pelo time de ensino-2001, se aproxima, de certa forma, ao processo de ensino em time vivido e descrito por Hohenbrink, Johnston e Westhoven (1997), quando a segunda autora se expressa da seguinte forma:

Ao invés de pensarmos que nós todas nos tornaríamos as mesmas, eu percebi o quanto estávamos aprendendo com as nossas diferenças. Era a partir das diferenças que eu estava aprendendo sobre minhas próprias idéias. [...] A questão do 'conhecimento de quem é que conta mais' desapareceu gradualmente; ao invés disso as conversas se tornaram três pessoas trabalhando juntas para mais bem entender o que estavam tentando fazer juntas. [...] Trabalhamos duro para entender que cada uma tinha coisas diferentes e úteis para oferecer em nossa conversa. (p.298)

As autoras salientam que a apreciação ou o reconhecimento da excelência ou especialidade de uma outra pessoa [no caso da colega de time] passou a ter um significado: o de se ver um potencial para os outros contribuírem para nosso próprio pensamento (concepções) e para nosso projeto compartilhado.

Uma melhor compreensão da desigualdade complementar aliada aos acima referidos resultados positivos dos alunos como partilhadores das experiências de ensino em time, em geral, e do ensino em time-2001, em particular, permitiu-me levantar, portanto, dois princípios do

ensino em time atrelados à experiência pesquisada, os quais, talvez, possam vir a ser considerados por outras pessoas que vivem experiências de ensino em time semelhantes. Lembrando-os: *Alimentar o alternativo sem ameaçar o tradicional. Desenvolver o tradicional sem desencorajar o alternativo.*

A explicitação de tais princípios, a partir do estudo da experiência do ensino em time-2001, ocorre em virtude da percepção de uma dupla resistência na relação vivida pelas colegas. A de Dora em relação ao tradicional e a de Cris em relação ao novo. A percepção, por sua vez, se torna possível, em parte, pela observação da reação positiva dos alunos ao processo de ensino em time que compartilham com as colegas de time, de um modo geral, legitimando-as em suas especificidades.

Geralmente vista como negativa, quando se considera a sua função, a resistência parece ter sua negatividade suavizada, conforme expõe Moscovici (2001:19).

A resistência à mudança de procedimentos e de enfoque precisa ser trabalhada desde o começo. Faz parte inevitável de qualquer processo de mudança psicossocial, tem de ser reconhecida e não pode ser tratada como algo culposos, espúrio ou malévolo. Na maioria das situações, ela significa uma reação sábia ao desequilíbrio, à ruptura homeostática; pode ser também um sintoma expressivo do que está acontecendo com as pessoas naquele contexto. É uma variável importante para o planejamento e a implementação de programas. Não deve ser menosprezada nem atacada diretamente pela força da autoridade formal.

Considerando a posição da autora, com ela me alinho no sentido de se trabalhar de *início*, e, *sempre*, acrescento, o fator resistência, seja de uma ou de outra forma, em iniciativas que envolvem a formação de times, a exemplo do que se faz em times ‘organizados’.

A compreensão da desigualdade complementar, em questão, bem como os dois princípios que dela decorrem permitem, ainda abordar outro aspecto. O da necessidade ou não da sintonia em relação às concepções teóricas para o sucesso de um trabalho em time.

No meu entendimento, a partir da pesquisa desenvolvida, a referida sintonia pode favorecer um maior conforto para colegas de time, evitando-se conflitos nesse aspecto. Porém, corre-se o risco de que isso não as exponha a maiores desafios e respectivas mudanças, os quais a meu ver merecem ser considerados / assumidos. Em relação aos alunos, a exposição a pontos de vista ou a perspectivas diferentes é algo visto como bastante positivo. Na verdade, tal exposição é uma das duas vantagens mais apontadas pelos alunos que compartilharam das experiências de

ensino em time no contexto pesquisado, tanto no time de 2001, como em times de anos anteriores (cf. Freitas, Borghi e Tilio, 2003). Imagino que isso pode ser creditado à existência das dissintonias e fragmentações do próprio público-alvo em suas múltiplas comunidades de si-mesmos. Como se vê, a dissintonia, no caso exposto, pode ser produtiva ou positiva.

Sendo assim, espero ter deixado clara a importância de se assegurarem as diferenças mesmo havendo reconhecido a força do desejo de se fazer / ser igual, o que foi interpretado, em parte, como o 'desejo do outro como eu', conforme discuto na parte III do capítulo anterior. Posiciono-me, portanto, pela necessidade e importância de que pessoas em relação de trabalho em time se ocupem dessa questão para resgatar, preservar e considerar o diferente, mesmo que identifiquem ou mesmo porque identificam em si desejos do igual

Uma outra questão a ser considerada, a do sucesso do ensino em time-2001, que corre paralela à discussão dos movimentos conflitantes do time, pode também ser, em parte atribuída à desigualdade complementar entre as colegas. A mesma desponta em virtude de suas capacidades técnicas, práticas e acadêmicas desigualadas, mas complementadas e acudidas em sala de aula em um movimento de integração, conforme percebido pelos alunos. Tendo acesso apenas às atividades do time no palco da sala de aula e imaginando os bastidores a partir daí como igualmente positivo, os alunos se beneficiam do processo de time como um todo, ao ter suas necessidades e dúvidas atendidas ora por uma, ora por outra, ora por todas as colegas. Tal benefício é o segundo mais apontado por eles no que tange à presente investigação, resultado esse que encontra respaldo em resultados de pesquisas de ensino em time por outros estudiosos.

Uma outra razão do sucesso pode ser atribuída ao processo de monitoramento constante da tarefa e do planejamento pelas colegas que, mesmo diante de conflitos menos ou mais intensos, conseguem chegar a decisões coordenadas para o desenvolvimento das atividades de time em sala de aula para maior ou menor satisfação de uma/s ou de outra/s.

Uma razão que, entretanto, vejo como decisiva, vincula-se ao desenvolvimento das discussões e reflexões do time sobre o próprio processo compartilhado, as quais, além da explicitação das diferentes crenças, concepções, valores e intenções das mesmas, permitem tanto localizar geradores de conciliação não aparentes quanto circular a afetividade fragilizada pelas tensões, reorganizando-se, então, a relação. Há indícios, como visto, de que, sem isso, o time poderia ter se dissolvido ou, caso contrário, levado as colegas a ponto de exaustão.

Diante das considerações tecidas acima, uma última questão se levanta. O ensino em time é produtivo ou construtivo?

Com base em meu envolvimento nas experiências de ensino em time de 1998 a 2001 e nos dados da presente pesquisa, eu respondo que sim. Já com base na literatura revisada sobre o assunto, concordo com a justificativa de que a formação de times, nos diversos campos, é uma necessidade diante da crescente complexização da realidade e do conhecimento, além de constituir um exercício de convivência. Não posso deixar de concordar, ainda, com o fato de que, embora vista como necessária, a formação de times constitui um processo igualmente complexo em seus eixos constitutivos da tarefa, da relação e da construção conjunta de conhecimentos, o que acarreta um desafio para aqueles que se aventuram ou desejam se aventurar nessa empreitada.

Voltando à resposta acima, se o ensino em time é produtivo, como o defino, então?

Creio que esta resposta é mais difícil de se oferecer, considerando toda uma discussão sustentada em fragmentações, fluidez e incertezas. Aprendi que, mais do que definir rigidamente ensino em time e apontar para modos (in)adequados de executá-lo, bem como para perfis ideais de colegas de time, posso alinhar-me com as múltiplas possibilidades de desenvolvê-lo, abrindo, portanto, para várias compreensões sobre o mesmo, conforme posição também assumida por Anderson et al (1996:1).

Nós iniciamos este estudo pensando em muitas coisas, tínhamos muitos pressupostos. Dentre eles, a noção de que encontraríamos pessoas entendidas no assunto, as quais nos guiaríamos e, após certo conjunto prescritivo para estudar os procedimentos de pesquisa e para a coleta de dados, nós nos forçaríamos a apresentar nossa idéia de ensino em time. Se barreiras foram quebradas como resultado de nosso trabalho, uma delas foi a compulsão de circunscrever ensino em time e dizer que todas as coisas dentro daquele limite seriam características do ensino em time, e todas as coisas fora dele não seriam. Uma de nossas descobertas mais surpreendentes foi a de que os próprios colegas de time são os melhores juízes de quais circunstâncias funcionarão ou não para eles.

Se, por um lado, evito apresentar uma definição rígida de ensino em time, por outro, creio que, respaldada pelo estudo que desenvolvi, leituras que fiz e experiências de ensino em time que vivi, posso falar das implicações que entendo que o mesmo desencadeia.

Desenvolver ensino em time implica, primeiramente, se conscientizar de seus elementos constitutivos (tarefa, relação, construção de conhecimento). Implica também explicitar tanto as

condições externas para sua realização (contexto, participantes do time, materiais, disponibilidade de tempo, etc.), quanto as condições particulares como colega de time (os próprios recursos intra- e interpessoais, metodológicos, filosóficos). Entram, então, em cena a discussão e a reflexão sobre o próprio processo, acompanhadas da negociação ininterrupta entre as colegas de time, elementos esses que se imaginam necessários em todas as fases do processo de formação de time, caracterizando-o como um time mais 'organizado'.

Observadas tais implicações, acredito que os colegas de time estarão mais bem preparados para se decidirem pela sua participação em um ensino em time ou se, ainda, desejam desenvolver ensino isolado. Poderão, também, ter mais condições de saber lidar com os conflitos eminentes, sejam eles mais conciliadores ou devastadores, de forma a decidir pela permanência ou não do/no time ou por outras medidas, como os arranjos mistos, nos quais se inclui, por exemplo, momentos planejados de ensino isolado, no ensino em time em progresso.

Talvez, assim, se possa fazer coro com Hohenbrink, Johnston e Westhoven (1997), as quais, após discutirem sobre a questão das diferenças, das posições contraditórias, das escorregadas, dos conflitos e da intimidação na experiência de ensino em time que compartilham, se pronunciam, dizendo: "Nada disso é fácil, mas quando funciona, pode ser muito compensador" (p. 299).

