

FORMANDO PROFESSORES PESQUISADORES: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE INTEGRAL E INTEGRADA

Andrea Serpa Albuquerqueⁱ

Resumo: Este artigo apresenta as experiências desenvolvidas por um grupo de bolsistas do PIBID Pedagogia/UFF. A proposta desenvolvida em 2015 pelo subprojeto: "**Alfabetização por projetos de trabalho: ler é conhecer o mundo.**", se apresentou como uma rede formativa que extrapola o objetivo primeiro de ser uma iniciação à docência. Compreendo hoje o PIBID como um projeto de formação integrada e integral. Conceitos como *professorapesquisadora*, avaliação formativa, interdisciplinaridade, assim como discussões sobre a Pedagogia de Projetos, afetividade e disciplina, currículos e práticas pedagógicas, se materializam em situações complexas do cotidiano escolar, desafiando alunos, professoras e coordenadora a um movimento contínuo de exame das teorias em diálogo com as práticas.

Palavras-chave: Formação docente; Professora pesquisadora; Formação integral.

TRAINING TEACHERS RESEARCHERS: AN INTEGRAL AND INTEGRATED TEACHING TRAINING EXPERIENCE

Abstract: This article presents the experiences developed by a group of fellows of the UFF pedagogy's PIBID. The proposal developed in 2015 by the subproject: "Literacy through work projects: read is to know the world.", presented itself with a formative network that goes beyond the primary goal of being an initiation to teach comprehended today by the PIBID as a project of integrated and integral formation. Concepts like professor researcher, formative evaluation, interdisciplinarity, as well as discussions about the projects pedagogy, affection and discipline, curriculum and pedagogical practices, materialized itself in complex situations of the daily life at school, challenging the students, teachers and coordinator to a constant movement of examining the theories as they dialog with the practices.

Keywords: Teaching formation; Professor researcher; Integral formation.

Este artigo pretende contribuir com as discussões e reflexões sobre as experiências no PIBID (Programa de Iniciação a Docência) de formação docente de forma integrada, partindo do conceito Freiriano de *professora pesquisadora*, diante dos desafios que esta vem encontrando, assim como refletir sobre a potencialidade dos caminhos percorridos para a qualificação, não apenas pelos novos professores, mas também por todos os docentes

envolvidos neste processo de formação compartilhada, tanto daqueles que atuam na educação básica, assim como daqueles que atuam nas universidades.

A proposta de formação das bolsistas desenvolvida em 2015 pelo subprojeto: **"Alfabetização por projetos de trabalho: ler é conhecer o mundo."** Vem se apresentando como uma rede formativa que extrapola em muito o objetivo primeiro de ser apenas uma iniciação à docência. A estrutura de trabalho propiciada pelo PIBIB, enquanto uma proposta de maior qualificação dos estudantes de pedagogia, possibilita a reflexão coletiva – de estudantes da própria escola e da universidade – mais aprofundada sobre as possibilidades das práticas pedagógicas fundamentadas nos teóricos estudados no curso de Pedagogia que fundamentam a proposta de Pedagogia de Projetos e tantos outros autores com Freire, Sacristán, Morin, Freinet, Piaget, Vigostsky, Wallon, que nos ajudam a ler o cotidiano da escola, não apenas problematizando as questões que apareçam, mas agindo sobre elas.

As atividades desenvolvidas no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), possibilitaram a continuidade e o aprofundamento da parceria e interação entre a UFF e a Escola Pública através da participação não só das professoras supervisoras da escola, mas todo o corpo docente envolvido com as turmas atendidas nas atividades realizadas pelo projeto, em um diálogo permanente, rico e dialógico com os bolsistas em formação, a equipe técnico pedagógica e a Coordenação do projeto.

Ao longo desse trabalho foram discutidos coletivamente e implementados fazeres didáticos que buscaram promover a interdisciplinaridade, a integralidade do conhecimento, a autoria e o protagonismo infantil na produção dos saberes, assim como a construção do conhecimento a partir de diferentes linguagens, utilizando diversos recursos e possibilidades no ensinar e aprender.

Compreendo hoje o PIBID como um projeto de *formação integrada e integral*. Um espaço privilegiado de formação docente que deveria ser o modelo de estágio implementado em todo país para a formação dos profissionais de educação, já que do ponto de vista da formação é muito superior aos modelos de observação passiva ou ações tímidas nos cotidianos escolares.

