

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: GRUPO, DIÁLOGO E TRABALHO COLETIVOⁱ

Laura Noemi Chaluhⁱⁱ (UNESP – Univ Estadual Paulista, Rio Claro)

EIXO 1: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica

Introdução

Desde março de 2010 coordeno o projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridadeⁱⁱⁱ”, projeto desenvolvido junto com um grupo de alunos da Licenciatura em Pedagogia. O projeto de extensão articula outras duas instâncias formativas, das quais também participavam os referidos alunos: um projeto de pesquisa (em andamento) numa escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Rio Claro e no qual os alunos de Pedagogia acompanhavam semanalmente o trabalho pedagógico de professoras na sala de aula e um curso de extensão que coordeno para educadores da rede de ensino de Rio Claro. O projeto de extensão tem como objetivo a promoção de um ambiente de diálogo e interlocução entre os estudantes, na busca por refletir, investigar, escrever e sistematizar acerca da prática pedagógica e do cotidiano escolar. O mesmo permite que esses alunos tenham a possibilidade de vivenciar e estar em “contato direto” com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e possibilita compreender a complexidade do cotidiano escolar.

Os encontros do projeto de extensão acontecem semanalmente. Nesse *espaçotempo* de formação, foram propostas algumas atividades como a socialização de experiências na escola (projeto de pesquisa) ou no grupo dos educadores (curso de extensão); a leitura e discussão de textos relacionados com temáticas de interesse do grupo e questões relativas com a pesquisa e perspectivas teórico-metodológicas; a sistematização dos diálogos e discussões surgidas nos encontros e que ficaram registradas em um caderno coletivo.

Pelas contribuições que esse projeto de extensão pode ter para pensar a formação inicial de futuros professores, foi que a partir deste ano, ele ganhou outro patamar quando decidi considerá-lo como objeto de estudo de uma pesquisa. A pesquisa é de orientação sócio-histórica (BAKHTIN, 2003; FREITAS, 2003; AMORIM, 2004), que assume uma perspectiva dialógica ao promover a formação de todos aqueles que dela participam: os alunos e a coordenadora/pesquisadora do projeto de extensão.

Neste texto, explico a necessidade de pensar a formação de futuros professores atrelada à “trilogia *linguagem-coletividade-empoderamento*” (CHALUH, 2011, p. 12). Para isso, trago registros escritos elaborados por meus alunos^{iv} no ano de 2010. A solicitação desses escritos individuais teve como objetivo explicitar questões relacionadas com a própria experiência de ser parte desse grupo do projeto de extensão.

Formação, ensino e pesquisa: uma relação necessária

Lembro que todos os alunos que participam do projeto de extensão, foco deste trabalho, desenvolvem pesquisas na escola e/ou junto com os professores no curso de extensão. Uma das questões centrais apontadas pelos alunos foi a possibilidade de ter entrado no mundo da pesquisa. Estar no lugar de aluno-pesquisador implicou apurar o olhar, registrar, fazer análise dos registros, estabelecer relações com os teóricos estudados, ou seja, produzir um conhecimento a partir de um determinado objeto. Nesse sentido, aponto a valorização da pesquisa como constitutiva da formação dos futuros professores.

Há mais de 20 anos surgiu um movimento internacional que se posicionou contra um modelo bancário de educação que formava o professor como “técnico” que fazia o que outros determinavam o que tinha que ser feito. Esse movimento internacional desenvolveu no ensino e na formação de professores concepções acerca do “professor pesquisador”, “ensino reflexivo”, “pesquisa-ação” e “qualificação dos professores”.

Zeichner e Liston (1998) têm trabalhado com um programa de formação de professores com uma proposta de “enseñanza reflexiva” (p. 263) que objetiva maior autonomia do docente e maior participação democrática na gestão da educação. Como pano de fundo a esse “ensino reflexivo” aparece a necessidade de que os professores possam refletir sobre as origens, propósitos e consequências de suas ações, assim como os condicionamentos e estímulos materiais e ideológicos que podem vir a surgir na sala de aula e na escola ou nos contextos sociais onde eles estejam inseridos. Implica formar futuros professores tanto na dimensão individual como coletiva para que possam desenvolver o desejo e a capacidade de assumir uma maior autonomia ao definir os rumos dos assuntos da sala de aula/escola, de acordo com os seus propósitos e tendo uma justificção para além do instrumental.