Se a intenção inicial deste trabalho era narrar e discutir a experiência do ensino em time-2001, compartilhado por Cristina, Cibele e Doralice, a forte presença da última no time, os dados que nós duas tínhamos em maior quantidade e comungávamos entre nós mais freqüentemente (já que ela sou eu e eu sou ela) e a interpretação dos dados em seu todo realizada apenas por mim (sofrendo, de certa forma a influência dela), bem provavelmente, tenham contribuído para transformar essa história na história de como Doralice e eu percebemos o ensino em time-2001 como participantes e intérpretes do mesmo.

A história fica, assim, sujeita a possíveis coincidências e divergências interpretativas em decorrência de sua leitura tanto por Cristina e Cibele quanto por aqueles leitores que decidiram participar mais intensamente da viagem nessa trama.

Novas versões, novas histórias a serem (re-)vivas, compartilhadas, (re-)contadas!!!

Eu mesma não busco respostas certas ou erradas. Busco, antes, compreender um fenômeno na expectativa de com ele aprender. E a

grande lição aqui aprendida é que o igual não é ser o mesmo, nem tampouco fazer do mesmo modo quando em uma experiência compartilhada; o igual é poder ser e fazer diferente. (minha autoria)

Apresento, abaixo, carta que enviei à Cristina (em 01/07/2003) e à Cibele (em 30/06/2003), acompanhada de exemplar do capítulo de análise para que se manifestassem, caso desejassem, sobre o mesmo e sobre a experiência de ensino em time que compartilhamos, falando diretamente ao leitor. Não recebo retorno de Cristina. Possíveis razões para esse fato podem continuar sendo as já apontadas anteriormente (cf. rodapé 171, seção 3.4.3, p. 247). Na seqüência, a resposta de Cibele.

Carta às colegas

Enviada em/ / 2003.

Prezada Cristina/Cibele,

Apresento, para sua leitura, uma cópia de minha versão da experiência de ensino em time que tivemos a oportunidade de vivenciar / compartilhar, e também discutir, como colegas de time e como participantes desta pesquisa.

Gostaria de ressaltar que a mesma reflete o modo como eu percebi, senti, descrevi e interpretei a experiência, modo esse materializado, nesse momento solitário da escrita, a partir das escolhas que fiz dentre as possibilidades colocadas que se salientavam a meus olhos no material registrado / documentado e de critérios que estabeleci.

Fico imaginando, e com isso me preocupo, se você se reconhecerá ou se estranhará na 'sua personagem' nesta história, bem como reconhecerá ou estranhará as 'personagens' das outras duas colegas de time, as quais procuro construir a partir dos dados, e como isso a afetará.

Entendo, portanto, que você possa querer registrar suas manifestações provocadas pela leitura de tal versão para que sejam incluídas na tese e, assim, 'falar' diretamente ao leitor. Para tanto, anexo algumas folhas em branco depois do texto, sendo que outras podem ser acrescentadas, se necessário.

Acredito que sua contribuição será de extrema importância para o trabalho, no sentido de não se apresentar apenas meu olhar nesse contato mais direto com o leitor.

Aguardarei, então, um retorno seu para que eu possa apanhar esta cópia acompanhada do referido registro, se você desejar / se decidir por fazê-lo.

Aproveito o momento para agradecer uma vez mais a sua preciosa colaboração.

Um abraço,

Adelaide.

Resposta de Cibele

Ao me distanciar de minha imagem (Cibe) e lendo os excertos retirados dos questionários, entrevistas, história do time, etc, confesso que algumas vezes me estranhei e outras vezes me reconheci.

Percebo que ora fui inconsistente ou incongruente em minhas colocações e ora me revelei quase que inconscientemente através de minhas ações e palavras. Talvez a inconsistência seja a maior prova de que somos mutáveis.

Me identifiquei com certeza, quando, em um dos encontros falo:

De maneira nenhuma fujo da raia (Cibe ED IV 6/12/2001)

e também quando, apesar de relutar ou tentar mitigar o aspecto relacionado à minha insegurança perante colegas mais experientes, os dados evidenciam que me assustei no início em formar time com as mesmas. Confesso que, após vários momentos de reflexão e leituras (inclusive deste capítulo), vejo isto com outro olhar.

Também a questão da divisão de tarefas se mostrava muito forte em mim, ou seja, o fato de que as mesmas deveriam ser igualitárias para todas as teamers. A visão do trabalho em time realmente se reconfigurou para mim.

Os próprios dados revelam que, apesar das tarefas não terem sido desenvolvidas de forma igual para as três participantes, os alunos referendam a aprendizagem com todas as teamers.

Quanto aos estranhamentos, confesso que me estranhei ao me ver tão cordata ou até submissa em vários momentos. Realmente agora percebo (e concordo com Dora) que eu evitava os

confrontos. Mas ao mesmo tempo sinto que talvez não fosse o caso de simplesmente evitar para não ter atritos, mas talvez pelo fato de querer primeiro 'observar, sentir o chão'.

Este fato se relaciona um pouco com a questão do espaço.

Percebi uma certa incongruência entre o que Dora fala e como age em relação a se incomodar que eu não brigue pelo meu espaço. Se cada time se configura de uma forma, e se as divisões de tarefas etc não precisam ser igualitárias, porque os espaços precisam ser divididos de forma parecida / semelhante?

Acredito que, se eu não brigava pela devolução do turno, quando de mim tomado, era porque não sentia a necessidade de ocupá-lo mais. Mesmo porque cada um tem o seu tempo. Como os depoimentos evidenciam, Cibe gosta de observar, experimentar e depois fazer.

Mas nesta questão, acredito que, tanto Dora quanto Cris mantinham uma preocupação por poder estar tomando o turno que não lhes 'pertencia'. Ou até mesmo, porque Cibe sempre comentava que estava em débito.

Quanto às colegas de time, consigo reconhecer a necessidade de controle (em todas) das situações da teamer Cris. Acredito que participar do time em 2001 não tenha sido muito fácil para ela, uma vez que em seus depoimentos, por várias vezes, coloca-se na posição de coordenadora, como que recorrendo ao cargo para que seja atendida. Também é bem evidente a concepção de que todos devem trabalhar de forma semelhante. O fato de ser a mais experiente nos leva a interpretar que ela deveria ter mais espaço e mais voz. Como isto não ocorre nesta configuração de time, ela se sente impelida a, por diversas vezes, dissolver o time.

Talvez devido aos conflitos (positivos) no final deste estudo, podemos perceber que mudanças ocorreram. Porém, fatos evidenciam que as mudanças não ocorrem de um momento para outro e que os conflitos permanecem. Podemos perceber que Cris tem recaídas, e sua fala, vez ou outra, volta a ser como no início (nos primeiros questionários).

Acredito que para haver mudanças é necessário tempo e também saber lidar com os altos e baixos dos fatores inerentes à própria mudança.

Quanto à Dora, acredito que a estranhei um pouco no início do trabalho em time, quando realmente lutava para que suas idéias fossem executadas pelo time. Mas reconheci sua facilidade em lidar com o diferente, em aceitar outras possibilidades, em compartilhar tanto tarefas quanto sentimentos.

Acredito que o trabalho em time 2001 proporcionou-nos um crescimento tanto no sentido de compartilhamento, de aceitação do diferente como também na questão de relacionamento.

A mim, particularmente, o time 2001 beneficiou-me com uma aprendizagem no sentido do ser e do conviver, no aspecto da auto-confiança e de possibilidades diversas nas configurações de trabalho em grupos.

Hoje, fazendo um trabalho isolado, percebo o quanto foram importantes o conflito, os atritos, o palco, os bastidores, a troca de experiências, o me ver no outro, o ver o outro para me ver, tanto para o crescimento das teamers quanto dos alunos.

UM ATÉ MAIS AO LEITOR

É chegado o momento de interrompermos essa nossa viagem para seguirmos rumos diferentes em companhia de outros viajantes.

De comum em nossa bagagem haverá o compartilhamento de um processo de significação de uma experiência vivida tanto direta como vicariamente.

*Como lembrança de tal viagem poderemos, eventualmente, recuperar a nossa circulação nos lugares um do outro. **Eu**, algumas vezes, deixando a caneta de lado para me embrenhar em seu papel, procurando, a partir dele, ler o já escrito sobre uma experiência revivida e narrada. **Você**, bem provavelmente, tomando-me a caneta para fazer suas próprias anotações dos significados da experiência vicária que você construiu, diferentemente, a partir de seus quadros de referência. **Nós dois**, lembrando-nos um do outro, por vezes, sinalizando-nos presentes de modo ora sintonizado ora mais conflitante. Outras tantas vezes, esquecendo-nos um do outro quando, solitários, tirávamos alguns cochilos, apreciávamos a paisagem além das janelas, ou buscávamos significar os movimentos em ebulição dentro do veículo que nos conduzia.*

Sem dúvida, uma experiência vivida entre nós como construtores de significados, posicionados, posicionando-se e revezando-se em seus assentos. Uma experiência que poderá ser tomada como

história a ser contada para outros companheiros de viagem, os quais, num movimento semelhante de fluidez, também a (re)significarão.

Se, porventura, esses companheiros formos nós mesmos, a (re)significação provavelmente mostrará que já seremos outros.

Então, até mais e grata pela companhia.

Adelaide.

PS: Depois dessa viagem, talvez já não seja tão difícil aceitar que, oferecer ou expor a própria experiência ou história para ser significadas, possa contribuir, de modo mais intenso, para com nossa compreensão de um fenômeno. Não podemos, porém, nos esquecer que tal procedimento pode sempre ser contestado se contraposto a outras escolhas também disponíveis. Uma delas é a de se apontar para meios ou caminhos ideais para se viver experiências ou histórias semelhantes. Mas, então, teremos embarcado em outras viagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, V. e WOOD, G. Team teaching and learning in diversity training for national service programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 87: 63-71, Fall 2000. Disponível em WEBSPIRS <http://200.219.29.133:8590/>. Acesso em 20 abr. 2001.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de et alii. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. *Aplisp Newsletter*, no. 2, junho, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

ANDERSON, G. et al. *Team teaching*. York: Stenhouse Publishers, 1996.