No PIBID a formação é *integrada*, primeiro porque possibilita muito mais qualidade para os alunos da pedagogia, ao permitir que exercitem o movimento prática-teoria-prática continuamente. Qualifica não só a prática escolar com as teorias vistas e discutidas com a

professora-formadora-coordenadora, como qualifica as aulas e teorias vistas no curso de pedagogia com reflexões pertinentes sobre a prática e suas nuances, complexidade e desafios.

É *integrada* também, pois possibilita tanto aos professores do programa como os demais profissionais da escola, pensarem sobre o seu papel e sua função docente, constantemente movendo-se, estudando, pensando e abrindo-se a novas possibilidades que o diálogo permanente com a universidade possibilita.

Permite que nós professoras doutoras, pesquisadoras e formadoras de outras professoras, possamos investigar, refletir e produzir sobre uma realidade que pulsa e nos cobra novas leituras, estratégias, conhecimentos e saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem. Isso desafia a universidade a compreender como o cotidiano escolar se organiza, como interagem seus sujeitos, como o currículo se produz, enfim, como podemos fazer uma escola melhor.

A formação *integral* se materializa quando os sujeitos que pensam e agem nos processos de formação docente são desafiados nesse encontro cotidiano a pensar como os aspectos da formação docente se articulam. Para formar um professor competente precisamos refletir constantemente sobre como esse profissional pode adquirir e articular os saberes científicos, técnicos e éticos.

A formação *integral* conquistada no espaço do projeto PIBID nos permite refletir e aprofundar nossa discussão sobre como esses aspectos de nossa formação se articulam na prática. Precisamos formar profissionais da educação que possuam sólidos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Esses conhecimentos são a base científica da Pedagogia. A filosofia, a sociologia, a psicologia, a linguística, a neurociência, a antropologia, a biologia, as artes, e tantos outros campos do conhecimento nos oferecem subsídios para pensar como a humanidade aprende, se expressa, se representa, se recria e se desenvolve.

Contudo, essas ciências precisam dialogar com as práticas e precisam ser compreendidas e transformadas em propostas pedagógicas, em estratégias de ensino. A teoria precisa se mover coerentemente em nossas escolhas pedagógicas traduzidas em planejamentos, currículos e avaliações. Não basta aos docentes saber como os sujeitos aprendem, é preciso saber o que fazer para que aprendam. É preciso refletir se existe de fato uma integração entre nossa base teórica e nossas práticas pedagógicas. Saber o que ensinar, como ensinar, porque ensinar.

Nos conflitos, ajustes, desafios encontrados nessa mediação e integração entre a teoria e a prática encontramos também a importância da ética docente. Sabendo o que precisa ser feito e como fazer, é preciso que eu queira fazer, que eu ouse fazer, que eu lute para que seja feito, que eu não me deixe capturar pelo comodismo, pelo pessimismo, pela omissão, que eu compreenda que ensinar exige uma vontade política, no sentido de aliar-me, a favor do aprendizado do meu aluno, com todos aqueles que o favoreçam e combater tudo e todos que se opõem ou tentam se opor a esse processo de desenvolvimento, crescimento e emancipação desse sujeito.

Neste sentido, ter na formação docente um espaço para que meus conhecimentos, minhas práticas e meus princípios sejam desafiados, refletidos e analisados coletivamente, é um processo muito mais profundo e rico, muito mais sério e transformador, do que os estágios conseguem proporcionar até o momento. Um processo de formação inicial para os que chegam, mas também de formação continuada para nós que estamos algumas décadas na educação.

Considero que o PIBID é um projeto que nos permite pensar a escola de forma *integral*, refletindo sobre essa instituição como uma rede de relações e articulações entre sujeitos, conhecimentos, currículos e avaliações. Nos propicia compreender a complexidade de significados produzidos nesse cotidiano onde essa instituição se funda, agindo, ou pelo menos buscando agir, positivamente sobre ela, reconectando o conhecimento e o sujeito em um movimento onde a técnica e a arte, a ética e a estética, o político e o pedagógico, o objeto e o sujeito reencontrem sua unidade e sua natureza indissociável.