Para Davini (1999), é necessário pensar que o processo formativo de futuros professores contemple três aspectos centrais. Um aspecto é a revisão crítica, tanto dos modelos incorporados nas nossas próprias biografias (professores formadores e futuros professores), como das nossas perspectivas de pensamento e ação incorporadas desde o nosso ingresso no sistema escolar. Outro aspecto é a valorização da constituição de equipes de trabalho, ou seja, importa enfatizar a aprendizagem com os outros em contraposição ao trabalho individual e solitário do professor no contexto de atuação. O terceiro aspecto considera a importância da investigação operativa na ação, ou seja, observar nossas ações e contrastar as mesmas elencando o que funcionou ou não. O professor aprende de sua prática e, por isso, a importância de sistematizar o conhecimento.

No contexto brasileiro, resgato a proposta de Geraldi (1993) que traz sua experiência como docente de um curso de Pedagogia:

associar ensino e pesquisa no curso de Pedagogia não objetiva a formação de futuros pós-graduandos, iniciando-se na graduação sua carreira de pesquisador. Embora isso também tenha ocorrido, o seu objetivo principal é tornar a pesquisa parte do processo de formação, porque é constitutiva do seu trabalho como professor (GERALDI, 1993, p. 8).

Segundo Geraldi (1993), importa que no processo de formação de profissionais da educação, os graduandos tenham contato com a escola pública brasileira e “se debrucem sobre ela como objeto de conhecimento” (p. 4), compreendê-la nas suas determinações históricas para ajudar na construção de uma escola democrática.

Freire (2001) faz referência aos diversos saberes que os professores têm que ter e explicita, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (p. 3).

Como apontado anteriormente, enfatizo a importância da pesquisa como constitutiva do processo formativo. Nesse sentido, assumir “porque professor, pesquisador”, tal como considera Freire (2005), implique refletir, discutir, problematizar acerca da curiosidade. Ser curioso é uma instância que nos permite compreender: “saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber” (FREIRE, 2005, p. 19).

Trago a voz dos meus alunos e que dizem do sentido do olhar, de ser aluno-pesquisador, da curiosidade...

Joseane: Como alunos-pesquisadores observando salas de aulas [projeto de pesquisa] e outros participando de um grupo [curso de extensão] onde é dada voz aos professores, foi possível construir coletivamente um olhar diferenciado para a escola, o que auxiliará na formação de cada um, já que enxergar a escola sem fazer julgamentos e discriminação, não é por nós, alunos universitários, aprendido nas aulas (dezembro 2010).

Vanessa: No grupo, “o olhar além de” faz toda a diferença, pois uma teoria ou situação, por exemplo, é discutida e o grupo abre essa teoria ou situação, e é a partir daí que vejo como se fizéssemos um mapa invisível. Analisam-se os caminhos percorridos, outros estudos e nisso vai-se construindo uma conclusão, um posicionamento e nesse movimento sempre emergem novos questionamentos, que são muitas vezes “resolvidos” ou não. E essa não resolução, particularmente, foi algo que me impulsionava a buscar respostas, soluções, etc. (dezembro 2010).

Formação de futuros professores: uma trilogia

Neste ponto, gostaria de discutir a perspectiva de formação a partir de uma “trilogia, *linguagem-coletividade-empoderamento*” (CHALUH, 2011, p. 12). Isto porque ficou evidente em cada encontro com os alunos: a potencialidade da linguagem na promoção do diálogo e da interlocução; o entrelaçamento de cada um dos sujeitos que desse espaço participamos, possibilitando a nossa constituição como grupo e/ou coletividade; a importância de estabelecer um espaço que permita que cada um de nós pudesse-se expressar, se posicionar, assumindo um lugar no mundo a partir da palavra falada e escrita. Para tratar da questão da *linguagem*, remeto-me a Bakhtin (1999, 2003), Freire (1973, 2001), Rancière (2002), autores que me permitem refletir sobre a palavra, sua força e seus sentidos dentro do contexto educativo. Acreditar na palavra e no diálogo como aspectos constitutivos das subjetividades dos sujeitos, implica pensar no espaço da universidade como um espaço propício para o “exercício da palavra”, que implica em: se posicionar, participar, decidir, ser responsável, assumir um compromisso.