AZIBEIRO, N.E. *A criação de relações de saber, poder e prazer na vida e nos processos educativos: a experiência do FFMP-INCA, 1ª, 2ª, e 3ª, turmas*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

BELLEI, S.L.P. A diferença desvairada na periferia letrada: não dá para ser feliz. In: COSTA, M.J.D. et al (orgs.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

BENNETTS, C. Traditional mentor relationships, intimacy and emotional intelligence. *QSE – International Journal of Qualitative Studies in education*, 15/2: 155-170, March – April 2002.

BESS, J.L e associados. *Teaching alone. Teaching together*. Transforming the structure of teams for teaching. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BESS, J.L. Integrating autonomous professional through team teaching. In: BESS, J.L e associados. *Teaching alone. Teaching together*. Transforming the structure of teams for teaching. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BESS, J.L. The future of teaching: creating a new academic identity. In: BESS, J.L e associados. *Teaching alone. Teaching together*. Transforming the structure of teams for teaching. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BESS, J.L. Tasks, talents, and temperaments in teaching. The challenge of compatibility. In: BESS, J.L e associados. *Teaching alone. Teaching together. Transforming the structure of teams for teaching*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BICUDO, M.A.V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M.A.V. e ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BUTTIGNOL, M. “Encountering little Margie, my child self as artist: pieces from an arts-based dissertation”. In: DIAMOND, C.T.P. e MULLEN, C.A (eds.). *The postmodern educator*. Arts-based inquiries and teacher development. New York, Peter Lang, 1999.

CARVALHO, A.M.P. de. *Prática de Ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Pioneira, 1985.

CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? Texto da palestra proferida no Seminário O currículo e os Objetivos do ensino de Língua Inglesa na Rede Pública do Paraná. Curitiba: Seed-Paraná, 2002, mimeo.

CASARA, M. A arte de planejar. *Nova Escola*, 15/138: 20-32, Dez. 2000.

CASTRO, C. de M. Nelson Freire ou Mozart? *Veja*, 35/48: 20, Dez. 2002.

CAVALCANTI, M.C. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V.J. (org.). *O professor de língua estrangeira*. Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHAVES, I.M. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *Educação em Debate*, ano 29, 1/39: 86-93, 2000.

CLANDININ, D.J. e CONNELLY, F.M. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, D.J. e CONNELLY, F.M. *Shaping a professional identity: stories of professional practice*. New York: Teachers College Press, 1999.

CLANDININ, D.J. e CONNELLY, F.M. *Teachers professional knowledge landscapes*. New York: teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D.J. *Classroom practice: teacher images in action*. London: The Falmer Press, 1986.

COLE, A. KNOWLES, J.G. Crossing borders and professional development: narratives of exchange teachers. In THOMAS, D. (ed.). *Teachers' stories*. Buckingham: Open University Press, 1995.

_____. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30/3: 473-495, 1993.

CORREA, D.A. Reflexões em torno de práticas de linguagem: cartografias das marcas de subjetivação. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – Assis, São Paulo, 2002.

COWAN, M.A.; Ewell, B.C. e McCONNELL, P. Creating conversations. An experiment in interdisciplinary team teaching. *College Teaching* 43/4: 127-131, 1995.

CRESSWELL, R.A. e RASMUSSEN, P. Developing a structure for personalization in the high school. *Bulletin*, 27-30, December 1996.

DAVIES, A. *Team teaching relationships: teachers' stories and stories of school on the professional knowledge landscape*. Tese (Doutorado). University of Alberta, Edmonton, 1996.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *Tesol Quarterly*, 29/3: 427-453, 1995.

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1902/1971a.

————— *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938/1971b.

————— A arte como experiência. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1934/1985.

DETONI, A.R. e PAULO, R.M. A organização dos dados da pesquisa em cena. In: BICUDO, M.A.V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAMOND, C.T.P. e MULLEN, C.A (eds.). *The postmodern educator*. Arts-based inquiries and teacher development. New York: Peter Lang, 1999.

DIEKER, L.A. e BARNETT, C.A. Effective co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 29/1: 5-7, Sept/Oct 1997.

Educação. Informe publicitário. *Revista Veja*, 33/44, 01 novembro 2000.

EISEN, M.J. The many faces of team teaching and learning: an overview. *New Directions for Adult Continuing Education*, 87: 5-14, Fall 2000. Disponível em WEBSPIRS <<http://200.219.29.133:8590/>>. Acesso em 20 abr. 2001.

EISNER, E.W. *The enlightened eye*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

————— . The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Research*, 26/6: 4-10, 1997.

ELLIS, R. Theories of second language acquisition. In: RICHARD-AMATO, P. *Making it happen*. New York: Longman, 1988.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

EXUPÉRY, A. de S. *The little prince*. San Diego: Harcourt Brace Javanovich, 1943/1971.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FEDERICO, M.A., HERROLD, W.G. e VENN, J. Inclusion reaches beyond the classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 36/4: 178-80, Summer 2000. Disponível em WEBSPIRS <<http://200.219.29.133:8590/>>. Acesso em 20 abr. 2001.

FERREIRA, M.E.M.P. A física moderna como instrumento da educação: uma pesquisa de fenômeno situado. In: BICUDO, M.A.V. e ESPÓSITO, V.H.C (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1997.

FINI, M.I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M.A.V. e ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1997.

FOLEY, G. Going deeper: teaching and group work in adult education. *Studies in the Education of Adults*, 24/2: 143-161, October 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

———. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREITAS, M.A. de. *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

FREITAS, M.A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

FREITAS, M.A., BELINCANTA, C.I. e CORRÊA, H.C.M.O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 39: 47-67, Jan./Jun. 2002.

FREITAS, M.A., BORGHI, C.I.B. e TILIO, M.L.G. A formação de times de professores para a formação de professores em time: a complementaridade a serviço de um ensino-aprendizagem de excelência. *Anais da XIV Semana de Letras – UEM*, 2003.

FREUD, S. Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos vol. XVIII (1925-1926). In: *Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969a.

FREUD, S. O mal-estar na civilização, vol. XXI (1927-1931) In: *Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969b.

GADOTTI, M. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers*. An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado). Lancaster University, 1994.

GLSNE, C. e PESHKIN, A. *Becoming Qualitative researchers: an introduction*. New York: Longman, 1992.

GOLEBIEWSKA, A. Once a teacher, always a teacher. *ELT Journal*, 39/4: 274-278, 1985.

GRIFFITHS, M. Autobiography, feminism and the practice of action research. In THOMAS, D. *Teachers' stories*. Buckingham: OUP, 1995.

Seção Guia. Vamos tentar outra vez. Mais um método para dar fôlego novo ao velho trabalho em grupo. *Revista Veja*, 35/10: 112, 13 março 2002.

HENDRIX, S.M. Renegotiating institutional power relationships to better serve nursing students. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 69: 37-46, Spring 1996.

HERLIHY, B. e HERLIHY, D. Improving principal-teacher relationships by understanding the concept of power. *NASSP Bulletin*: 95-102, December 1985.

HERZOG, M.J.R. Breaking tradition: the experiences of an alternative teacher in a rural school. In THOMAS, D. *Teachers' stories*. Buckingham: OUP, 1995.

HOHENBRINK, J., JOHNSTON, M e WESTHOVEN, L. Collaborative teaching of a social studies methods course: intimidation and change. *Journal of Teacher Education*, 48/4: 293-300, Sept/Oct 1997.

HORNBERGER, N.H. Ethnography. In: CUMMING, A. (ed.). Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quarterly*, 28/4: 673-703, 1994.

HUNT, D.E. *The renewal of personal energy*. Toronto: OISE, 1992.

JOHNSON, K.E. e FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Rev. Brasileira de Lingüística aplicada*, 1/1: 53-69, 2001.

JOHNSTON, M. e KERPER, R.M. Positioning ourselves: parity and power in collaborative work. *Curriculum Inquiry*, 26/1: 5-24, 1996.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1982.

KEVESDY, K.M. e BURICH, T.A (com contribuições de SPEAR, K. A). *Creating dynamic teaching teams in schools*. Milwaukee: ASQC Quality Press, 1997.

KILBURN, B. Fictional thesis. *Educational Research*, 28/9: 27-32, 1999.

KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRUSE, S e LOUIS, K.S. Teacher teaming in middle schools. Dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33/3: 261-289, August 1997.

KUENZER, A. Os currículos do Ensino Médio, hoje são academicistas. Entrevista. *O Estado do Paraná*. Caderno Ler & Aprender. Curitiba, pp. 3-4, 6 maio 2001.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LARSEN-FREEMAN, D. Impressões do AILA 1996. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LINCOLN, Y.S. e GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publication Inc., 1985.

LOPES, J.J.M. Encontrando o meio fio: lugar, identidade cultural e escola. *Educação em foco*, 5/1: 131-142, 2000.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

MAGALHÃES, M.C.C. MIMEO, 2003. A pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. Comunicação, 13°. InPLA. São Paulo: PUC-SP/LAEL, 2003. Mimeo.

MASLOW, A.H. *The psychology of science*. New York: Harper & Row, 1966.

MENAI, T. Entrevista: Richard Wagoner Junior. Só gigantes sobrevivem. *Revista Veja*, 35/7: 11-15, fevereiro 2002.

MOITA LOPES, L.P. da. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10/2: 329-338, 1994.

MACHADO, O.V.M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M.A.V. e ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1997.

MILLS, Jr. Et al. The impact of interests, power relationships, and organizational structure on program planning practice: a case study. *Adult Education Quarterly*, 46/1: 1-16, Fall 1995.

MOSCOVICI, F. *Equipes dão certo*. A multiplicação do talento humano. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

MOUSTAKAS, C. *Heuristic research: design, methodology, and applications*. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

MURDOCH, G.S. A trainee-centered approach to in-service training. *English Teaching Forum*, 28/4: 15-18, 1990.

NICKLE, M.N. et al. Does it make a difference if you change the structure? School-within-a-school. *Phi Delta Kappan*, 148-152, October 1990.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.