O Programa tem sido muito importante para a formação das bolsistas ID, para a formação dos profissionais da escola e para a minha própria formação. Penso ser hoje o modelo ideal de formação inicial e continuada para todos os profissionais de educação do Brasil, pois é um espaço privilegiado para criação e implementação de novas metodologias, reflexões coletivas e potentes sobre o sentido da Educação, que extrapola em muito e supera em muito os modelos tecnicistas de treinamento de mão de obra, adestramento de profissionais limitados e restritos a um manual, geralmente estéril e inútil, diante da complexidade e diversidade escolar. Um lugar que ressignifica o que é formação docente de qualidade, a altura de sua importância e complexidade de suas práticas, um projeto de formação docente que de fato forma professoras muito mais qualificadas e preparadas para os desafios que o cotidiano escolar nos impõe. Professoras mais criativas, mais autônomas, mais colaborativas e muito mais eficientes em seu fazer.

Ao longo do ano de 2015 foram realizadas 37 reuniões pedagógicas. A formação possibilitou repensar as práticas tradicionais, discursos, o cotidiano, os limites e possibilidades da ação docente, a importância das redes de parcerias e o fortalecimento das relações humanas como um item curricular indispensável ao “conteúdo” escolar. Nesses encontros eram frequentes as questões que hoje mais atravessam o cotidiano escolar e desafiam tantas professoras: como envolver as crianças com as propostas de trabalho? como dar sentido aos nossos fazeres? Como lidar com as – muitas – situações de “indisciplina” ou agressões físicas e verbais entre as crianças? Como lidar com a aparente falta de interesse?

Essas questões foram problematizadas frente às teorias e aos conhecimentos aprendidos no curso de Pedagogia. Sabemos que a escola é atravessada por uma cultura escolar que há anos vem sendo questionada: afinal para que serve a escola? O que significa para essas crianças ir para a escola? O que eles pensam sobre estudar? Aprender?

“Estudar para passar, e não para aprender, é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos. Há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca entraram na escola, estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram na lógica específica da escola (...) O que significa para um aluno aprender?” (Charlot, 2005, p.52)

Durante o processo de reflexão sobre os Currículos previstos e praticados no cotidiano, e a preocupação sempre presente nas professoras regentes – supervisoras do PIBID – com os conteúdos escolares, foi ficando claro a importância de centrarmos nossas ações não apenas nos conceitos: regiões, estados e capitais do Brasil, divisão, multiplicação, entre outros, mas no desenvolvimento e amadurecimento das relações. Discutir e intervir seriamente na produção de valores e atitudes mais produtivas e saudáveis que nos permitissem construir outros conceitos.

Os bolsistas relatavam constantemente suas dificuldades com certos comportamentos que desestabilizavam o ambiente, que geravam agressões e violência. Uma questão que hoje parece tomar grande parte das discussões e angústias docentes.

Movendo-me como palestrante por diferentes redes e como professora com muitas alunas já atuando nessas redes é visível que grande parte de suas questões orbitam em torno da violência da escola e na escola, da violência da sociedade e na sociedade, e como essas muitas “violências” vão atravessando o cotidiano escolar, nos desafiando a pensar: Quais estratégias? Quais atitudes? Como intervir de forma positiva não realimentando esse ciclo de violência que parece nos arrebatar? Como vencer o autoritarismo, os gritos, os castigos, as ações

conservadoras e tradicionais de disciplinarização, tantas vezes inúteis, tantas vezes improdutivas, tantas vezes estéreis? Ações que nos afastam de nossos conhecimentos científicos, técnicos e éticos, que expõem nossa fragilidade diante de um desafio que parece ser tão maior do que nós mesmas.

Em nossas discussões coletivas fomos percebendo o quanto aspectos negligenciados pelas escolas em geral, por projetos excessivamente cognoscitivos, como por exemplo, o desenvolvimento afetivo e motor, acabam por prejudicar a possibilidade de desenvolver plenamente as atividades planejadas. Esses projetos que insistem em olhar para as crianças sem compreendê-las como movimento e sentimento, como sentidos e afetos, mas apenas como uma mente a ser exercitada, treinada, preenchida de informações desconexas, acabam muitas vezes paralisados diante das subjetividades desses pequenos sujeitos que não se permitem dividir, fragmentar, preencher de conhecimentos vazios, e simplesmente rompem com esses projetos, de forma violenta, de forma contundente. Nossos pequenos “monstros” nos revelam. Eles mostram o que acontece quando esfacelamos os sujeitos negando suas partes. Eles gritam, eles mordem.