Lembro que Bakhtin (2003) diz que quando não há palavras, não pode haver relação dialógica, explicitando que a relação dialógica é uma relação de sentido e que se estabelece no contexto da comunicação verbal. Freire (2001) também enfatiza a importância do diálogo, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se

confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (p.154).

Rancière (2002), considera a palavra do *outro* como meio para a emancipação. Para o autor, a concepção de qualquer obra como discurso é um “prelúdio” para toda aprendizagem: “é preciso que o artesão *fale* de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. ‘Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana’” (p. 74).

E assim falam os alunos, assim eles se posicionaram:

Kelcilene: Analiso também o fato de me encontrar dentro da universidade através dos grupos de estudos [projeto de extensão], pois me sinto mais presente, mais interessada e mais comprometida. Sinto que na sala de aula sou um ser anônimo e dentro dos grupos de estudos [projeto de extensão], sou um ser dentro de um espaço e contribuindo [...] (dezembro 2010).

*Vanessa: Cada um, com seu jeito e com suas vivências, faz o grupo ter o movimento equivalente ao visto por mim no grupo de professores [curso de extensão]. **O movimento de abraçar a palavra do outro e dialogar sobre.** [...] existe o respeito entre os membros do grupo, pode-se dizer que **reaprendi a falar**, pois na escola e até na universidade sinto que o meio me “poda” e nisso perde-se muito no âmbito de troca de experiências e de conteúdos também (dezembro 2010, grifos meus).*

A partir disso, importa resgatar as considerações de Freire (1973):

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdadera con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento* (p. 104).

Para discutir a ideia de grupo e de *coletividade* trago as considerações de Fernández (2002), Riolfi (2002) e Bakhtin (1999), que ainda desde diferentes enfoques me oferecem visões para compreender a importância da constituição de espaços coletivos.

Fernández (2002) pesquisou a evolução histórica do termo grupo. São duas as linhas que analisam a questão do grupal. Uma linha de pensamento, a massa arredondada, que traz de forma implícita a ideia de círculo que remete às formas de intercâmbio que se produzem entre os membros de tais grupos^v. Outra linha que pensa no grupo como nó, linha sustentada por Fernández, considerando que essa figura possibilita interrogar de outra forma ao pensar na questão do grupo: “¿qué anudamientos-desanudamientos se organizan dentro de un conjunto reducido de personas?” (FERNÁNDEZ, 2002, p. 31).

Fernández (2002) usa o termo nó em um sentido metafórico: "figura *nudo* que aspira a producir efecto de significación" (p. 35) e pensa nos grupos como "espacios de enlaces y desenlaces de subjetividades", (151) produzidos nos acontecimentos grupais.

Desde outra perspectiva, Riolfi (2002) afirma que a importância de um sujeito incluir-se em um grupo tem, como aspecto fundamental, a possibilidade de entrar em um "movimento indissociável, me formar enquanto o outro se forma, cada um no seu tempo" (p. 41). Quando um grupo tem como sustento a liberdade, oportuniza a cada um dos integrantes a possibilidade de se colocar e se expor, porque vinculados por um laço social (RIOLFI, 2002). Segundo a autora, uma pertença produtiva em um grupo é possível quando cada sujeito se percebe vinculado a um certo laço que permite que, para além do estudo passivo de determinada área, ele se arrisque numa produção (p. 40).

Em outro momento, a partir das considerações de Fernández (2002) e Riolfi (2002) explicitarei:

Assim, penso no grupo como um *espaçotempo* de encontro de subjetividades. Grupo, quando grupo, supõe a diferença individual, a singularidade. No grupo, quando grupo, as palavras ganham força, o sujeito assume a palavra, aparece o sujeito da enunciação. No grupo, quando grupo, as palavras entrelaçam-se e as palavras enunciadas pelos sujeitos geram acontecimentos. Acontecimentos: palavras tecidas, palavras que somam, palavras que formam, que produzem escrituras. **Grupo, enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação** (CHALUH, 2008, p. 112).

Bakhtin (1999), considera o conceito de *coletividade*. Segundo o autor, quando os membros de uma coletividade estão unidos por "vínculos materiais objetivos", por exemplo, quando uma classe social já amadureceu a noção de "classe para si", os membros dessas coletividades têm a possibilidade de desenvolver, a partir de sua atividade mental (consciência), "o protesto", não havendo lugar para uma "mentalidade resignada e submissa". Assim, os membros de cada *coletividade*, frente a uma problemática real, se unem com o objetivo de procurar uma solução às dificuldades achadas, enunciando sua *contrapalavra* (BAKHTIN, 1999).

