

A PESQUISA COLETIVA NUM PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES-DOCENTES¹

THE COLLECTIVE RESEARCH INSIDE A FORMATION PROCESS OF STUDENTS/TEACHERS

Luis Eduardo Alvarado Prada²
Maria Soledade Gomes Borges³

RESUMO: O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada com base em elementos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 2006, 2008), cujas proposições conceituais e metodológicas foram utilizadas, inclusive para observar seu caráter de pesquisa-formação. Investigamos com estudantes-professores, que já exerciam a docência há pelo menos dois anos, o que pensavam tanto sobre a sua prática pedagógica nas unidades escolares onde atuavam, como sobre a proposta de formação do curso de Pedagogia que estavam cursando. A pesquisa também apontou quais saberes eram significativos para a construção da sua forma de exercer a docência. A partir daí, tentou-se identificar se a sua prática docente sofreu (ou não) mudanças após o ingresso no curso de Pedagogia. Os dados dessa investigação foram construídos levando em conta os discursos contidos nos documentos produzidos pelos estudantes-docentes nas oficinas próprias para essa pesquisa: relatos, reflexões e análises que faziam das suas experiências e das modificações que percebiam na sua atuação como professores e das respostas a questionamentos formulados atendendo ao processo da pesquisa. Os procedimentos de pesquisa, vivenciados pelos estudantes-professores, evidenciaram um processo de construção coletiva, que possibilitou compreender saberes próprios da docência mediante processos coletivos de pesquisa. Isso exemplifica a necessidade e a possibilidade de uma proposta de formação de professores que garanta a valorização: dos saberes acadêmicos e dos saberes da ação; dos conteúdos relacionados à construção coletiva de conhecimentos e à própria construção de coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa coletiva. Formação professores. Pesquisa formação. Pedagogia.

ABSTRACT: The present article results of one research realized using theoretician and methodological elements from a collective research (ALVARADO PRADA, 2006, 2008), which conceptual and methodological proposes were applied to observe its character of search-formation. We investigated students/teachers, which practiced teaching for unless two years, what they thought about their pedagogical practice in the schools were they worked and about the proposal of their Pedagogy course they were doing. The search also shows which knowledge was significant to build their pattern of practice teaching. So we tried to identify if their teaching practice suffer, or not, changings after their ingression in the Pedagogy course. The bases of that investigation were constructed considering the lectures and the documents product by students/teachers in the proper *workshop* provide to this search: reports, reflections and analysis that they do about their experiences and changings perceived in their performance as teachers and the answers and questions enounced during the search process. The search proceedings experimented by students/teachers show *one process of collective construction* that made possible to understand their own knowledge of teaching through collective process of search. This exemplifies the necessities and the possibilities of one propose teacher's forming that guarantee the valuation of: the *academics knowledge* and *actions knowledge*; the contents related to collective constructions of knowledge and the proper collective's constructions.

KEYWORDS: Search collective. Teachers' formation. Search formation. Pedagogy.

¹ A pesquisa que fundamenta o presente texto constituiu a dissertação de mestrado da Maria Soledade Gomes Borges, orientada por Luis Eduardo Alvarado Prada que foi desenvolvida com base em fundamentos da pesquisa coletiva cuja autoria é deste pesquisador.

² Doutor em Educação. Professor visitante sênior do Programa Capes-Unila - Universidade Federal da Integração Latino-americana. E-mail: leaprada@hotmail.com

³ Mestre em Educação. Professora auxiliar da Faculdade de Educação de Uberaba. E-mail: soborges@terra.com.br

O desenvolvimento da pesquisa coletiva, na temática da *formação dos professores* e, mais especificamente, dos estudantes que já exercem a profissão — *os estudantes⁴-docentes* — vincula-se ao fato de estar desenvolvendo esta modalidade de pesquisa durante mais de duas décadas, colocando-a ora relacionada à pesquisa participante, ora à pesquisa ação, ou ainda à pesquisa ação-participativa. Isto desde a década de 1980 em nossas atuações como docentes e formadores de professores em diversas instituições do Brasil, na Colômbia e em outros países.

No cotidiano do nosso trabalho, observamos os professores em sua atuação — suas falas, alegrias, desalentos, vitórias, descobertas, interesses, necessidades, imagens que constroem dos estudantes, a forma como se relacionam entre eles e com os conhecimentos necessários à profissão — e nos perguntamos: como formar continuamente esses professores, ou então, como formá-los quando já têm experiência de seu exercício profissional docente, mas não têm o título de educação superior requerido? Como formá-los com base nos conhecimentos que já construíram sobre a profissão? Que conhecimentos eles possuem? Como, mediante a formação, valorá-los profissionalmente e manter viva a *vontade de ser professor*?