Durante o ano foram realizadas pesquisas cujos registros subsidiaram ações e tomadas de decisões estratégicas no desenvolvimento dos projetos, assim como material para os artigos e trabalhos apresentados na Agenda Acadêmica. As pesquisas realizadas em sites, livros técnicos e outras bases aprofundaram e ampliaram os conhecimentos das bolsistas ID quanto aos conteúdos, temas e conceitos das diversas áreas do conhecimento, isso foi permitindo que como docentes fossem compreendendo que a prática pedagógica exige a pesquisa pedagógica, que a teoria não ofereceria manuais, ou respostas sobre como lidar diretamente com o aluno x ou y, mas possibilitaria pistas para a reflexão e criação de estratégias de ações alternativas.

Nos encontros coletivos de planejamento os dezenove bolsistas, as professoras supervisoras e colaboradoras discutiam como poderiam desenvolver atividades mais significativas e buscar uma integração curricular de forma que as atividades desenvolvidas no PIBID, mesmo tendo total liberdade e autonomia, estivessem plenamente integradas ao currículo da escola e das professoras, apresentando uma unidade, coerência e continuidade para todos os envolvidos no projeto. A reflexão conjunta sobre o movimento dinâmico e imprevisível do cotidiano escolar permitiu a todos os envolvidos aprofundar seus saberes pedagógicos descobrindo e redescobrando-se nestes saberes, movendo-se do lugar de algumas certezas, para o lugar de muitas investigações. Os relatórios elaborados também foram a base de estudo e

discussão e promoveram reflexões sobre o processo ensino aprendizagem, evidenciando a necessidade de atenção quanto a questões que envolvem esse processo, como: autoridade/autoritarismo, diferentes lógicas/saberes; autoria, trabalho coletivo, competição/colaboração etc.

O registro das avaliações também foi um rico processo de formação pois se constituiu como base de estudo e problematização das concepções de avaliação classificatória ou formativa, assim como sobre que instrumentos e momentos poderíamos usar para avaliar nossas práticas para além das provas e testes usuais da escola. Compreender a avaliação integrada com as reflexões sobre o processo ensino aprendizagem, sobre os pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido, possibilitando no decorrer das atividades novas propostas, alteração de rumos e de projetos, foi uma experiência bastante rica para toda a escola. Todos esses movimentos de prática e pesquisa pedagógica possibilitaram uma compreensão maior sobre a escola, o conhecimento da realidade das crianças, seus modos de vida e suas impressões sobre o experienciado nos projetos.

As experiências tecidas em parceria oportunizaram a formação docente das bolsistas ID e das bolsistas supervisoras no pensar-fazer-pensar uma outra escola, outros projetos que tenham o conhecimento compreendido em sua integralidade e sua produção, de fato, sendo protagonizada pelas crianças em um movimento de pesquisa constante.

As discussões coletivas sobre esse fazer-refazer, criar e recriar, permite um espaço tempo privilegiado de formação intelectual para uma ação docente mais consciente, reflexiva, atenta e portanto muito mais eficiente e produtiva, coisa que a maioria dos cotidianos escolares acaba privado, por falta de espaço na grade, ou tempo dos docentes para se dedicarem as atividades de pesquisa sobre seu próprio fazer.

O projeto desenvolvido permite uma melhor compreensão do que significa ser *professorapesquisadora* de seu cotidiano escolar. “*Pesquisa complexa porque essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas.*” (Certeau, 2004, p.43)

A possibilidade do encontro, da conversa entre os sujeitos que compartilham espaços de *ensinoaprendizagem*, que trocam informações e percepções sobre esse espaço, sobre como podemos nos mover, recriar, reinventar esse espaço, mesmo estando ele contido por outras normas e limites, por outras concepções de escola e educação, permite que todas nós encontremos nesse lugar um movimento contínuo de formação. Contudo, mesmo sendo

recriados ou reinventados são espaços físicos que oferecem limites à produção de uma outra escola possível.

Podemos considerar essa, uma entre várias partes integrantes do currículo efetivo, quando compreendido como uma prática complexa, como lemos em Sacristán: *“O conjunto arquitetônico das escolas, que regula por si mesmo, como qualquer outra configuração espacial, um sistema de vida, de relações, de conexão com o meio exterior, etc.”* (2000, p: 93). Regula, mas felizmente não determina, é preciso dizer.

Compreendemos que a escola, não apenas o COLUNI, mas cada escola em sua singularidade, se configura como um tecido de mil cores, com uma trama complexa, atravessada por diferentes concepções de mundo, diferentes sujeitos com diversos valores, crenças, saberes. Cada uma marcada por sua própria história, pelo movimento daqueles que imprimiram em suas paredes um certo fazer, um certo saber. Cada uma marcada pela arquitetura de um tempo, por um projeto político pedagógico, constituída por tudo o que está explícito e implícito, por seus discursos e práticas, por seus documentos e por seus contratos não revelados. Cada escola um espaço. *“Essa história começa ao rés do chão, com passos. (...) Os jogos dos passos moldam os espaços. Tecem os lugares”* (Certeau: 2004 p. 176).