Estas diferentes perspectivas teóricas mostram que a constituição de grupos, no contexto da formação inicial de professores, promove instâncias nas quais, os futuros docentes possam, no diálogo com o outro, produzir e viver o exercício da construção coletiva de práticas que desencadeiem seus próprios

processos formativos. Socializo aqui os registros dos alunos e que falam da vivência de estar e ser parte de um grupo:

Ana: Percebo que um fator importante para o surgimento das inquietações e discussões entre o grupo é a liberdade e a autonomia dada pela professora (julho, 2010).

Amanda: Em relação ao nosso grupo, como disse uma vez a Joseane, parece que nós temos uma harmonia que pode ser resumida em respeito mútuo, “olhar solidário” e vontade em discutir os mesmos assuntos. Acho que é por isso que ele tem dado tão certo! (dezembro, 2010).

Joseano: Com relação às colegas, a troca de saberes e experiências têm me encorajado a prosseguir positivamente na apreensão da prática docente, pois as reuniões [projeto de extensão] têm sido extremamente ricas e o caráter cooperativo em tudo que fazemos parece até um sonho. Ah, que bom seria se fosse sempre assim! (julho, 2010).

Leticia: Ao caminhar do segundo semestre, pude conhecer um pouco mais sobre as características e as necessidades de cada um [...] O grupo acabou criando um laço forte, confiamos em poder contar e desabafar todas nossas angústias e dúvidas e sempre uma ajuda recebemos (dezembro, 2010).

Fabiani: A dinâmica e o entrosamento do grupo é muito boa, para um primeiro momento do qual ainda estou me adaptando e observando o grupo, todos têm muitos pensamentos em comum e se auxiliam, mas não deixam por isso de ter suas próprias opiniões, o que é ótimo (dezembro 2010).

Para completar a trilogia, discuto o termo *empoderamento* a partir de uma ideia trabalhada pelo professor João Wanderley Geraldi: “a cidade das letras e as letras da cidade”. Esse jogo de palavras faz referência às letras, à escrita e aos sujeitos que, efetivamente, têm o poder a partir da escrita, ou seja, os poderosos que habitam o espaço da “cidade das letras”. Ele aponta para a necessidade de pensar que todos os sujeitos, e não só os que estão na cidade das letras (podemos pensar na Academia), devem ter tanto a possibilidade de “ler as letras” como também de “produzi-las”. Então, a proposta do referido professor é inverter essa questão. A questão não é preparar os sujeitos para “ler as letras da cidade” (letras escritas pelos que têm o poder e a legitimidade de escrever), a questão é que os sujeitos que, em geral, só leem as letras, também sejam “produtores” das letras da cidade. Como aponta o professor Geraldi, “o jogo proposto é substituir a cidade das letras pelas letras da cidade, todas as letras são legíveis e escutáveis. Não se trata, pois, de entrar para a cidade das letras tal como ela é, mas implodi-la com as letras da cidade”.

Nesse sentido, minha busca foi e é a legitimação da produção dos futuros professores como forma de assumir o seu lugar no mundo socializando seus

saberes. Trago esta problemática porque no mês de maio de 2010, o grupo de alunos, explicitou o interesse de querer apresentar suas trabalhos/pesquisas em eventos. Isto não tinha sido uma atividade "prevista" por mim e desencadeou a aprendizagem, no contexto do projeto de extensão, de outros conhecimentos que até então, os alunos desconheciam. Isto levou a dedicar um tempo para "instrumentalizar" os alunos com alguns conhecimentos necessários para a produção científica, aprofundando questões teórico-metodológica da pesquisa. Assim, no mês de setembro participaram do primeiro evento científico, tendo produzido o pôster e o trabalho completo acerca da temática pesquisada.

Os alunos que na época participaram desse primeiro evento apontaram a importância de entrar no mundo da cultura acadêmica. Trago esta questão pela potencialidade que esse acontecimento teve quando eles assumiram a palavra e se perceberam sujeitos de enunciação.