Questionando os caminhos da professoralidade, Pereira (2002, p. 23) postula que

[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade, e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente que alguém se torna professor.

Temos evidenciado, em nossas experiências de formadores de professores, que a prática docente não resulta apenas dos conhecimentos teóricos e metodológicos aprendidos nas escolas de formação ou em cursos de formação continuada; inclui também os saberes construídos a partir das experiências do cotidiano que, extrapolando os limites de tempo e espaço da formação, vão se estabelecendo ao longo da vida mediante as inúmeras redes de interações dos sujeitos com situações de ensino/aprendizagem, dentro e fora da escola.⁵

Cada um percorre caminhos originais e únicos, diz Kensky (1997) e, através das conexões que vai estabelecendo entre suas vivências e os suportes teóricos do que foi objetivamente aprendido, vai construindo seu estilo de ser professor.

Percebe-se que os saberes pessoais dos estudantes-docentes — aqueles trazidos da sua história de vida, aliados aos que têm origem na formação escolar anterior à graduação nos níveis fundamental e médio, aos provenientes da formação profissional para o magistério, aos que são incorporados mediante livros didáticos e programas de ensino e os saberes da experiência docente na escola — formam seu ser profissional que se manifesta na sua maneira de agir, tanto nos espaços escolares onde atuam como na academia.

O fato de recuperar essas experiências e repensá-las como elementos construtores de sua atual identidade profissional, pode ser desvelador e servir como ponto de referência para possíveis mudanças.

Retomar estes “saberes da ação”,⁶ repensá-los, socializá-los nas aulas, tentando estabelecer conexões entre eles e a formação acadêmica pode ser uma forma de cultivar a vontade de ser professor mediante um curso que promova a construção coletiva de conhecimentos, a participação, a reflexão sobre a prática e os próprios saberes, as vivências de situações profissionais, as descobertas e surpresas.

⁴ Comumente são denominados alunos-docentes, entretanto tendo em conta que o termo aluno tem o significado de quem não tem luz, ou seja, não tem conhecimentos, utilizamos o termo estudantes-docentes.

⁵ Sobre valorização da história de vida pessoal do professor na sua atuação profissional ver: Cunha (1989); Dias da Silva (1997); Lima (1996); Martins (1996); Kensky (1997); Glat (2004) entre outros.

⁶ Segundo Paulo Freire, o saber da ação é aquele “de pura experiência feito” (1998, p. 32), um saber “desrigoroso” o que é uma característica do saber do senso comum.

Temos evidenciado que as experiências e práticas educativas, construídas pelos estudantes-docentes, interferem na forma de perceber, compreender e incorporar em seu repertório pessoal os conteúdos que estão vivenciando nos eventos de formação acadêmica.

Este texto foi produzido a partir de uma pesquisa realizada com base em elementos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva, a qual investigou com estudantes-professores, que já exerciam a docência há pelo menos dois anos, o que pensavam tanto sobre a sua prática pedagógica nas unidades escolares onde atuavam, como sobre a proposta de formação do curso de Pedagogia que estavam realizando. A pesquisa também apontou quais saberes eram significativos para a construção da sua forma de exercer a docência. A partir daí, tentou-se identificar se a sua prática docente sofreu (ou não) mudanças após o ingresso no curso de Pedagogia.

As questões, percepções, evidências e alguns outros pensamentos relacionados com concepções e práticas de pesquisa e formação de professores, enunciadas ao longo deste texto, nos levam a entender, conforme enunciado em nossas publicações (ALVARADO PRADA, 2003, 2006, 2008), que a pesquisa coletiva traduz um pensamento por meio da ação coletiva. Entretanto é, ao mesmo tempo, sustentada nas individualidades dos participantes do processo de desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, as atividades de pesquisa são também construções coletivas, de pensamentos coletivos que podem ser transformadores das individualidades.

Mediante as ações formativas que ocorrem, também podem constituir-se num processo de reflexão sobre a realidade e sobre elas mesmas, e/ou num estudo de outras experiências. Na maioria dos casos, provoca mudanças de pensamento, o que implica também na mudança de atitude e de postura diante do coletivo.

Os dados dessa investigação foram construídos a partir dos discursos contidos nos documentos produzidos pelos estudantes-docentes nas oficinas próprias para essa pesquisa: relatos, reflexões e análises que faziam das suas experiências e das modificações que percebiam na sua atuação como professores e das respostas a questionamentos formulados atendendo ao processo da pesquisa.