Nas rodas de conversas com os bolsistas de iniciação à docência fomos compreendendo como esses lugares vão sendo criados em discursos e práticas. E compreendendo como foram sendo por tantas outras práticas – muito mais que discursos – recriados. Entre a intencionalidade dos arquitetos, as ideologias dos gestores e o uso diferenciado que professores e alunos fazem do mesmo lugar, são escritos muitos e diferentes textos. Textos que dialogam, negociam e estabelecem o currículo que buscamos ler nas paredes, salas, pátios, banheiros e corredores de nossas escolas.

Como em cada escola, os professores e alunos, os pais e a direção, enfrentam os limites impostos por esses diferentes espaços? Como nós – a princípio novos sujeitos inseridos nesse cotidiano – enfrentaremos esses limites e construímos novas práticas, novos sentidos para antigos, e já marcados, lugares? Como podemos compreender e ocupar esses espaços escolares? Como nossa escola cria e recria estratégias para atender à reivindicação de transformação desse espaço escolar? Como cada sujeito cria táticas que contribuem para a permanência ou superação da organização espacial? E como essas táticas podem nos oferecer pistas sobre as necessidades arquitetônicas e espaciais que precisamos para criarmos um novo espaço para nossas escolas

que se afaste de sua constituição física secular? Um espaço que nos convida a construir uma outra escola.

Contudo esta recriação não é uma recriação tranquila, ordeira. Os sujeitos se movem de diferentes lugares, assumindo táticas e estratégias, de acordo com as posições que tomam nesse tabuleiro. Tampouco essa recriação é necessariamente a favor ou necessariamente contra os projetos de escola em disputa. São conflitos que vão escrevendo as histórias dessa escola. Conflitos que nos afastam da ilusão positivista de um mundo harmonioso. Harmonia que geralmente esconde na verdade a opressão, o assujeitamento de uns pelos outros, e nos afasta do que defendemos: o crescimento com e através do outro, no confronto legítimo de ideias, concepções e verdades, onde o outro, ao expor, analisar e criticar minhas próprias contradições me permite investigá-las. Por isso, um conflito que não nos assusta, mas nos intriga e nos oferece pistas sobre como cada escola vai sendo produzida, como cada escola vai se constituindo a partir de suas batalhas internas – professores, alunos, pais, direção, funcionários – e externas – Coordenadoria, Secretaria, políticas públicas – como essas se articulam no dia-a-dia da escola produzindo um cenário único, singular, complexo e mutante. O macro-contexto que atravessa nossas salas, nossas práticas, nossas esperanças. Um micro-contexto que se insurge, que se ajusta, que se rebela, que se adapta.

Muitas vezes projetos que foram pensados por bolsistas e crianças de um grupamento, como por exemplo: a criação de uma brinquedoteca coletiva, com a criação de brinquedos de sucata e reaproveitamento de materiais; encontram resistências na proposta de deixarem os limites da sala de aula, para se tornarem coletivos. Inicialmente as crianças apresentaram a proposta de ocupar um “espaço vazio” debaixo do vão da escada, para construir ali um espaço interativo: uma brinquedoteca. A proposta, inicialmente acolhida, foi enfrentando certas objeções, e o grupo resolveu então adaptá-la para uma brinquedoteca local: na própria sala de aula.

Democratizar os espaços, e compartilhar com os sujeitos seus usos, nem sempre é uma ação tranquila. Enquanto instituição, historicamente autoritária as escolas tendem a ser bastante aprisionadas em seus modelos, sendo grande a resistência à subversão ou reconfiguração de seus espaços. Muitas escolas até hoje mantem o mesmo formato, distribuição de espaços e ocupação desses, bastante rijos, semelhantes ao que eram no século XIX. Contudo reinventar-se é preciso, mover-se nas brechas, ocupando com criatividade os espaços possíveis foi a opção encontrada pelo coletivo de bolsistas e alunos. Opção que, se não revoluciona completamente

essa organização espacial escolar, vai produzindo pequenas rachaduras em sua estrutura rígida, vai apontando outros caminhos e novas possibilidades de ocupação e usos desse espaço.