_____. A client centred approach to teacher development. *ELT Journal*, 43/2, 1989.

_____. *Understanding language classroom*. New York: Prentice Hall, 1989.

OLIVEIRA, L.A. Classroom observation. *New Routes in ELT*, no. 4, Nov., 1998.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORTENZI, D.I.B.G. *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

PAGÈS, M. *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes, 1982.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. Uma experiência de *team teaching*. Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1974.

PAZ, F.C. e PESSINE, L.S. Programa de desenvolvimento gerencial. Módulo I. Visão estratégica: transformação para o novo milênio. Consórcio Logos-êxitos. Instituto Ser. Mimeo.

PÊCHEUX, M. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

POLKINGHORNE, D.E. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8/1: 5-23, 1995.

PRABHU, N.S. The dynamics of the language lesson. *Tesol Quarterly*, 26/2: 225-242, 1992.

PRABHU, N.S. There's no best method – Why? *Tesol Quarterly*, 24/2: 161-176, 1990.

PRABHU, N.S. Ideação e ideologia na pedagogia das línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 38: 59-67, 2001.

RANCIÈRE, J. *O descentendimento*. São Paulo: Editora 34 Literatura S/C Ltda., 1996.

- REID, J. Change in the language classroom. *English Teaching Forum* 32/1: 8-11, 1994.
- REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em Prática de Ensino de Inglês*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.
- ROBINSON, B. e SCHAIBLE, R.M. Collaborative teaching. Reaping the benefits. *College Teaching*, 43/2: 57-59, 1995.
- ROSSELOT-DURBIN, T. *We are all student teachers: a team approach to mentoring*. EDD, University of Cincinnati, 1998.
- SERRANO, G.P. *Educação em valores*. Como educar para a cidadania. Porto alegre: Artmed, 2002.
- SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29/2: 267-300, Summer 1992.
- SOARES, L. Cale a boca, incompetente. *Revista Veja*, 34/43: 102-109, outubro 2001.
- STERLING, S. *Sustainable education*. Revisioning learning and change. Foxhole: Green Books, 2001.
- STURMAN, P. Team teaching: a case study from Japan. In: NUNAN, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELLES, J.A. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 13/3: 251-262, 2000.
- . A trajetória narrativa: história sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34: 79-92, Jul./Dez. 1999.
- . *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese (Doutorado). Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1996.
- e OSÓRIO, E.M.R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. *Linguagem e Ensino*, 2/2: 29-60, 1999.
- THOMAS, D. (ed.). *Teachers' stories*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- THOMAS, D. Treasonable or trustworthy text: reflections on teacher narrative studies. In: THOMAS, D. (ed.). *Teachers' stories*. Buckingham: Open University Press, 1995.

THOMPSON, R. e JAGT, D.V. *Wow, what a team!: essencial components for successful teaming*. 2001. Disponível em <http://www.amazon.com>. Acesso em 24 de mar. 2002.

TISDELL, E. e EISEN, M.J. Team teaching and learning in adult education: from negotiating relationships to implementing learning alternatives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 87: 83-89, Fall 2000. Disponível em WEBSPIRS <http://200.219.29.133:8590/>. Acesso em 20 abr. 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n°. 5: 153-159, 2000/2001.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*. Cambridge: CUP, 1991.

WIELEWICKI, V.H.G. *Literatura e sala de aula: síncope e contratemplos*. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras. São Paulo: 2002. 237 p. Tese de doutorado – USP.

WILLIAMSON, R.D. Modifying structure: a resource for improved student achievement at the middle level. *Bulletin*, 17-23, March 1996.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIOS DAS COLEGAS DE TIME.

QUESTIONÁRIO 2 – Q2

Recebido em:/...../.....

Devolvido em:/...../.....

Colega,

Tendo em vista o objetivo de olhar sistematicamente para a experiência de ensino em equipe / coletivo (*team teaching*) o qual temos desenvolvido, gostaria que escrevesse sobre os itens abaixo relacionados. Pediria que escrevesse sobre cada um deles isoladamente, ou seja, sem que o(s) seguinte(s) tenha(m) sido lido(s). Para facilitar tal procedimento, apresento cada item em uma folha separada.

Um abraço,

Adelaide.

- * Comente sobre a experiência de ensino em equipe que você desenvolveu em seu time de ensino em 2000.
- * Comente sobre a atuação de sua/s colega/s em particular.
- * Comente sobre sua atuação em particular.
- * Comente sobre sua atuação em conjunto.
- * Como você avalia essa experiência?
- * Comente sua experiência conjunta de ensino em equipe do ano anterior em relação a que você desenvolve atualmente com outra/s colega/s.
- * Alguma outra observação / sugestão / opinião / etc ?

QUESTIONÁRIO 3 – Q3

Recebido em:/...../.....

Devolvido em:/...../.....

Colegas,

Tendo em vista coletar dados sobre o desenvolvimento do ensino em equipe que estamos realizando, pediria que escrevessem sobre os itens abaixo. Gostaria de sugerir que nos reuníssemos posteriormente para discutir tanto as nossas respostas a esse questionário quanto às do questionário respondido pelos alunos sobre o mesmo assunto.

Grata pela colaboração.

Um abraço,

Adelaide.

- 1* Comente sobre a experiência de ensino em equipe que temos desenvolvido.
- 2* Comente sobre a atuação da colega em particular.
- 3* Comente sobre a atuação da colega em particular.
- 4* Comente sobre sua atuação em particular.
- 5* Comente sobre nossa atuação em conjunto.
- 6* Comente sobre a relação das colegas do time entre si.
- 7* Comente sobre a sua relação com cada uma das colegas de time em particular.
- 8* Como você avaliaria a experiência até esse momento?
- 9* Você gostaria de manter os procedimentos utilizados até então ou gostaria de sugerir mudanças? (Quais?)
- 10* Algum(a) observação, opinião, sugestão, comentário, sentimento, etc, que queira acrescentar?

QUESTIONÁRIO 4 – Q4

Recebido em:/...../.....

Devolvido em:/...../.....

Prezada colega,

Embora o período de greve tenha praticamente interrompido a experiência de ensino em time que realizamos na Prática de Ensino de Língua Inglesa em 2001, pediria que escrevesse sobre os itens abaixo relacionados, os quais têm por objetivo avaliar o trabalho conjunto até o momento de sua interrupção.

Obrigada,

Adelaide.

- 1- Comente sobre sua experiência na / com a Prática de Ensino de um modo geral.
- 2- Comente sobre sua experiência de ensino em time na Prática de Ensino de um modo particular.
- 3- Comente sobre o desenvolvimento das tarefas pelas colegas de time (CTs).
- 4- Comente sobre as relações entre as CTs.
- 5- Usando a metáfora de um retrato, como você descreveria a Prática de Ensino que desenvolveu em time no presente ano?
- 6- Ela poderia ter tido uma outra feição? Comente.
- 7- Que pergunta ou comentário você gostaria de fazer? Para quem?

QUESTIONÁRIO 5 – Q5 (Seguindo Anderson et al, 1996)

Recebido em:/...../.....

Devolvido em:/...../.....

Cara colega,

Espero poder contar mais uma vez com sua colaboração para responder esse questionário que contém alguns itens relacionados às experiências de Ensino em Time (ET) que você tem vivenciado. As questões serão grampeadas seguindo seqüência numérica para que sejam lidas uma a uma e, assim, respondidas mais espontaneamente antes de se ler a seguinte. Caso as folhas anexadas para as respectivas respostas não forem suficientes, pediria que, por gentileza, você acrescentasse outras.

Grata,

Adelaide.

Abreviaturas usadas: ET (Ensino em Time); TE (Time de Ensino).

Dados pessoais / profissionais

Pseudônimo: Data de nascimento: / / Sexo: () F () M
Formação: Qual: Onde: Conclusão:
Pós-Graduação: Qual / Quais?

Área/s:

Onde:

Conclusão:

Locais de trabalho (atual / atuais e anterior(es)

Como e com que frequência se mantém atualizado/a:

.....
.....
.....
.....

- 1- Escreva sobre a escolha de sua profissão o mais minuciosamente possível.
- 2- Comente os aspectos de sua história de vida que estariam, na sua opinião, relacionados a tal escolha (época, motivo(s), pessoas envolvidas, circunstâncias, influências e demais fatores)
- 3- O que dessa história estaria presente no Ensino em Time (ET) que você tem desenvolvido (considere tanto a última experiência quanto experiências anteriores se for o seu caso)?
- 4- Descreva e comente o que é, no seu entender, um Ensino em Time.
- 5- Qual seria, em sua opinião, o perfil ideal de um professor desenvolvendo ET?
- 6- Dentro do perfil traçado acima, quais qualidades você gostaria de encontrar em colegas de time?
- 7- Que papéis um professor desenvolvendo ET desempenharia em sala de aula?
- 8- Que papéis um professor desenvolvendo ET desempenharia junto ao seu time de ensino (TE)?
- 9- Descreva e faça comentários sobre seu TE quanto aos seguintes itens:
 - a. encontros anteriores ao início das aulas (tempo destinado a eles, uso de tal tempo, assuntos tratados, outros):
 - b. planejamento das aulas (como e quando ocorrem; alterações no decorrer do ano – quais, porque, outros):
 - c. discussões sobre o processo de ET desenvolvido (como e quando ocorrem):
 - d. outros:
- 10- Como você vê a questão do relacionamento entre os colegas desenvolvendo ET?
- 11- Houve conflitos dentro do TE? Como você os solucionou?
- 12- O que você descobriu sobre as filosofias de ensino de cada um? Como você chegou a isso? Você precisou fazer ajustes ou concessões? Comente.

13- Classifique os benefícios (5) ou desvantagens (1) de se trabalhar junto com um outro profissional em sala de aula.

	1	2	3	4	5
Possibilidade de desencadeamento (<i>brainstorming</i>) de idéias					
Motivação					
Alunos têm acesso a posturas/exemplos diferentes					
Apoio colegiado (<i>collegial</i>)					
Compartilhamento de materiais					
Percepção do / perceber o outro colega na sala de aula					
Diferenças de personalidade					
Compartilhamento do/a controle/liderança					
Integração de várias idéias no tempo instrucional disponibilizado					
Trabalho com diferentes filosofias de ensino					
Outros: listar					

Comente sua classificação.