Tais ações, pelo seu caráter formativo, podem passar do enunciado de dados sobre dificuldades à compreensão da realidade e à construção de possibilidades de transformação da realidade. As solicitações, comentários e sugestões que os estudantes-docentes do curso de Pedagogia apresentaram nos seus depoimentos como propostas para a melhoria do curso, constituíram-se em objeto de estudo e reflexão, tendo em vista futuras mudanças nas propostas de formação docente. Isto por que

[...] se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (TARDIF, 2002, p. 123).

Outro elemento ressaltado nesse trabalho foi demonstrar a importância de se levar em conta as contribuições destes estudantes que, por já serem professores, perceberam com outro olhar o curso de formação e contribuíram para a melhoria da qualidade dele.

Perceberam que estão sendo realizadas pesquisas sobre a produção de saberes na escola que tentam entender e valorizar os saberes dos professores e a diversidade teórica e metodológica dos enfoques a respeito desses saberes; e que já existem agrupamentos, tipologias e classificações sobre essa temática.

Tais estudos buscam identificar as diferentes abordagens teórico-metodológicas; orientam as pesquisas sobre o ensino de modo geral, a docência mais especificamente e o saber dos docentes; se preocupam com as relações entre o ato de ensinar e aprender; buscam identificar os saberes implícitos em diferentes concepções teórico-metodológicas de formação de professores; apresentam estudos críticos sobre a escola, numa visão sociológica, política e filosófica da educação; consideram os processos de aquisição dos conhecimentos; e, ainda, aquelas que colocam, no centro das investigações, a subjetividade dos professores.

Os estudantes-docentes perceberam que muitas das pesquisas estudadas revelam uma preocupação com a necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional do professor tendo, portanto, um caráter formador. Enfatizam a questão de que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência. Aponta-se a necessidade de se considerar o ponto de vista do professor, pois não é possível produzir teorias sem práticas nem ações e saberes sem atores como suporte.

Segundo esses estudantes-docentes em exercício, que atuam também como pesquisadores nesse estudo, as pesquisas consultadas por eles propõem inovações nos sistemas de ensino, nas escolas e nos próprios rumos da pesquisa no setor educacional. Buscam incentivar os docentes a reformularem e traduzirem suas experiências e saberes de forma que, conscientemente, eles se tornem capazes de planejar, objetivar e compartilhar suas experiências como profissionais. Além disto, demonstram que a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente pode ser mais que uma mera discussão da relação entre uma teoria e uma prática: é uma relação entre atores, sujeitos que constroem saberes em suas práticas. Consideram que a valorização dos saberes da experiência pode ser uma concepção e uma prática que vise à aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, superando a divisão entre quem produz e quem transmite e/ou reconstrói os conhecimentos.

Quanto à produção de saberes na escola, os estudantes-professores observam que muitos autores consideram os professores como sujeitos do conhecimento e possuidores de saberes específicos do seu ofício uma vez que no seu trabalho eles produzem, transformam e mobilizam saberes seus e, portanto, não utilizam apenas saberes produzidos por outros.

A valorização dos saberes dos professores resultaria em uma nova concepção de organização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas e em uma nova concepção e prática de pesquisa universitária em ciências da educação e formação de professores.

Essa nova postura, segundo os estudantes-professores, já tem provocado polêmicas entre os responsáveis pelas políticas educacionais e nos meios acadêmicos. A escola, historicamente, tem considerado apenas o pensamento abstrato, teórico, categorial conceitual e, ao lado desse conhecimento (teórico, científico, acadêmico) não valoriza o saber da ação, aquele que o professor constrói no cotidiano escolar. Esses estudantes esclarecem, ainda, que trata-se de acrescentar um viés que não fazia parte das preocupações da maioria dos estudos sobre educação escolar e não de desvalorizar o que já está posto como saber pela academia.

Esses estudantes de pedagogia percebem que a pesquisa universitária, na área da educação, está assentada em um sistema de produção institucionalizado e muito complexo e concordam com Tardif, (2002, p. 120) que esse sistema “nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho”.

Tal modelo de pesquisa, apontado pelos estudantes-docentes, precisa ser transformado em suas concepções e práticas de forma a possibilitar a construção de conhecimentos realmente transformadores da sociedade e da educação em particular.

Nesse sentido, e com o intuito de desenvolver também um processo de pesquisa-formação de professores, adotamos como suporte uma proposta que vem sendo construída por vários autores,⁷ valorizando o pensar e agir dos participantes no processo de pesquisa, neste caso específico, os estudantes-docentes.