Mas para produzir essas rachaduras em tal estrutura é fundamental a observação e reflexão. Compreender que as novas práticas surgem e são frutos da interação dos *professorespesquisadores* com o mundo, e com as muitas vozes e práticas de outros pesquisadores, autores, sujeitos do cotidiano escolar. A interação que se traduz e se corporifica quando, eu de meu lugar de professora – da escola básica, da universidade ou mesmo em formação inicial – assumo meu lugar de pesquisadora do meu cotidiano, me recusando a estabelecer um tempo-espaço distinto para atividades distintas, entendendo ambas atividades como constituintes uma da outra. Não faço e penso. Faço, penso, refaço, repenso. Compreendo ser esta a natureza de meu próprio fazer pedagógico, razão primeira que me faz buscar ampliar em todos os espaços – inclusive no espaço universitário, mas não somente – meus saberes sobre o mundo e sobre os sujeitos com os quais dialogo e interajo na construção deste mundo. Faz-me buscar o outro, os muitos outros, para constituir-me neles, para com eles compreender-me melhor.

Nesse sentido, um grupo de bolsistas que se viu desafiado pelo comportamento extremamente competitivo e agressivo de sua turma, moveu-se em busca de estratégias que extrapolaram os limites que a pedagogia poderia oferecer, configurando-se uma rica experiência para todos nós. O grupo não conseguia desenvolver o projeto escolhido pela turma: um jogo interativo baseado no modelo de RPG que tinha as regiões do Brasil como cenário, e não conseguia evoluir com o grupo de crianças. Nesse processo de reflexão, um dos bolsistas, que também é um artista com formação de Palhaço, em conversa sobre os desafios que estava encontrando, com seu mestre, esse lhe sugeriu usar os saberes de palhaço “inverter as coisas”, subverter as lógicas. Então o grupo promoveu um jogo na quadra, onde a rivalidade e agressividade estiveram presentes o tempo todo, mas no final enquanto os vencedores ganharam um cartão com “parabéns” os “perdedores” ganharam um saco de bombons (suficiente para que todos da turma ganhassem até 2 bombons). O inusitado desafiou a lógica das crianças que se viram diante de muitas discussões e polemicas, mediadas pelos bolsistas. Após muita discussão os bombons foram igualmente divididos. Mas a experiência e as discussões que ela levantou não se enceraram com a atividade. A turma foi convidada a refletir mais profundamente sobre o sentido do jogo, da parceria, da coletividade. E essa reflexão produziu mudanças profundas no comportamento, nas relações e claro, no desenvolvimento do projeto. E nós aprendemos que

para compreendermos melhor precisamos dos outros, dos muitos outros para nos ajudar a ver e refletir para além de nossos limitados saberes. Quando nos movemos na direção de outros sujeitos e outros saberes encontramos soluções e possibilidades outras que estavam fora de nosso alcance. Isso é ir se constituindo *professorpesquisador*. Isso é ser e estar com o mundo.

Ser *professorapesquisadora* é compreender que teoria e prática – apesar dos muitos discursos correntes em contrário – são indissociáveis: “*É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática.* (Foucault: 2004, p.71)”. no processo de formação dessas jovens *professoraspesquisadoras* elas vão compreendendo a complexidade do que significa ter a pesquisa como elemento de sua própria prática. Ter no processo de reflexão-ação-reflexão os elementos para a produção de novos saberes docentes.

Pesquisa onde os objetos – igualmente sujeitos – e o pesquisador – igualmente objeto – se tornam parceiros na tentativa de compreender os muitos pontos onde as práticas e teorias de desenvolvem, se contradizem, se aprofundam, é um movimento de pesquisa – e formação – que “*(...) exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos*” (Morin: 2005, p.30). Não nos basta constatar as situações conflituosas ou desafiadoras que se apresentam, ou mesmo compreender sua complexidade, precisamos olhar pra nós mesmas, olhar para o mundo, reconhecer o que sabemos e o que não sabemos, buscar nos outros aquilo que nos falta.

Os bolsistas ID em contato permanente com o cotidiano da escola e sala de aula refletiram e atuaram sobre a complexidade deste fazer educativo, desde o trato direto com crianças das camadas populares, diversas em suas particularidades e modos de perceber e lidar com o mundo, desafiadoras em seus comportamentos e interações. A possibilidade de encontros de estudos teóricos, relatos de experiências, partilha de dificuldades e angústias vividas, ofereceram a oportunidade de confrontarem as teorias com suas experiências e práticas, permitindo que questionassem quais os saberes fundamentais sobre a docência, bem como promovessem e produzissem outras formas de compreensão sobre a escola e suas práticas.