14- Qual das alternativas melhor descreve seu estilo de Ensino em Time predominante?

- () ensino dual – ambos dão instrução direta para o grupo todo de modo interativo.
 () professor líder alternado – instrução direta com o parceiro atuando como colaborador / ajudante, reforçador, etc.
 () ambos ensinam o mesmo conteúdo para grupos menores
 () ambos ensinam conteúdos diferentes para grupos menores
 () um professor geralmente assume o papel principal, e o parceiro o de colaborador / ajudante
 () outro. Qual?
 Comente, se julgar necessário.

15- O ET afetou seu modo de encarar seu papel enquanto educador? Como?

16- Que pergunta(s) você gostaria de responder que deixamos de fazer?

QUESTIONÁRIO 6 – Q6 - *teamer*

Recebido em:/...../.....

Devolvido em:/...../.....

Cíbele,

Gostaria mais uma vez de contar com sua valiosa colaboração para que responda esse novo questionário. Espero, como das outras vezes, que você também se beneficie desse procedimento.

Grata e um abraço,

Adelaíde.

1- Leia a história que você escreveu como colega de time (CT) e diga qual é o sentido que você pode construir a partir da experiência de ensino em time (ET) revivida e (re) contada.

2- Você consegue identificar algum(ns) tema(s) em sua história, isto é, algo que sintetizaria alguma idéia ou modo de ver a si e o mundo e as situações com que se depara (*Exemplos de temas: "O amor pela aprendizagem"; "Crença de que me falta auto-confiança"; "Visão X de ensino"*). O(s) seu(s) tema(s) é / são recorrente(s)? Ou seja, eles reaparecem com alguma frequência?

Nota: Quando se diz que os temas são recorrentes, equivale a dizer que há continuidades que podem ser localizadas dentro da descontinuidade, fluidez e provisoriidade do dia-a-dia vivido e contado como colega de time.

3- Que concepções você poderia localizar em sua história?

4- Como elas estariam relacionadas aos temas de sua história como CT ou a outros temas de suas outras histórias pessoais ou profissionais?

5- O que significou para você a experiência de reviver e contar por escrito a sua história como CT em 2001?

6- O contar a história provocou algum tipo de alteração de cunho pessoal ou profissional? Comente.

7- O contar a história consolidou alguns de seus pressupostos ou crenças? Comente.

8- O que você gostaria ainda de dizer tendo por base a sua história de ET como CT?

QUESTIONÁRIO 7 – Q7

Recebido em:/...../.....

Devolvido em:/...../.....

Prezada colega,

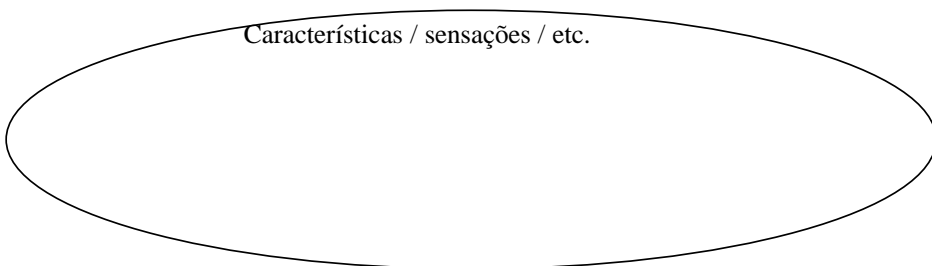
Tendo como objetivo avançar as reflexões sobre a experiência de Ensino em Time (ET) que temos vivenciado, espero contar mais uma vez com sua valiosa colaboração para responder o seguinte questionário.

Grata,

Adelaide.

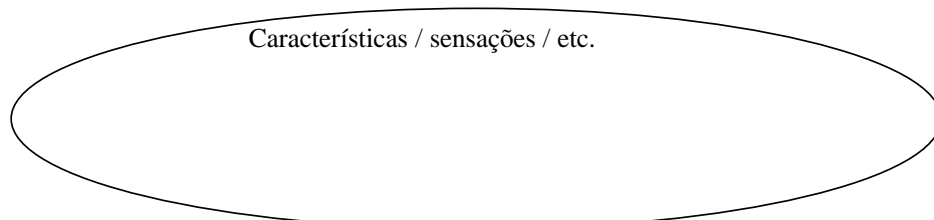
1- Pense em uma experiência que exemplifique uma autoridade positiva pela qual você passou e liste no círculo as características, sensações, etc da situação vivida.

Características / sensações / etc.



2- Pense em uma experiência que exemplifique uma autoridade negativa pela qual você passou e liste no círculo as características, sensações, etc da situação vivida.

Características / sensações / etc.



- 3- Descreva a experiência com autoridade positiva.
- 4- Descreva a experiência com autoridade negativa.
- 5- Tomando por base as experiências relatadas, o que você poderia dizer de sua própria concepção / posição sobre autoridade?
- 6- Há diferenças e/ou semelhanças entre autoridade e poder? Explique.
- 7- Como é a relação entre as colegas de seu Time de Ensino? Uma relação de autoridade ou de poder? Comente.
- 8- Como você descreveria e qual a sua opinião sobre os tipos de autoridade / poder que cada colega de time exerceu/exerce dentro do TE/2001?
- 9- Como é fazer parte desse TE diante de tais relações de autoridade / poder?
- 10- Em aberto para algum comentário, alguma pergunta, etc., que queira acrescentar.

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS – QA.

Prezado aluno-professor,

Tendo em vista nosso interesse em observar sistematicamente a experiência de ensino em time (*team teaching*) que temos desenvolvido, gostaríamos que escrevesse sobre os itens abaixo relacionados. Solicitamos que procure escrever sobre um item sem que o(s) seguinte(s) seja(m) lido(s) com antecedência.

Obrigada pela colaboração,

Recebido em / /

Devolvido em / /

Adelaide.

(Obs: Use a folha em anexo para as respostas, enumerando-as de acordo com as respectivas perguntas)

- 1* Comente sobre a experiência de ensino em time desenvolvido com sua turma.
- 2* Comente sobre a atuação da professora (.....) em particular.
- 3* Comente sobre a atuação da professora (.....) em particular.
- 4* Comente sobre a atuação da professora (.....) em particular.
- 5* Comente sobre a atuação conjunta das três professoras.

- 6* Como é ter aulas só com uma das professoras? Comente.
- 7* Como é ter aulas com as três professoras juntas? Comente.
- 8* Como você percebe a relação das professoras como colegas de time em sala de aula?
- 9* Como você imagina que seja a relação das professoras como colegas de time fora da sala de aula?
- 10* Que sentido você poderia fazer dessa(s) relação/ões?
- 11* O que você gostaria de dizer para a professora (.....) enquanto membro do time de ensino de que faz parte?
- 12* O que você gostaria de dizer para a professora (.....) enquanto membro do time de ensino de que faz parte?
- 13* O que você gostaria de dizer para a professora (.....) enquanto membro do time de ensino de que faz parte?
- 14* O que você gostaria de dizer para as três professoras como membros do time de ensino de que fazem parte como um todo?
- 15* Escreva um parágrafo conclusivo sobre a experiência de ensino em time desenvolvido com sua turma?
- 16* Algum(a) observação, sugestão, opinião, sentimento, etc, em relação a tal experiência que queira acrescentar?

ANEXO 3: E-CARTAS E E-DIÁRIOS TROCADOS ENTRE AS COLEGAS DE TIME.

e-carta com anexo

22/06/01

Cibele e Cristina,

Não sei se vocês se lembram de uma reunião do Fórum de Prática de Ensino no ano passado em que se discutiram os diferentes tipos de estágio da Universidade. Pois bem, isso me alertou para a natureza diversificada das Práticas de Ensino ou Estágios das diferentes áreas em nossa Universidade (Farmácia, por exemplo).

Então, ocorreu-me a idéia de que os relatórios que nós solicitamos aos nossos alunos podem ter mais a natureza de outras áreas do que da nossa.

A minha reflexão se deu no sentido de que nos outros estágios os relatórios até poderiam ter razão de ser, considerando que os alunos não são acompanhados pelos professores, tendo os mesmos que descrever, portanto, as atividades por eles realizadas.

Como a leitura que os órgãos competentes dentro da Universidade deve ser única para as naturezas diversificadas de cada curso no que diz respeito a esse aspecto, acredito que se instituiu como requisito geral (e isso simplifica bastante a questão e o trabalho que se tem) que relatórios fossem apresentados ao final de estágios em todos os cursos em que houvesse tal prática (mais uma vez as ciências duras prevalecendo sobre as sociais).

Acontece que acompanhamos nossos alunos e os mesmos contam novamente nos relatórios tudo o que já vimos. Chato para nós e para eles, creio eu. Envolvidos principalmente em descrever o que fizeram, não aprimoram a reflexão que a meu ver seria a parte mais importante da construção conjunta do trabalho nosso com o deles naquilo que se refere à construção de uma prática sustentada em concepções e instrumentalizada metodologicamente. Mas e o estágio de observação e o de participação em que não estamos presentes?, poderiam perguntar. Mesmo relatórios descritivos deles julgo de pouca valia se não acompanhados de fórum de discussões, o que não é estruturado nem sistematizado dentro do nosso programa. Os poucos momentos são momentos espontâneos.

Então, a partir dessa minha reflexão, discuti ainda no ano passado com Amália (que as considerou muito pertinente) alternativas possíveis que contemplassem a reflexão em substituição (notem que não é eliminação!!!) aos relatórios tradicionais que parecem defasados em relação às novas propostas de formação de professores (muito de inovação eu já havia visto no Endipe de 1998, além de minhas leituras na área). Bem, o curioso é que dias desses, Amália me contou ter acatado minhas sugestões e já tê-las implantado com os alunos de Prática [de sua disciplina] no ano passado e demonstrava estar bem mais satisfeita com a troca. Eu, por outro lado, temendo criar confusão e atritos, mantive infelizmente os relatórios nos moldes tradicionais.

Gostaria de perguntar-lhes se aceitariam abrir discussão sobre essa questão, pois os alunos já começam a perguntar pelos relatórios e precisarão ser orientados seja de que modo for.