Os procedimentos de pesquisa vivenciados por eles constituíram-se em um “processo de construção coletiva”, que possibilitou evidenciar o que Alvarado Prada (2006) entende como “compreender saberes próprios da docência mediante processos coletivos de pesquisa”. Tais procedimentos favorecem a construção de conhecimentos, cujas relações podem estruturar transformações de pensamento, tanto individuais como coletivas. Tais processos também permitem,

⁷ Zaccur (2003), Garcia (2003), Freire (1994) e Alvarado Prada (1997, 2006, 2008), entre outros, que têm buscado uma nova postura que inclua os aspectos qualitativos, cooperativos e coletivos do pesquisar.

segundo Freire (1994, p. 114), visualizar “[...] um saber forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre teoria e prática”.

Ao pesquisar, os estudantes-docentes foram considerados sujeitos do conhecimento, atores, colaboradores que dispunham de seus pontos de vista. Enfim, o que se pretendeu realizar foi “uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas uma pesquisa para o ensino e com os professores” (TARDIF, 2002, p. 122) evitando-se desta forma que o conhecimento produzido por ela ficasse distante da realidade, sem relação com o ensino e sem nenhum impacto sobre o que acontece na sala de aula.

Acreditando que estes estudantes-professores tinham e têm conhecimentos que podem ser compartilhados, colaborando efetivamente na pesquisa, optou-se por uma metodologia que considera como

pressuposto principal a expressão do “conhecimento cotidiano profissional” anterior à exposição do conhecimento universal sistematizado. Isto por algumas razões: tentativa de mudança dos padrões tradicionais de pesquisa, e valorização do conhecimento cotidiano como fonte do conhecimento e não o contrário. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 23)

No desenvolvimento dessa metodologia, pretendeu-se comprovar, ainda, o que muitos teóricos nas últimas duas décadas⁸ vêm defendendo: que é possível elaborar novas formas de pesquisa universitária de maneira a considerar “os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores” (TARDIF, 2002, p. 122) e que, portanto, não existem fórmulas únicas nem vencedoras de pesquisa.

Essa forma de pesquisar, segundo o autor supracitado, tem demonstrado que os professores possuem saberes que são produzidos, mobilizados e utilizados por eles no cotidiano da sala de aula e, que tais saberes têm por base a sua experiência na profissão e suas habilidades individuais. No entanto, esses pensamentos têm sido desvalorizados nos discursos e nas práticas no âmbito da pesquisa acadêmica e pelos próprios professores, pois são considerados subjetivos demais e, portanto, “pouco ou não científicos”.

Compete, então, aos docentes reformularem e traduzirem tais experiências e saberes de forma que sejam validados e possam ser discutidos e até contestados. Assim, os professores poderão ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento, tornando-se capazes de nomear, objetivar e partilhar suas experiências como profissionais.

Tal metodologia, no âmbito da pesquisa coletiva, vem sendo construída desde o século passado priorizando e desenvolvendo “os enfoques qualitativos e especificamente participativos do pesquisar” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 23), mediante a construção de conhecimentos em processos comunicativos - de oficinas, por exemplo - em que se parte do individual, realizam-se interações em pequenos grupos e esses grupos interatuam com outros, construindo relações entre todos os membros do contexto coletivo. Nessas interações são elaborados textos individuais e coletivos que vão se constituindo produtos desse coletivo e do processo de pesquisa.

Por meio dessa metodologia, foram construídos os dados referentes aos saberes e experiências dos estudantes-professores, tanto na docência como na situação de estudantes cursando Pedagogia na universidade. Esses dados foram sendo reconstruídos, permanentemente, durante todo o processo da pesquisa e se constituíram em ponto de partida e não em resultados definitivos, uma vez que sofreram várias revisões feitas coletivamente nas oficinas. Foram repensados e modificados até se tornarem conhecimentos comuns que representavam a expressão do pensar coletivo, incluindo tanto os estudantes-docentes como os pesquisadores orientadores da pesquisa.

⁸ Sobre a valorização dos saberes e práticas docentes nas pesquisas ver: Nóvoa (1992); Dominici (In Nóvoa, 1996) Nunes (2001); Borges (2001); Freire (1993, 1998); Alvarado Prada, 1997, 2006, 2008, 2010; Kensky, 1997; Tardif, 2002; entre outros.

Pesquisar os discursos sobre o cotidiano é uma prática complexa, sobretudo quando os espaços a serem pesquisados são espaços institucionais, sujeitos a inúmeras controvérsias, forças de poder, interferências internas e externas e onde o individual e o coletivo se cruzam, estabelecendo múltiplas redes de interações, olhares e interpretações, principalmente as afetivas e políticas, como é o caso da escola.