Os encontros com a Coordenação auxiliou os jovens docentes e pesquisadores desse cotidiano, descentrarem seus olhares de si mesmos, das muitas impressões que o senso comum cristaliza nesses cotidianos, para começarem a perceber que precisamos nos indagar mais e sentenciar menos, questionar mais nossas práticas, o que nós, especialistas em educação, podemos oferecer como alternativas de ensino, do que apenas constatar e lamentar as muitas

ausências e fragilidades dos nossos sistemas de ensino. Sem perder de vista nossa capacidade de ler as conjunturas sociais, econômicas e políticas que atravessam, muitas vezes de forma perversa nossos fazeres, desenvolver também a autocritica, nos percebendo como sujeitos “a favor ou contra” de certos projetos pedagógicos.

O cotidiano pensado para além de seus limites, para além do senso comum, como um espaço tempo de investigação e ação pedagógicas devolvem a formação docente seu papel e função de sujeitos e não meros reprodutores de técnicas e métodos estranhos a realidade e dinâmicas únicas de cada grupamento. Neste processo são formados profissionais da educação mais autônomos, mas criativos, mais proativos, mais propositivos, mais conscientes dos desafios e possibilidades do seu fazer/ser professor, profissionais de fato inseridos em um cotidiano real, com crianças reais e propostas concretas e viáveis para a educação destas crianças.

Não posso formar sujeitos que caminhem pelos diferentes mundos do conhecimento (experiências diferentes geram conhecimentos diferentes), que caminhem por este mundo cada vez mais complexo, que produz tantos saberes quanto dúvidas, se não assumo um compromisso com o conhecer, se não assumo um compromisso de tornar este conhecer – através da interação – saber. Se não busco respostas para minhas dúvidas, se não acredito que possa construir no diálogo e no conflito novas possibilidades de existência, se não busco ampliar este diálogo com o maior número de sujeitos, no maior número de lugares possíveis, enfim se não acredito na possibilidade dos conhecimentos – compartilhados – transformarem o mundo, então para que ensino?

Acredito que formar professoras e professores para uma escola que precisa urgentemente adentrar o século XXI implica necessariamente formá-los com autonomia pedagógica, e um dos caminhos para essa autonomia pedagógica, que permitirá a esse docente a busca continuada por formação é fazê-lo compreender esse lugar de pesquisa em sua formação, esse lugar de protagonismo e autoria de seus próprios saberes.

Neste encontro, esta negociação entre diferentes lógicas e desejos, percepções e medos, levaram-me a buscar aprofundar ainda mais as minhas reflexões sobre a *conversa* como noção (conceito ou princípio) potencial, e como uma necessidade de coerência teórico epistemológica, para desenvolver não apenas pesquisas *com* esses cotidianos, mas processos potentes de formação compartilhada. Contudo preciso dizê-lo, não tenho a pretensão – nem Bakhtin me permitiria – de ser inaugural.

A conversa como metodologia de *retroreflexão* vem sendo utilizada por alguns grupos que buscam nesta prática criar um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada.

As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.
(<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster>)

Sempre acreditei no diálogo como o lugar onde os sujeitos, que se assumem como narradores, compartilham experiências. Estes aspectos – a experiência, a narrativa e o diálogo – são para mim indissociáveis e complementares, os fios que formam o tecido da pesquisa, e assim como acredito, do processo de *ensinoaprendizagem* também.

As experiências que constituem os sujeitos ao serem narradas permitem que esses sujeitos interajam criando representações de si mesmos e do mundo. O diálogo surge como o lugar onde é possível tecer o encontro entre as diferentes experiências e narrativas, assim como, refletir sobre essas, nos diferentes *espaçotempos* em que se encontram e se desafiam. O confronto entre as diferentes experiências que nos constituem e a partilha de diferentes narrativas faz do encontro entre os sujeitos uma prática potencialmente educativa.

Vivemos em um *espaçotempo* que se autoproclama “era da comunicação”. E de fato os meios de comunicação foram uma das revoluções mais significativas em nosso modo de vida nas últimas décadas. Os meios de comunicação aproximaram o mundo. (Aproximaram? Que múltiplos sentidos podem ser lidos nesta palavra? O que ela revela, o que ela esconde?).