Em caso positivo, cada uma de nós poderia pensar em sugestões e conversaríamos na segunda-feira de modo que já os instruiríamos para entregarem o 'relatório' no início de agosto.

Pensem com carinho e preparem argumentos pró e contra. Podemos ser democráticas.

Boas reflexões!

Aguardo retorno.

Dora.

e-carta para Dora

24/06/2001

DORALICE,

ESSE ASSUNTO DEVE SER BEM DISCUTIDO ANTES DE SE TOMAR UMA DECISÃO. MUDANÇAS NÃO SE FAZEM AO FLUXO DO VENTO. A ÁREA AINDA TEM COORDENADORA PEDAGÓGICA QUE TEM A MESMA FORMAÇÃO QUE VOCÊ (NÃO SE ESQUEÇA DISSO). O FATO DA AMÁLIA ACEITAR SUAS SUGESTÕES, É PORQUE É IMPULSIVA, TOMA DECISÕES PRECIPITADAS E DEPOIS REZA PARA DAR CERTO. TAMBÉM SEI DE [...]

A PRÁTICA DE INGLÊS É BEM REFERENDADA NOS COLÉGIOS E PELOS ALUNOS, POR ISSO TEMOS QUE DISCUTIR BEM ANTES DE MUDAR. NÃO QUERO FICAR REZANDO PARA DAR CERTO. QUANDO MUDAMOS TEM QUE DAR CERTO!!! SÓ ESPERO QUE VOCE NÃO ESTEJA PROPONDO ISSO DEVIDO SUA SAÍDA PARA DOUTORADO...

SEGUNDA-FEIRA NÃO VAI DAR PARA CONVERSAR, POIS NÃO TEMOS HORÁRIO. À TARDE CIBELE E SORAIA VÃO SE REUNIR AS 13H30 PARA FAZER PROJETO DA SEED. AS 15H30 , AS COORDENADORAS DO NOSSO PROJETO VÃO SE REUNIR PARA CONTINUAR A REUNIÃO INICIADA HÁ 15 DIAS E SER COMUNICADA DA REUNIÃO DA SEED DO DIA 18.

UMA REUNIÃO PODERÁ SER MARCADA OUTRO DIA PARA ESSE ASSUNTO.

CRIS.

e-carta para Cibe e Cris

24/06/01

Colegas,

Estive a refletir sobre a nossa última aula e registrei a reflexão em diário que envio em anexo. Gostaria que me escrevessem como perceberam essa aula. Pensem primeiro antes de ler o diário com as minhas interpretações. Será que haverá coincidências ou despontarão as diferenças?

Beijos,
Dora.

PS: Lamento a enxurrada de e-cartas, mas quando consigo focar um pouco no meu trabalho, tenho que aproveitar antes que outras coisas já me desconcentrem. Lembrem-se que vocês também podem ir arquivando o que envio e o que respondem em arquivos e terão dados prontinhos à mão.

e-diário para Cibele e Cris

Por telefone no dia 20/06/01 perguntei à Cibele como poderíamos combinar a respeito do time se encontrar para o planejamento da aula de 21/06. Ela respondeu que o plano estava praticamente pronto tendo em vista a aula anterior: não havia dado tempo para a discussão dos textos previstos. Havia a atividade que eu sugerira (relação dos alunos com o LD e como o viam através de metáforas) e para finalizar o trabalho escrito sobre o texto de Fernandes também sobre MD e LD (havíamos pensado em uma oportunidade de fazer esse tipo de atividade em sala para melhor conhecermos o potencial de cada aluno ao expressar suas idéias por escrito. Estávamos com um problema, inclusive, de não sabermos se uma aluna estaria apresentando trabalhos 'encomendados'). Digo à Cibele que ela, então, visse com Cris na quinta de manhã e depois reveríamos o plano rapidamente. Acontece que só Cibele e eu nos encontramos antes da aula, pois Cris iria direto para a sala. Eu não sabia que as duas estavam juntas no Departamento até aquele momento e provavelmente, imagino, tenham revisado o plano, como usualmente fazemos. Como eu tinha ido mais cedo para encaminhar várias coisas na sala do Projeto, isso deve ter me atrapalhado, pois não perguntei sobre a divisão das atividades para a Cibele que também não disse nada sobre isso. Fomos para a sala e o início da aula já não constava do plano: começamos a atender solicitações dos alunos quanto ao estágio em suas carteiras. Lembro-me de ter dado uma olhada no quadro geral da sala de aula e observar que as três [colegas de time] estavam bastante envolvidas com os alunos, inclusive Cris bem integrada num dos grupos. Lembrei-me, instantaneamente, do depoimento dela sobre a dificuldade que sentia de se aproximar, fisicamente, dos alunos enquanto eu circulava com facilidade entre eles. Pensei comigo que ela já estava superando essa limitação, pois parecia bem à vontade assim.

Cibele se aproximou de mim e disse que fôssemos tocando a aula que precisava ir até à copiadora, mas voltaria logo.

Pedi atenção a todos para dar início à próxima atividade. Encerrada essa etapa, como estava à frente e nenhuma das colegas, Cibele havia recém voltado, assumiu o controle da atividade seguinte, eu continuei no comando (não me ocorreu a idéia de perguntar para as colegas quem daria continuidade), mas senti que fiquei um pouco atrapalhada. Queria colocar os itens para discussão dos textos novamente no quadro e, ao mesmo tempo dar as instruções do que fazer. Cibele deve ter percebido e se ofereceu para escrevê-los no quadro enquanto eu instruía os alunos e comenta que assim seria melhor, pois estava voltando naquele momento (entenda-se: precisava de um tempinho para se reintegrar no andamento da aula). Entreguei-lhe, então, meu caderno e automaticamente fui mostrando onde estavam os itens e lendo os mesmos (não sei porque isso!). Rute (uma aluna) riu e disse: deixa ela escrever! Respondi: Deixo, é que as anotações estão no meu caderno. Cibele diz: deixa eu pegar o meu. Dei as instruções aos alunos e disse que, então, o

espaço era deles para a discussão. Decidi sentar-me entre eles no fundo da sala (afinal, já fazia um tempinho que não fazia mais isso). Cris e Cibe ficaram mais à frente da sala. Fui conduzindo a discussão e os alunos me tomaram como referência. Como eu estava no fundo da sala, voltaram-se para mim, voltando praticamente as costas para Cris e Cibe. Não notei o que acontecia logo de início. As colegas não entravam na discussão. Mantinham-se quietas. Comecei a observar mais atentamente. Pareciam ter sido deixada ‘de fora’. Comecei a tentar sinalizar para Cris que entrasse na discussão, dirigindo-me a ela em alguns momentos de modo que os alunos comessem a olhar também para elas que se mantinham próximas uma da outra (geralmente se mantêm assim, enquanto eu procuro me deslocar para o lado oposto, objetivando uma melhor distribuição do espaço de modo a que todos os alunos sintam que podem estar próximos das professoras). Vendo que as tentativas não estavam surtindo efeito, procurei ser mais incisiva e assim que surgiu a oportunidade ‘joguei’ o comando para Cris e procurei evitar ‘assaltar-lhe’ o turno já que ficara a maior parte do tempo com ele. Em alguns momentos que julguei importante interferir procurei sinalizar como de costume: ‘Pegando um gancho com o que a Cris diz’. Gostei de perceber que um pouco depois ela fazia a mesma coisa, ou seja, sinalizava sua tomada de turno. Ocorreu-me que a discussão de nosso encontro de terça-feira passada (19/6) já estava surtindo efeito (quando surgiu a questão de ficar cheia de dedos’ (= preocupada) para tomada de turnos - isso com relação a mim devido ao modo como o fazia – e eu expus que não era esse o caso. Antes, a sinalização era estratégia que eu usava conscientemente, pois que a julgava importante, uma vez que o procedimento poderia estar servindo como ilustração aos alunos de como a interação pode ser melhor estruturada).

Observo Cibe, também, que se manteve mais na observação com poucos ‘assaltos’ aos turnos. Fiquei imaginando se ela insistirá no desenvolvimento dessa habilidade mesmo quando em parceria com ‘assaltantes profissionais’ como Cris e eu. Voltou-me à mente sua última e-carta em que comenta como se sentiu bem ao conduzir a aula na nossa ausência no sentido de perceber suas próprias potencialidades e, completo, poder ter seu brilho próprio sem que ele fosse ofuscado pelo ‘nosso’- o que acredito que não ocorrerá na opinião dos alunos no questionário que irão responder. Poderão perceber que o brilho pode não se mostrar todo por falta de espaço maior – seja ele delegado ou conquistado – mas que certamente será destacado pelos alunos. Ele será e pode ser o mais intenso das três, inclusive.

A partir de tudo isso, então, percebi que ocorreu uma falha na distribuição das atividades, pois não revisamos o plano com a presença das três como geralmente fazemos, mesmo que ele tenha sido melhor discutido com apenas duas do time.

ANEXO 4: PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE IMAGENS.

Procedimentos metodológicos:

Justificativa para uso de imagem: modo alternativo de significar

Data construção e discussão imagens: 11/10/01

Local: casa da pesquisadora (uma das colegas de time)

Colegas de time: Cristina, Cibele e Doralice.

Descrição dos procedimentos de coleta (com base em David Hunt, 1992: **The renewal of personal energy**)

Preparativo e relaxamento inicial:

- procure relaxar e ficar à vontade.
- Siga seu tempo e o seu ritmo.
- Perceba se está respirando bem e relaxe/solte os músculos da cabeça, depois dos ombros, dos braços, do tórax, das pernas e dos pés.
- Se se sentir à vontade, feche os olhos.
- Imagine um fundo preto e sobre ele deixe ir formando uma imagem.

- Permita que a imagem preencha seus sentidos de modo que você seja parte dela. Que você participe dessa imagem.
- Procure identificar os odores, os sons, os toques, os sentimentos.
- Detenha-se a fazer parte de sua imagem.
- Concentre-se em seus sentimentos e sensações.

Retornando com a imagem

- aos poucos e de modo tranqüilo, vá retornando de sua imagem, trazendo-a consigo.
- Aos poucos voltando, voltando.
- OK?