Nesse contexto, e seguindo o pensamento de Paulo Freire, desenvolveu-se um processo em que os participantes enunciaram e explicaram o seu próprio saber, ou seja, os estudantes foram construindo saberes da profissão docente, fazendo-os emergir da prática e da reflexão sobre ela, por meio da “tensa relação entre a teoria e a prática” (FREIRE, 1994, p. 14).

Uma das dificuldades de se pesquisar o cotidiano é traduzida por Zaccur (2003, p. 192) quando formula o questionamento: “como pesquisar o que está permanentemente em jogo?” Certamente são necessárias novas metodologias de pesquisa, que possam traduzir a realidade dos espaços do cotidiano. A esse respeito Tardif (2003, p. 122) afirma:

A meu ver, a pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir quando ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática que se reporta a atividades (ou seja ensinar) e a atores (ou seja, professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista.

Essa concepção de pesquisa implica o diálogo entre “sujeitos”. Para que isto ocorra, o sujeito (participante) que foi, durante muito tempo, objetivado na investigação, precisa encontrar-se com o pesquisador no diálogo. Então, ambos analisam a prática e, neste processo, a pesquisa adquire um caráter formador.

Isto possibilitaria, talvez, uma aproximação maior da pesquisa com o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, mais impacto sobre a qualidade da educação, pois tais pesquisas estariam sendo desenvolvidas a partir das práticas e discursos dos atores que atuam nas escolas, instituições localizadas em contextos de espaço e tempo definidos, porém em permanente movimento.

Muitos professores e investigadores nas universidades desenvolvem experiências “quixotescas” diferenciadas que

constituem subsídios para a própria metodologia de desenvolvimento da pesquisa, e não para formulação de um discurso etéreo e cheio de “deveu, devia, deve, deveria ser” repetindo idéias escritas em livros, sem comprometer-se ou sem desenvolver realmente uma alternativa para a situação criticada (ALVARADO PRADA, 1997, p. 14).

Entretanto essas experiências, que produzem novos conhecimentos, são pouco estudadas, até porque isso implicaria em trabalho coletivo, postura de diálogo com o outro em sua realidade e em abertura de pensamento para compreender os conhecimentos fora dos modelos hegemônicos que garantem o conforto do reconhecimento entre pares. Diante disso, propostas como esta, na academia, são desvalorizadas ou consideradas como meros relatos de experiência, classificadas como um pragmatismo que não cabe no círculo intelectual do “científico”.

Conforme explica Minayo (1994, p. 11), “a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”. Segundo a autora, existem numerosos questionamentos sobre a cientificidade da pesquisa social, por vários motivos: em primeiro lugar, porque se trata de uma realidade da qual o pesquisador também é agente e este fato poderia impedir a possibilidade de objetivação; em segundo lugar porque, ao buscar a objetivação, que é própria das ciências naturais, poderia ocorrer a descaracterização do que há de essencial nos fenômenos e processos sociais: a subjetividade; em terceiro lugar, existe a dificuldade de se estabelecer um método capaz de apreender uma realidade que é marcada, sobretudo pela especificidade e pela diferenciação.

Portanto, pesquisar a escola e seus protagonistas significa enfrentar a “provisoriedade, o dinamismo e a especificidade” conforme Minayo, que ao tratar das características da pesquisa em Ciências Sociais, explicita que o objeto de estudo possui consciência histórica no sentido de que, não só o pesquisador, mas os seres humanos envolvidos é que vão dar sentido à investigação; existe entre os participantes da pesquisa uma identidade que os torna comprometidos e solidários no processo investigativo; a pesquisa é essencialmente qualitativa.

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela trasbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO, 1994, p. 15)

Investigar o processo de formação dos estudantes-docentes, suas práticas pedagógicas nas escolas e as influências desta formação nas suas práticas como docentes, mediante seus próprios discursos, constituiu-se em uma atividade em que se pode sentir, sobretudo a dinamicidade e a provisoriedade dos dados levantados, ou seja, sua permanente construção.

Vários pesquisadores como Minayo (1994), Freire (1993, 1998), Tardif (2000, 2002), Garcia (2003), Alvarado Prada (1997, 2004, 2006, 2008) e Fals Borda (2010) têm tentado novos caminhos na pesquisa, em que teoria e prática não se desvinculam: a teoria busca explicações para a complexidade da realidade - não só para compreender essa realidade, mas para que se possa criar, coletivamente, estratégias de intervenção transformadora. A prática vai convalidar a teoria.

O caminho é então: da prática à teoria com a finalidade de compreender a prática; retorna-se assim à prática com a teoria ressignificada, valendo-se dela para interferir melhor na prática; o que era considerado “objeto” a ser investigado passa a ser “sujeito” e por isso a pesquisa é “dialógica” – ela se faz no diálogo entre os sujeitos participantes dela.