Sofremos uma avalanche diária de informações, e enquanto o espaço parece se expandir ao infinito o tempo parece se reduzir no sentido contrário. Vivemos muitas coisas ao longo de nossos dias, e as vivemos com tamanha velocidade que rapidamente desaparecem sem deixar grandes vestígios em nós. Em outras palavras, a multiplicidade e velocidade com que vivemos os acontecimentos não permitem, geralmente, que se constituam como experiências. Eles passam por nós, mas em nós não se fixam, em nosso peito não fazem morada, não são digeridos, não são absorvidos e, portanto, não nos transformam.

Uma experiência deixa marcas. Uma experiência muda nossos rumos, nossos sonhos, nossas vidas. Uma experiência também surge como uma porta que se abre e nos apresenta novas possibilidades de caminhos. Nossas experiências são a essência de nossas narrativas. Podemos contar ou descrever uma vivência, um fato, um acontecimento. Mas quando narramos uma experiência, convidamos outros seres humanos a compartilharem conosco de nossa humanidade. Narrar uma experiência é abrir-se ao encontro. E talvez, seja exatamente este encontro que percamos na troca diária e desesperada de milhares de informações, tantas vezes inúteis. Somos convidadas, eu, as bolsistas e professoras supervisoras a reescrever nossas narrativas docentes a partir dessas experiências. Não apenas o que vivemos no cotidiano escolar, mas como esse cotidiano se inscreve em nós.

As experiências as quais nos referimos portanto, são aquelas que não são esquecidas, não são embotadas pelo tempo, ao contrário, são aquelas que quanto mais narramos, quanto mais revisitamos, mais se expandem em nós, mais nos produzem como sujeitos. São aquelas que quanto mais compartilhamos, mais significados encontramos, mais cresce em nosso peito e mais fundo nos marca a alma. São aqueles nossos alunos que nos ensinam a ser professoras, com quem sempre aprendemos algo, quando invadem nossas lembranças nos provocando um meio sorriso, uma meia tristeza...

A nossa escola, enquanto instituição, foi fundada sob os pilares do racionalismo. Enciclopédica e bancária quantas aulas ainda hoje não passam de um desfile de conhecimentos desconectados, desarticulados e sem sentido? O tecnicismo, amplamente desenvolvido nos anos de chumbo e que agora vem mostrando novo fôlego e vitalidade, ressurgindo com novas roupagens em várias propostas dos gestores em Educação de vários municípios, vem sustentado na crença de que o ser humano se desenvolve – adquire conhecimentos que o transformam qualitativamente – através da aquisição dessas informações.

Contudo, se nossa razão é capaz de adquirir e processar informações, estas por si só, não serão suficientes para produzir uma transformação dos sujeitos em sua relação com o mundo. E é exatamente nesse ponto que a experiência faz toda a diferença. Na experiência conhecer, viver, sentir, perceber, tornam-se elementos indissociáveis na produção do saber. Conhecer não basta. Identificar, diferenciar, reconhecer, e todos os verbos que “aprendemos” a utilizar para pré-fabricar nossos “objetivos”, não bastam. É preciso sentir. É preciso ser afetado pela vida do outro, pela narrativa do outro, pela experiência do outro. É preciso tornar-se senhor de sua própria palavra, narrá-la e ressignificá-la a cada narrativa. E é preciso escrever este

(inter) texto com o outro. Nesse sentido, buscamos através, dessa nossa breve narrativa, compartilhar um pouco dessas experiências. Experiências de uma formação tecida nas conversas, que acontece na partilha, na solidariedade, no conflito e discussão de ideias, mas que principalmente acontece quando os sujeitos se abrem ao encontro, onde criam espaços tempos para se encontrarem.

Essa experiência apenas fortaleceu minhas crenças, políticas e pedagógicas, de que a formação docente não precisa de “capacitações” com mentes iluminadas que pouco sabem sobre nossos cotidianos escolares. Não precisamos de mais manuais, de mais projetos importados. Precisamos de tempos e espaços de encontros entre os sujeitos que de fato fazem a escola pública acontecer. Encontros entre os sujeitos que conhecem as crianças por seus nomes e histórias, que olham nos olhos. Encontros que nos permitam estudar, refletir e compartilhar saberes, encontros que articulam ensino, pesquisa e extensão.

O PIBID deixa claro que esse é o caminho para uma formação integral, qualificada e séria, não apenas dos novos docentes, mas de todos nós.

Referências

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2004.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ArteMed, 2005
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ⁱ Prof^a Dr^a da Faculdade de Educação da UFF, pesquisadora do CABE.