Registrando as características da imagem (papel e caneta)

- desenhe um círculo grande e anote rapidamente as características de sua imagem (qualidades, sentimentos, idéias, o que foi dito, etc)
- se quiser, desenhe símbolos ou figuras (também).

Descrição da imagem por escrito

- escreva sobre sua imagem, descrevendo-a.

Leitura compartilhada das imagens pelas teamers (colegas de time)

- troca das imagens entre as *teamers* para leitura.
- entrega de perguntas-guia para a releitura da própria imagem, objetivando enriquecê-la com possível acréscimo de detalhes não usados anteriormente em sua caracterização e descrição:
 - . Onde você está em sua imagem?
 - . Como você se sente?
 - . O que faz a imagem funcionar / movimentar?
 - . Do que ela (a imagem) precisa?
 - . Onde estão os outros na imagem?
 - . Qual é a sua relação com eles?
 - . Como é essa relação?

Discussão das imagens entre as colegas, gravada em áudio, e posteriormente transcrita na íntegra. (ED Im)

- Perguntas-guia para auxiliar a discussão:
 - . Como vê / entende a própria imagem e a de cada colega?
 - . Como vê a própria imagem e a de cada colega, considerando o ET e o TE?
 - . Como as imagens podem ser interpretadas considerando a questão da autoridade / relações de poder ou autoridade no ET/TE?

ANEXO 5: ROTEIRO 1.

*** Concepções de Ensino em Time (ET) e Time de Ensino (TE)**

O INÍCIO

*** Configuração dos times**

Formação

Parceiro ideal:

- . Filosofia Educacional
- . Atmosfera / Clima de sala de aula
- . Disciplina
- . Traços de personalidade:
 - Flexibilidade (aberto ao novo)
 - Atitude positiva
 - Humor
 - Confiança (trust)
 - Compatibilidade

- Desejo de crescimento (aberto ao novo)
- Ser *compassionate* e *nurturing* (gentileza x irritabilidade)
- Sentimento de igualdade e compartilhamento (equilíbrio)
- Comprometimento (distribuição tarefas /assiduidade)
- Interação potencial com o aluno

A PORTAS FECHADAS

- * Definição de papéis
- * Concepções filosóficas e valores
- * Disciplina: compartilhando a responsabilidade
- * Lidando com inseguranças (ET expõe o outro)
- * Espaço e 'tralha'
- * Compartilhando materiais pessoais
- * Uso/disponibilidade de tempo e horários
- * Mesclando duas mentes

MUDAR, CRESCER, TORNAR-SE

- * Entrada no time: desejos / expectativas
- * Tornando-se confortável:
 - Respeito crescente
 - Comunicação
 - Experiência com o mesmo colega
- * ET = transformação constante: relação entre participantes + natureza companheirismo são dinâmicas e em constante transformação
Menor isolamento - maior interação
Crescimento pessoal e profissional
- * Aprendendo com colegas: crescimento geral em confiança e capacidade
 - Ajuda mútua
 - Assumindo riscos
 - Tornando-se mais criativo
- * Analisando as experiências de ensino: valor feedback: em vez de auto-avaliação apenas, há avaliação verbalizada em time.
- * Atendendo as necessidades dos alunos: observar como colegas tratam alunos (e aprender com isso)
'I' messages ('mensagens do eu')
Tal preocupação aparece em todos os times
Vantagens + benefícios para alunos (pp 39 - 40 e 77 - 78)

DESVANTAGENS DO ET

- * Acomodação (*neatness* x *messiness*) (ordem x bagunça)
- * Espaço da sala de aula (dobro/triplo de alunos)
- * Comunicação
- * Incompatibilidade irreconciliável
- * Tempo para o / Hora do planejamento

- * Substitutos na ausência de todos os teamers
- * Diferenças filosóficas

VANTAGENS DO ET PARA OS PROFESSORES

- * Compartilhamento de momentos especiais
- * Efeitos positivos nos alunos
- * Manuseio / desenvolvimento do currículo
- * Apoio
- * Divisão / compartilhamento da carga de trabalho
- * Amizade (Cumplicidade)

ANEXO 6: ROTEIRO 2.

Colegas,

Agradeço-lhes pela disposição que demonstraram em participar desses encontros sobre a experiência de ensino em time que temos vivido e compartilhado.

Apresento algumas questões relacionadas a ensino em time e time de ensino que tenho lido na literatura da área que poderão nos dar suporte para a discussão. Creio que tal discussão pode resultar tanto numa melhor compreensão dessa nossa experiência quanto numa contribuição para a própria construção da nossa relação enquanto colegas de time. Além disso, pode contribuir para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Adelaide.

* Posicionamento / comentário de cada colega a respeito dos itens relacionados ou de outros que queiram colocar.

- Como estamos?
- Onde estamos?
- Como nos sentimos/
- Quais são nossas expectativas?
- Quais são os nossos planos?

- Quais são/têm sido/serão nossas ações?
 - Quais são as nossas características fortes?
 - Quais são as nossas diferenças? Como lidamos com elas?
 - Quais são as inovações do time? Como a vemos? Como reagimos a elas?
 - Qual é a nossa relação a três / a duas / de duas em duas?
 - Quais são / têm sido as nossas atitudes?
- * Atividades para a construção da relação podem considerar a seguinte pergunta: o que cada colega tem experienciado em termos físicos, intelectuais, emocionais, espirituais?
- Argumenta-se que esse processo reforça a VIGILÂNCIA sobre a construção de ESPAÇOS DE SEGURANÇA E APOIO para os / entre os participantes, tendo em vista mudanças ou revisões de crenças e atitudes. O que pensamos disso?
- * Qual tem sido o enfoque do nosso TE: a relação entre as colegas ou a realização da tarefa?
- * A consistência do time (‘Walking our talk’ / ‘We must live the peace we dream of’ – Ghandi) é vista como importante para: **criar confiança; facilitar o diálogo; realizar mudanças**. Como podemos ver / lidar com isso?
- * Dois princípios encontrados na literatura que podem ser usados para a construção da relação do TE são os seguintes:
- **Do no harm:** a core guiding principle. (Não cause dano. Um princípio orientador).
 - **Feel good or We can all get along.** (Sinta-se bem. Todos podemos nos dar bem). Sobre esse/s último/s diz-se que o/s mesmo/s pode/m causar vários sentimentos reconfortantes, cheios de calor, mas provoca/m poucas mudanças.
- Como podemos nos posicionar diante deles?
- * A literatura também diz que coisas em comum nos dão conforto, mas coisas diferentes podem tornar o ET mais interessante. O que isso pode vir a significar para nós?
- * Conflitos: de que tipos são? São muitos ou poucos? Como são percebidos? Como resolvê-los?
- * Equilíbrio entre necessidades das relações entre os membros e o objetivo de realizar tarefas. (??)
- * Rever os itens da primeira reunião dos TEs do início do ano para uma (re)avaliação.

ANEXO 7: QUADROS GERADORES DE COESÃO / CONCILIAÇÃO E DE TENSÃO.

GERADORES DE COESÃO
APOIO
HUMOR
ELOGIO
EMPATIA
RESPEITO
AMIZADE
AFINIDADE
ACEITAÇÃO
CUMPLICIDADE
CAMARADAGEM
PREOCUPAÇÃO COM O SENTIMENTO DA COLEGA
CONFIANÇA NA CAPACIDADE DA COLEGA
RECONHECIMENTO DAS QUALIDADES POSITIVAS
RECONHECIMENTO DAS HABILIDADES DE ENSINO
RECONHECIMENTO DAS HABILIDADES DE CONVIVÊNCIA
USO DOS CRITÉRIOS DA PREFERÊNCIA E DAS HABILIDADES

GERADORES DE COESÃO / CONCILIAÇÃO: ALGUMAS EVIDÊNCIAS

Apoio

“Na verdade, o que eu [Cibe] sinto do time é esse entrosamento. De repente, eu faço [algo de que ficou responsável], mas naQUIlo que eu faço, eu SINTo a sua participação tanto na preparação quanto na aula, sabe? Uma âncora ali” (Cibe ED I 15/5/2001)

Como é bom se apoiar, porque eu [Cris] também sou uma pessoa insegura e, às vezes, eu preciso de uma idéia de outra [pessoa], que alguém me referende ou que me acorde pra alguma coisa que eu possa estar fazendo errado. E eu acho que é só no time que você tem isso” (Cris ED IV 6/12/2001).

ELOGIO

“Elogiei sua [de Cris] organização e Cibe reforçou o elogio” (diário 16/3/2001).

“Elogiei a atuação de Cris e ela a minha (se você [Dora] achou [que sua atuação] estava meio atrapalhada, você finge bem e citou um artista)” (diário 14/3/2001)

“A aula da Cris é uma gostosura!” (Cibe falando) (diário 27/3/2001)

GERADORES DE TENSÃO	Quem mais provoca	Quem mais sofre	Sentimento / estado provocado
Geração/apresentação/'imposição' idéias alternativas	Dora	Cris	indignação
Antecipação; prontidão e acúmulo nas/das tarefas; ritmo acelerado e processual	Dora	Cibe / Cris	débito, tensão
Insistência nos argumentos; apresentação de análises	Dora	Cris	irritação, descontentamento
Nível elevado para o aluno	Dora	Cibe/Cris	incômodo, preocupação
Impulsividade	Cris	Dora	mágoa,ressentimento
Demora na correção dos trabalhos	Cris	Cibe / Dora	constrangimento, inconsistência
Decisões em cima da hora	Cris	Cibe/Dora	estresse
Decisões adiadas	Cris	Cibe/Dora	incômodo, angústia
Falta de disponibilidade de horário comum	Cris/'Dora' / 'Cibe'	Cibe / Dora Cris	irritação, ansiedade
Menos iniciativas	Cibe	Dora	desconforto, preocupação
Menor enfrentamento; maior concessão	Cibe	Dora / Cris	ressentimento
Menor briga / luta por espaço e voz	Cibe	Dora	desconforto, culpa, preocupação
Agrupamentos em díades	Cibe/Dora	Cris	exclusão, débito,ciúme
Concordar com a idéia da outra	Cibe	Cris	ressentimento, ciúme
Menor participação na aula	Dora	Cris/Cibe	débito, ressentimento
Choque personalidades	Dora/Cris	Dora/Cris	desgaste emocional
Falta maior articulação p/ tarefas	Cris	Cibe	constrangimento,ansiedade
Maior conhecimento ou experiência da colega	Cris/Dora	Cibe	constrangimento,inibição

GERADORES DE TENSÃO: ALGUMAS EVIDÊNCIAS

Geração/apresentação/imposição idéias alternativas

“Então, como você [Cris] falou mesmo, essa questão, você tem uma certa dificuldade com inovação. Daí, você se viu numa coisa [relação em time] que é um bombardeio disso [de novas idéias]. Então, quer dizer, pra você FOI aquilo e eu [Dora], por outro lado, da reação. Porque EU como tenho essa coisa [fluxo intenso de idéias], quero viabilizar. QUANdo eu me CONfrontava com você e você comigo [ri], que você não queria, aí é onde gerava desgaste nosso. Porque eu queria na ação [imediatamente] e você tinha que ter o seu tempo de acomodação daquilo. Então, por isso que eu tive que reaprender o meu ritmo um pouco. E a Cibe ficou muito de intermediária entre a gente” (Dora ED IV 6/12/2001).