Por ser este um processo alicerçado em fundamentos da *pesquisa coletiva*, possibilita o exercício da participação, a troca de saberes, a produção de conhecimentos como um processo de sistematização coletiva. As oficinas que são realizadas tornam-se momentos de aprendizagem, por isto a coleta de dados da pesquisa, sua priorização, explicação, análise e, em definitivo, a construção dos mesmos tem caráter formador. Deste modo, as escolas podem tornar-se comunidades ou coletivos de aprendizagens nos quais os professores e estudantes se apóiam e se estimulam mutuamente.

No caso da pesquisa a que fazemos referência, para que isto pudesse ocorrer, foram percorridos dois momentos.⁹

O primeiro, considerado preliminar, foi mais exploratório e informal e constou de encontros em que estudantes e professora-pesquisadora puderam compartilhar memórias, experiências, conhecimentos, sentimentos e esperanças em relação à tarefa docente.

O segundo momento foi mais formal e estruturado por meio da construção da metodologia coletiva. Nele foram realizadas três oficinas e, de acordo com o procedimento adotado, os depoimentos coletados foram organizados pela pesquisadora em um documento que foi devolvido, discutido, reavaliado e rescrito coletivamente pelos participantes nas duas oficinas seguintes. Esse documento traduziu a forma como todo o grupo participante pensava e percebia a sua prática na sala de aula, nas unidades escolares onde trabalhavam, a sua formação no curso de Pedagogia e as influências que estavam sofrendo por meio dessa formação. A partir daí foram feitas as análises dos dados da pesquisa.

Repensando esses dados de experiências e práticas do fazer docente, agora contados, compartilhados e reinterpretados coletivamente, mediante o diálogo e as oficinas, foram construídos novos elementos que visavam provocar nos estudantes-professores a compreensão de si mesmos, do seu papel na escola e o que esperavam de um curso de formação na academia.

⁹ A palavra “momento” é utilizada aqui para as diferentes fases da pesquisa e não “etapas” (que fazem referência a algo que termina) para garantir a dimensão de dinamicidade que se torna necessária nesta forma de pesquisar.

No levantamento destes novos elementos buscou-se estabelecer as relações entre os dados levantados a partir da literatura sobre saberes e formação de professores, aqueles resultantes das reflexões e documentos coletivos elaborados junto aos estudantes-docentes e ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

As solicitações, comentários e sugestões que os estudantes-docentes do Curso de Pedagogia apresentaram nos seus depoimentos como propostas para a melhoria do curso, se constituíram em objeto de estudo e reflexão, tendo em vista futuras mudanças nas propostas de formação docente. Isto porque,

se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (TARDIF, 2002, p. 123).

Alguns resultados da construção de dados

A construção dos dados da pesquisa e o desenvolvimento da mesma como um todo permite destacar e enunciar o seguinte:

Os estudantes-docentes percebem a importância da formação acadêmica na melhoria da sua ação docente:

“O conhecimento adquirido de como se processa o desenvolvimento da criança, a formação social da mente, as implicações políticas e ideológicas da educação, favorecem uma consciência crítica do papel do educador na sociedade e a responsabilidade frente ao educando.”¹⁰

Compreendem o valor da teoria como suporte das ações desenvolvidas nas unidades escolares onde trabalham. Por isso afirmam que:

“as teorias são importantes quando permitem dialogar com a prática”. E ainda: “a teoria ajudou-nos a fundamentar nossa prática”. “A fundamentação teórica abrange áreas que moldaram com significado a minha formação enquanto indivíduo ativo dentro do meio em que vivo.”

Enfatizam o valor de certas práticas em sala de aula:

“Aprendi a aplicar atividades mais lúdicas em sala de aula”, “trabalhos voltados para o dia a dia da criança, trabalho com projetos” e “trabalho interdisciplinar, maneira integral de trabalhar”.

Por isso afirmam que as metodologias:

“contribuíram muito na mudança das práticas em sala de aula”, “para a elaboração dos objetivos e construção de recursos” e no entendimento da “avaliação do processo como meio e não como fim”. Puderam analisar as “tendências pedagógicas, suas contribuições e seus prejuízos”.

Como resultado de buscas constantes, percebem mudanças de postura no que se refere às ações na sala de aula e na escola:

“mais segurança nas intervenções em sala de aula”, “mais atenção para com as aspirações dos alunos, “modificações na forma de se relacionar com os alunos”, “tenho aprendido a respeitar a individualidade de cada aluno”, bem como “necessidade de criar um ambiente favorável às aprendizagens”. “Antes não respeitava o ritmo das crianças e... acabava forçando-as a acompanhar o restante da turma o que as deixava frustradas e ansiosas”

A mudança de postura apontada pelos alunos-docentes é um elemento importante, pois inclui saberes que são utilizados no cotidiano, provindos de experiências no exercício da função docente e que mobilizados, servem para resolver os problemas e desafios que enfrentam nas salas de aula.