Amanda: Participar do VI Seminário sobre Linguagens- Políticas de Subjetivação-Educação: "Discursividade – Experiência e Formação: Travessias" foi uma realização tanto pessoal quanto coletiva. Pessoal, pois poder expor o que eu venho estudando e pensando sobre educação foi muito importante, pois no evento mesmo consegui perceber o quanto as pessoas de fora valorizaram as ideias presentes no trabalho. E agora refletindo melhor, acredito que essa realização pessoal tem a ver com o empoderamento da fala, pois, mesmo que curto tenha sido o momento da apresentação dos pôsteres, foi um momento em que eu podia falar do que eu acredito ser significativo e fui ouvida (...)

No coletivo porque "fazer" o trabalho (escrever artigo, pôster) foi algo que contou com a colaboração de todos do grupo de extensão e principalmente de você, Laura. Todos se ajudaram e, de repente, ver os trabalhos expostos, foi poder sentir o quanto os nossos encontros têm nos mudado, nos potencializado, nos empoderado. Falo disso porque sinto a mudança em minhas atitudes, em meus "olhares solidários", na minha quebra de preconceitos com a escola e professores e, hoje me vejo uma pessoa mais utópica no sentido de acreditar em utopias e fazê-las acontecer, mesmo que seja em pequenas proporções, pois assim como eu mudei o meu olhar sobre a escola eu acredito que possa fazer com que outras pessoas também mudem.

Joseano: [...] participar do Seminário GepLinguagens de 2010 na Unesp. Foi uma experiência nova! Expus um pôster sobre este artigo e participei de todas as discussões. Foi enriquecedor, pois tive contato com o trabalho de outras pessoas em universidades diferentes, pude conhecer outras correntes de pesquisa (interessantíssimas, diga-se de passagem) e pude socializar o meu trabalho. Estava um tanto apreensivo quanto à apresentação do pôster, mas para minha surpresa foi a hora mais gostosa, porque todos podem se conversar, se perguntar e interagir num espaço sem muita formalidade, o que facilita os contatos. Enfim, gostei demais!

Vanessa: A experiência de participar de um encontro e expor um pôster foi super bacana!!! Fiquei feliz por mim e por meus amigos de grupo. Escrever algo considerado científico e também “elaborar” o termo “retorno pedagógico” foi muito interessante. Eu já havia escrito um artigo, mas esse com um olhar mais maduro e com uma boa orientação trouxe muitos aprendizados.

Joseane: Participar do VI Seminário sobre Linguagens – Políticas da Subjetivação – Educação com o tema “Discursividade, Experiência e Formação: Travessias...” foi uma experiência importantíssima, pois além de ser a concretização do primeiro artigo que fiz em parceria com uma aluna também da pedagogia, possibilitou o contato e aproximação com outros estudantes, alguns de outras cidades e faculdades estimulando assim uma troca de conhecimento bastante válida e ampla. Riquíssimo também foi a possibilidade de, por meio do projeto de extensão: “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, preparar em conjunto os artigos que fariam parte do evento, onde pudemos ler e discutir, via e-mails, as produções de nossos colegas do grupo, aproximando-nos e valorizando outras opiniões, enriquecendo assim nosso artigo.

Ao mostrar parte do processo vivido junto aos meus alunos, no contexto do projeto de extensão, insisto numa formação inicial que, ao estar vinculada à pesquisa, também leve em consideração a “trilogia linguagem-coletividade-empoderamento” (CHALUH, 2011, p. 12).

Algumas considerações

Acreditar na formação de futuros professores tendo como sustento a referida trilogia implica: promover a linguagem (oral e/ou escrita) de modo a que os futuros professores assumam um lugar e assim possam “habitar e produzir no mundo da cultura acadêmica e no mundo da cultura escolar” (CHALUH, 2011, p. 7); promover dentro da universidade espaços para que os futuros professores vivenciem experiências coletivas; criar espaços de confiança e respeito para que eles narrem as experiências e vivências geradas a partir da compreensão da complexidade do cotidiano escolar sistematizando e divulgando os saberes que eles produzem a partir do encontro com os professores em exercício e que potencializam o seu processo formativo. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o valor da linguagem no processo formativo dos graduandos e suas relações com a constituição da coletividade, com a autonomia profissional e com a autoria dos seus saberes. Acredito que a minha experiência como coordenadora e pesquisadora do projeto de extensão vai me oferecer subsídios para explicitar as contribuições teóricas que a trajetória do referido projeto pode trazer para repensar a formação de futuros professores dentro do Curso de Pedagogia. Os meus alunos continuam dando pistas (GINZBURG, 1989) para essa formação:

Leticia: O que mais fica de reflexão é: por que aprendemos mais em duas horas e trocamos mais experiências no grupo do que em sala de aula? Temos muito mais tempo nas aulas e acabamos aprendendo e nos colocando menos. O grupo [projeto de extensão] apresenta pessoas com características e trajetórias de vida diferentes, sendo assim, faz com que sejamos mais produtivos a partir dessa heterogeneidade (julho, 2010).

Joseane: Eis assim que a conciliação entre: experiências que contemplam o universo escolar, teorias correspondentes às inquietações apresentadas nas reuniões, grupo participativo movido por interesses semelhantes e orientadora que percebe e facilita o movimento das discussões com aparato teórico, acarretou em um processo vivo e dinâmico que não nos deixa sair das reuniões da mesma forma que entramos; há sempre algo que acrescenta (dezembro 2010).

Joseano: A socialização dos diversos trabalhos, as opiniões por parte de todos para todos, as conversas, os dramas e sucessos compartilhados, se tornaram para mim essenciais. As companheiras são comprometidas com o que fazem e isto me causa grande esperança no futuro da educação, por ver que ainda existe seriedade e envolvimento por parte de quem está sendo preparado para encarar uma sala de aula (julho, 2010). [...] Aprendi a ouvir bastante antes de falar, aprendi a argumentar teoricamente sobre aquilo que eu quero expressar, aprendi a respeitar a opinião alheia ainda que ela seja totalmente contrária a minha (dezembro, 2010).

Para finalizar, destaco a importância de desenvolver projetos de extensão, no contexto da formação inicial de futuros professores porque é uma instância que efetivamente permite articular a educação superior com a educação básica. Esta última questão foi fundamental para os alunos, já que tiveram a possibilidade de ouvir a voz dos professores no contexto no qual estavam inseridos, além de fazer propostas conjuntas com esses profissionais na escola e/ou no curso, o que tem como intencionalidade vivenciar a gestão escolar. Assim, acredito que essa articulação promove processos formativos, tanto dos alunos que integram o projeto de extensão, como dos profissionais de educação com os quais esses alunos estão relacionados.

Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHALUH, Laura Noemi. **Entrelaçando culturas: formação, linguagem, coletividade, empoderamento**. 2011. Projeto de pesquisa (Estágio Pós-Doutoral). UNESP (Univ Estadual Paulista), Rio Claro. (não publicado).

_____. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008, 290 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DAVINI, María Cristina. **Formación docente, análisis y perspectivas**. 1999. Disponível em:

< http://www.internet.com.uy/aphu/formacion_profes.htm > Acesso em: dez. 2006.

FERNÁNDEZ, Ana María. **El campo grupal**. Notas para una genealogía. 1. ed. 10^a. reimp, Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

FREIRE, Paulo. **À sombra de mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogía del oprimido**. Tradução de Jorge Mellado. 7. ed. Buenos Aires: Siglo Veintinuno Argentina Editores, 1973.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003 p. 26-38. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e a pesquisa na educação. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia**. 1993, 478 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-179.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIOLFI, Claudia. O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 39, p. 37-45, jan/jun. 2002.

ZEICHNER, Kenneth. LISTON, Daniel P. Formando "Maestros reflexivos". In: ALLIAUD, Andrea e DUSCHATZKY, Laura (compiladoras). **Maestros: formación, práctica e transformación escolar**. 2. ed. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1998. p. 263-297

ⁱ Trabalho vinculado ao estágio pós-doutoral que realizo na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) com a colaboração do Prof. Dr. Valdemir Miotello no Departamento de Letras desde março de 2011.

ⁱⁱ Profa. Dra. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP – Univ Estadual Paulista (Rio Claro).

ⁱⁱⁱ O projeto de extensão tem continuidade no ano de 2011.

^{iv} Meu agradecimento aos alunos citados, que me autorizaram a socializar suas falas.

^v Pensando na reunião de pessoas, são representativos os agrupamentos de trabalhadores, comerciantes, clubes, políticos etc. que, retomando uma antiga tradição celta, apontaria a ideia de círculo de iguais.