Antecipação/prontidão nas tarefas /ritmo acelerado e processual

“Confesso que, às vezes, fico um pouco tensa quando você [Dora] vai um pouco além do que foi previamente combinado” (Cibe e-carta 30/4/2001).

Insistência nos argumentos, apresentação de análises

“Eu [Dora] procurava analisar os aspectos que contribuíram para que as falhas ocorressem. Num certo momento Cris se manifestou, revelando um certo descontentamento, e disse que eu não precisava argumentar, nem defender nada. Ela apenas tentava apresentar suas observações para ajudar no encaminhamento da nossa próxima etapa” (diário 7/7/2001).

Nível elevado para o aluno

“Só que eu [Cris] acho que muitas das tarefas da Doralice, elas são muito altas pro nível dos alunos. Então, eu tenho a impressão que ela se dava muito ah eh, até, agora até entendo porque a turma da pós-graduação tinha TANTa paixão por ela. [...] você tem um ... discurso muito polido. O aluno que é meio:: que é ‘baixinho’ assim, ele tem dificuldade de te entender. Até nas suas brincadeiras” (ED I 15/5/2001)

Impulsividade

“Então, eu [Dora] tive uma dificuldade com você porque eu sou de iniCIAR e de traZER as idéias e você sempre tinha o impacto, [...] então, eu já tenho essa limitação porque as coisas me machucam” (ED II 19/6/2001).

Demora na correção dos trabalhos

“[Cibe] voltou seu pensamento para a questão do [nosso] feedback [aos trabalhos dos alunos] em relação ao qual temos encontrado dificuldade em nosso time de ensino atual, voltou a falar que isso a tem incomodado e questiona: não seria, então, melhor estar sozinha e não em time? (diário 20/7/2001)

ANEXO 8: POEMA REFLEXIVO SOBRE A RELAÇÃO TRIÁDICA.

Na tríade um sempre fica de fora
ou
A rotatividade do excluído

(minha autoria)

A relação triádica parece ter dessas coisas
Hoje é ela, amanhã será você,
E depois serei eu quem ficará às margens.
Em que base os acordos ou conchavos são feitos?
Quem persiste, quem investe, quem resiste, quem oscila,
Quem vacila, quem insiste, quem propõe, quem cede,
Quem se alegra e regozija,
Quem sofre e esmorece?
Num emaranhado de sentimentos e sensações,
De idéias claras e confusas,
De altos e baixos,
De ânimo renovado para investir na relação,
De ânimo caído de se sentir preterida,
O que mantém o time junto e em movimento?
Incluída e/ou excluída?
Em que momento sou uma ou outra?
Em que momento é ela uma ou outra?
Em que momento é você uma ou outra?
O que revelo para você, revelo também para ela?
O que revelo para ela, revelo para você?
O que revelo para ela que não revelo para você?
E o que revelo para você que não revelo para ela?
E o que vocês se revelam que não a mim?
E o que revelam a mim que não entre si?
O que no time nos deixa mais leves?
E o que nos torna mais pesadas?
O que me cabe e consigo dar conta?
O que me cabe e transfiro ao outro para que dê conta?
O que não é meu, mas a mim é deixado para que dê conta?
Perguntas e perguntas, somadas e multiplicadas.
Algumas respondidas, outras tantas sem respostas.
Outras ainda esquecidas.
Que tipo de interação ou comunicação estaria nos faltando?



Fig. 1: Ensino em time como funcionamento oscilante por meio da mobilização de recursos diversos para o desenvolvimento de tarefas e a construção de relações

ENSINO EM TIME

EXERCÍCIO DE COMPETÊNCIA

SABER E PODER

"SER CAPAZ"

"A QUEM COMPETE"

ESPAÇOS VALORIZADOS

ELO AFETIVO ENTRE LUGAR E SUJEITO
CIRCULARIDADE PAPÉIS DESEMPENHADOS
SUJEITOS POSICIONADOS
INTERCAMBILIDADE SABER-PODER

OUTROS
ESPAÇOS
VALORIZADOS

IDÉIAS
PROPOSTAS
INICIATIVAS
INOVAÇÕES
FUNCIONAMENTOS

ESPAÇO
VALORIZADO
DA GERAÇÃO
DE IDÉIAS

ATIVIDADES
DE SALA
DE AULA

ESPAÇO
VALORIZADO
DA ATUAÇÃO

ARGUMENTOS
FAVORÁVEIS
ARGUMENTOS
CONTRÁRIOS

ESPAÇO
VALORIZADO
DAS DECISÕES

OLHAR DO OUTRO
OLHAR O OUTRO
OLHAR DE SI
OLHAR A SI

ESPAÇO
VALORIZADO
DA
OBSERVAÇÃO

B
A
S
T
I
D
O
R
E
S

B
A
S
T
I
D
O
R
E
S

PALCO



Fig. 2. Ensino em time como exercício de competência em espaços valorizados com base em concepções desposadas e papéis desempenhados.

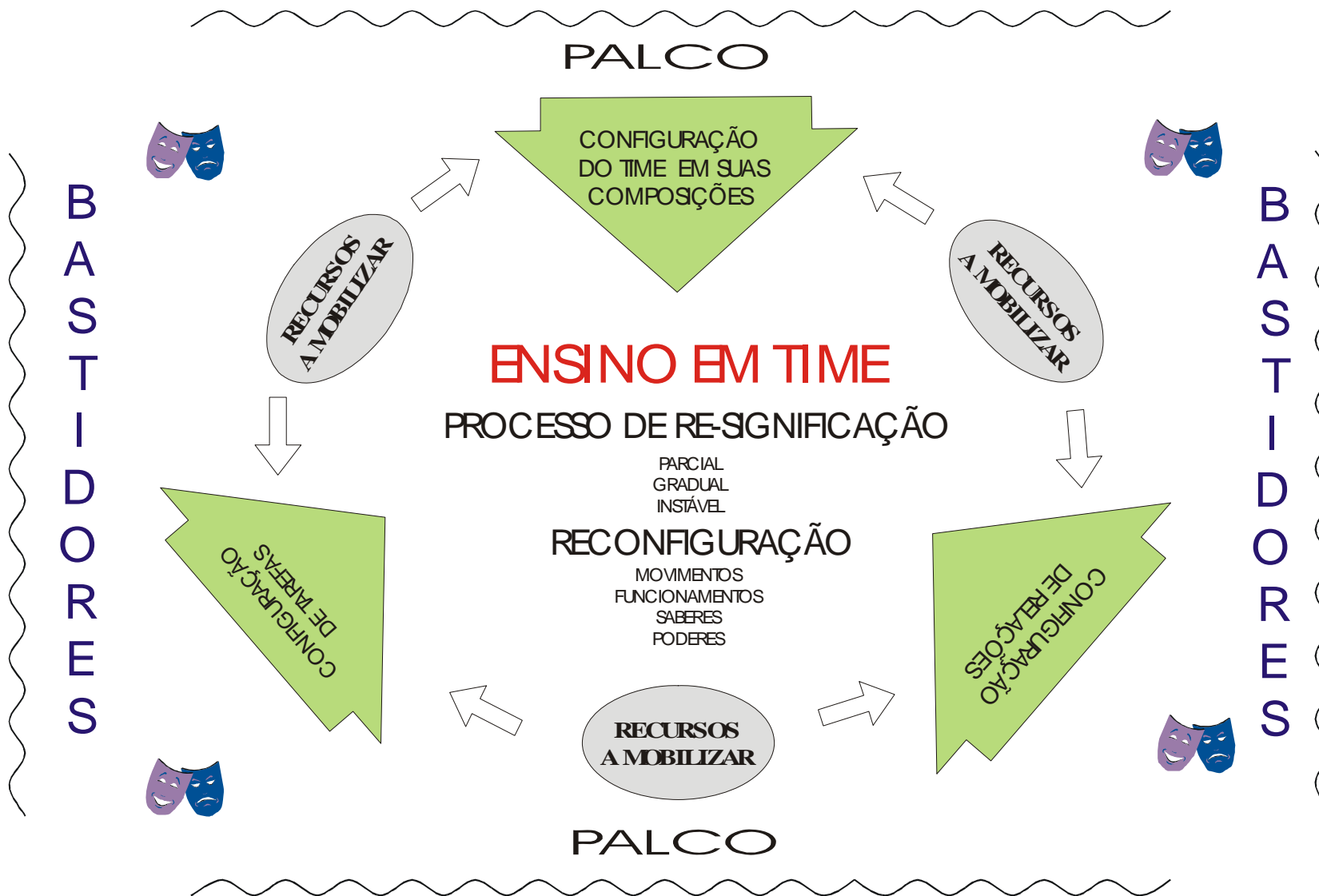


Fig. 3: Ensino em time como espaço de re-significação da experiência compartilhada a partir de configurações de natureza diversa e de recursos a mobilizar.