¹⁰ Para serem mais evidenciadas, as falas dos alunos serão destacadas em itálico e com um recuo no texto que estamos apresentando. Cada fala individual ou coletiva é colocada entre aspas.

Valorizam os conhecimentos adquiridos no curso de formação e demonstram interesse pela busca de novos conhecimentos: “quanto mais estudo, pesquisa, questiono e busco, adquirei mais conhecimento através da vivência”.

Reconhecem que muitas dificuldades que enfrentam no cotidiano são geradas, ora por falta de fundamentação teórica, ora pelas contradições da própria prática. Por isto revelam-se preocupados com os avanços e contradições que fazem parte do panorama educacional hoje:

“Os alunos de hoje necessitam de uma nova estrutura educacional para não se perderem no atual contexto. Houve um abandono aparente do ensino tradicionalista e a implantação de novas propostas; a sociedade sofreu mudanças em relação a valores e a educação não acompanhou a transição gerada pela tecnologia; sinto uma certa inquietação ao ter que optar entre diferentes formas de trabalhar o conhecimento”.

Nos seus depoimentos reconhecem a importância de socializar os seus saberes no processo de formação. Demonstram que o fato de vivenciarem experiências como docentes é necessariamente formador. Isto é evidenciado na fala de uma das alunas:

“Aqueles que já trabalham poderiam muito contribuir com suas experiências. A discussão desses relatos nos faz compreender muito mais os obstáculos que enfrentamos”.

Apontam um novo modelo de formação que, percebendo a importância dos saberes da experiência, poderia ajudá-los a enfrentar melhor os desafios do cotidiano nas escolas onde trabalham, oportunizando reflexões sobre o trabalho docente; socializando as dificuldades que encontram nas salas de aula; promovendo a discussão de relatos de experiências; favorecendo reflexões sobre a prática e ajudando-os a lidar melhor com os desafios do cotidiano escolar.

Algumas considerações finais

Este texto poderá constituir-se em um material para reflexão, tanto para os alunos que, preparando-se para o magistério, ainda não possuem a experiência docente, como para aqueles que já trazem, de sua trajetória de vida para os cursos de formação na universidade, as marcas da atuação como professores o que os coloca como estudantes-docentes.

Ao retomar as discussões das sínteses dos dados em construção e retrabalhá-las nas oficinas, foi ocorrendo gradativamente a construção de uma voz coletiva que não era apenas a somatória das várias vozes individuais dos estudantes, mas que se caracterizava por uma nova expressão de pensamentos e sentimentos, “novos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando” (GARCIA, 2003, p. 11) e que anteriormente não eram percebidos.

Além disso, essa modalidade de pesquisa exige dos professores um esforço para aprender a registrar suas práticas e a reformular seus próprios discursos, a fim de se tornarem realmente atores capazes de atender tanto às necessidades individuais como coletivas do seu ofício.

Para os docentes dos cursos de formação de professores, propõe-se demonstrar, mediante este estudo, que as experiências e práticas profissionais dos seus estudantes não podem ser negligenciadas nas propostas pedagógicas da sala de aula.

Espera-se, desta forma, estar contribuindo para o aprofundamento dos estudos sobre o tema experiências e práticas de professores e sua formação docente no contexto de nossa realidade.

Levar em consideração e integrar os “saberes da ação” no processo formativo é um dos grandes desafios que se coloca hoje para as instituições formadoras. Compartilhar saberes de forma sistemática, e não apenas pontual, poderá constituir-se em momentos de reconstrução coletiva destes saberes enriquecendo não só os estudantes, mas a própria proposta de formação docente.

A pesquisa mostrou, nos discursos dos estudantes-docentes que a reflexão sobre os fundamentos teóricos e suas relações com as práticas educativas, completadas por evidências colhidas no cotidiano escolar, pode trazer benefícios para as propostas dos cursos de formação.

Demonstrou, ainda, que os estudantes-docentes, apesar dos desafios e dificuldades que apontam no dia a dia das escolas, percebem modificações na sua forma de pensar e agir em sala de aula. Sentem-se mais seguros nas suas intervenções e, a partir dos estudos que estão realizando no curso de Pedagogia, mais capazes de (re)construir sua prática tornando-a mais rica e criativa. Reconhecem a importância dos saberes oriundos, tanto dos processos formativos como da experiência docente e da própria vida. Embora percebessem e apontassem lacunas na sua formação, julgam que suas práticas educativas estão sendo modificadas pelos processos formativos vivenciados na academia.

A partir destes dados torna-se necessário ressaltar que, se as qualificações didáticas e pessoais do professor e a articulação da formação com o seu cotidiano e as relações entre as ocorrências da sala de aula com as questões teóricas e didático-pedagógicas pouco têm sido tratadas como parte dos processos formativos institucionais, esta situação pode ser modificada. Isto evitaria a desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino, fato que se traduz no currículo dos cursos de formação de professores pela separação dos blocos de disciplinas de formação geral e as de formação pedagógica o que tem provocado a segmentação, isolando o trabalho da sala de aula (nas instituições formadoras) das atividades de estágio e das experiências e práticas educativas daqueles que já atuam como professores.

Importa, pois, garantir na proposta de formação de professores, a valorização: dos saberes acadêmicos e dos saberes da ação; dos conteúdos relacionados à construção coletiva de conhecimentos e à própria construção de coletivos; da articulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino; da reflexão sobre a prática como forma de melhorar a própria prática; da percepção da escola dentro de um contexto social mais amplo; e da importância da estruturação dos cursos de formação dentro de uma perspectiva que possibilite o exercício da participação, da troca de saberes e, em definitivo, a construção coletiva da proposta do curso e sua avaliação permanente.

Importa, ainda, acreditar que a ampliação da consciência sobre a própria prática poderá levar à transformação desta. No entanto, é importante considerar que a insuficiência da formação para a análise reflexiva da prática torna inviável qualquer transformação. Por isso, o projeto da escola precisa investir em uma formação de qualidade do coletivo docente para que, a curto e médio prazo, os profissionais da educação possam construir conhecimentos, realizar pesquisas e desenvolver suas práticas pedagógicas a partir do diálogo da construção de relações que abram possibilidades às novas metodologias e concepções educacionais.

Sem se apostar, de forma consciente e crítica, em novos processos educativos, em novas metodologias de ensino e em novas concepções e práticas de pesquisa, na realização da formação daqueles que hoje já são ou serão os educadores das atuais e das futuras gerações e, principalmente, no desenvolvimento de políticas, concepções e práticas sobre formação dos formadores de professores, não se pode falar em melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. & OLIVEIRA, V. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

ALVARADO PRADA, L. E. (Compilador) ¿Formación de formadores de profesores? In: *Formación de profesores en américa latina: diversos contextos sócio-políticos*. Bogotá: Ediciones Antropos, 2003.

_____. *Proposta para implantação do programa de Pós-graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba, 2003.

_____. Formação continuada de Professores em serviço: formação de formadores. In: MONTEIRO, A. F.; MULLER, R. M. L. *Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

_____. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora, 1997.

_____. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 15 n. 28 maio./ago. 2006.

_____. Investigación colectiva: aproximaciones teórico- metodológicas. *Estudios Pedagógicos*. XXXIV, n. 1, 2008. Valdivia. Disponível em: < http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso>.

ALVARADO-PRADA, L. E.; DONATONI, A. R, SCRIPTORI; C.C, FERREIRA, S. Formação de Professores Mediante o Trabalho Coletivo . In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SER OU ESTAR PROFESSOR? Anais...* Águas da Prata. São Paulo: Reis Editorial, 2004.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: Alguns Conceitos, Interesses, Necessidades e Propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, p. 367-387, maio/ago. 2010. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (PUCPR)

ANDRÉ, M. (Org.). Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001, p. 55-69.

_____. A Pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990-1998. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição.

_____. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. et al. *Docência memória e gênero – Estudos de Formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

AZEVEDO, J. G. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137.

BORGES, C. Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, (Cedes), Campinas, n.º 74, ano XXII, p.59-76, abr. 2001.

BORGES, C., TARDIF, M. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, (Cedes) Campinas, n. 74, ano XXII, abril, p. 11-22, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CATANI, D. et al. (Org.). *Docência memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

FALS BORDA, O. *Antologia*. Universidade Nacional de Colômbia. Bogotá, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Professor sim tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 197.

GLAT, R, et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. *Revista brasileira. Ed. Esp.*, Marília, v. 10, n. 2. maio/ago. 2004.

KENSKY, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. et al. *Docência memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

LIBÂNIO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-43.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. M. F. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, (Cedes), Campinas, n. 74, Ano XXII, abril, 2001, p. 121-139.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, V. M. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112-128.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.197.

Recebido em: 17 de agosto de 2011.
Aprovado em: 05 de outubro de 2011.