

PESQUISA COMO PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE

RESEARCH AS A TEACHER TRAINING PRACTICE

**Eva Teresinha de Oliveira Boff; Claudia Luciani Klein; Maria
Cristina Pansera de Araújo**

Unijui, evaboff@unijui.edu.br

cklein@bol.com.br

pansera@unijui.edu.br

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar indícios de pesquisa como prática formativa e suas repercussões na formação docente e na sala de aula. Foram analisadas as discussões emergidas dos registros em Diários de Bordo, de um grupo de 10 professoras supervisoras dos subprojetos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Morais e Galiuzzi (2007). Das unidades de significado emergiram duas categorias: a autonomia docente e o cotidiano escolar. Os resultados mostram que o Diário de Bordo é instrumento potencializador da reflexão docente, pois a análise mostra evolução na produção de uma escrita reflexiva. Foi possível identificar o estabelecimento de interações, entre os pares, que qualificaram o processo da formação continuada, pela pesquisa como prática formativa docente.

Palavras chave: qualificação docente, escrita em diário de bordo, currículo.

Abstract

The objective of this study was to analyze research evidence as a formative practice and its repercussions on teacher education and classroom. We analyzed the discussions about the records in logbooks from a group of 10 teachers supervising the subprojects of the Institutional Program of Initiation to Teaching. It is a qualitative research, based on the Discursive Textual Analysis proposed by Morais and Galiuzzi (2007). Two categories emerged from the units of meaning: teacher autonomy and daily school life. The results show that the Logbook potentiates teacher reflection, since the analysis shows evolution in the production of a reflective writing. It was possible to identify the establishment of interactions, among the peers, that qualified the process of continuing education, through the research as a formative teaching practice.

Key words: teacher qualification, writing in logbook, curriculum

Introdução

O texto apresenta argumentos sobre o desenvolvimento de um processo de formação docente que teve como princípio o Educar pela Pesquisa como prática formativa constitutiva da profissão docente. Buscou-se investigar quais pressupostos do Educar pela Pesquisa podem ser identificados nas escritas dos Diários de Bordo de professoras da Educação Básica, da área das Ciências da Natureza e que contribuições formativas podem ser propiciadas pelos diálogos decorrentes dos encontros de formação. Foram realizadas discussões teóricas entre professores/as supervisores/as de educação básica, professoras formadoras e licenciandas bolsistas integrantes do PIBID. Foram organizados Ciclos formativos por um Grupo de pesquisa de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul/RS, o qual teve como ênfase a reflexão das práticas pedagógicas realizadas pelo coletivo dos diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo.

As professoras participantes do processo, além de escreverem sobre a sua prática, também tiveram a oportunidade de socializar as suas escritas, tanto no PIBID quanto em encontros sistemáticos de formação continuada. Argumenta-se sobre a possibilidade de um novo desenho na formação, o qual supera a ideia de neutralidade da ação do professor perante sua caminhada formativa e sua prática pedagógica. Considera-se essencial investigar as escritas reflexivas compartilhadas entre os pares que possibilitaram a ressignificação da formação pela reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 2007). Considerando os argumentos, a pesquisa foi norteada pela questão: que indícios de pesquisa e repercussões como prática formativa e pedagógica podem ser identificadas nas escritas em Diário de Bordo das professoras supervisoras do PIBID?

Os pressupostos metodológicos

A pesquisa é qualitativa e se caracteriza como uma investigação participante. Trata-se da análise de registros em diário de bordo, de um grupo de estudo/pesquisa que envolveu 10 professoras de escolas públicas de educação básica da região noroeste do RS, as quais foram identificadas com nomes fictícios. As docentes envolvidas participaram como supervisoras do PIBID integrantes do grupo de pesquisa GEPECIEM de uma Universidade pública. O grupo realizou encontros sistemáticos de reflexão cujos registros, de todos os momentos de discussão e ações, realizadas em sala de aula, foram registrados em diários de bordo. A análise dos registros foi realizada a partir leitura exaustiva dos Diários de Bordo e de um questionário respondido pelas professoras de educação básica, com base nos argumentos de Moraes e Galiazzi (2007), sobre análise Textual Discursiva (ATD).

Autonomia docente

A autonomia docente aqui defendida está relacionada à capacidade docente de não mais ser alguém que simplesmente transfere os conhecimentos produzidos por outros, mas como alguém capaz de repensar, reconstruir as práticas educativas a partir do permanente questionamento reconstrutivo. É necessário que tanto a escola quanto o professor tenham objetivos e propósitos que atendam as necessidades formativas de seus alunos, considerando seu contexto social e cultural de modo a empoderar todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. O que se busca é um professor crítico que desenvolva, na instituição de ensino, um trabalho com qualidade, tanto para sua própria formação a partir da reflexão da sua ação quanto para a sociedade como um todo. Entende-se que qualificação se dá por meio de coletivos de formação cuja interação é solidária entre os pares e em assimetria. Vigotski (2013) defende que o desenvolvimento cognitivo e a construção de aprendizagens ocorrem por meio das interações sociais, é pelo outro que nos constituímos e desenvolvemos nossas capacidades mentais superiores e nos tornamos humanos. O autor defende a autorregulação,

que exerce uma função psicológica superior importante, permitindo que o sujeito tenha controle sobre as outras funções psicológicas ao dominar sua conduta e, assim constitui-se como autorregulado no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence.

Na perspectiva de Vigotski o sujeito capaz de dominar sua própria conduta, precisa passar pelo complexo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, caminho que é percorrido via mediação do outro, pelo desenvolvimento da fala, já que a linguagem é considerada o principal meio de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura. Nesse sentido, as influências do meio têm papel importante na constituição da autonomia, já que é nesse espaço que se abrem oportunidades para o sujeito exercer suas ações com responsabilidade.

Freire (2010) define autonomia como fonte de comunicação entre os sujeitos que permitem aproximação entre eles expressando suas opiniões, estabelecendo o diálogo problematizador de modo que todos aprendem e ensinam juntos, promovendo o desenvolvimento da capacidade crítica. A autonomia corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de se posicionar no mundo de maneira crítica. Para o autor, a autonomia se desenvolve por meio da educação. Ao desenvolver um processo de ensino focado na construção de aprendizagens que produzam significados e sentidos aos estudantes conforme aponta Freire (2010), pode-se desenvolver uma formação como prática da liberdade resultando na constituição de um sujeito crítico e, portanto, autônomo. Para o autor, esse modelo de educação autônoma se contrapõe à reprodução da cultura dominante, pois respeita a individualidade, a história de cada um, proporciona a aquisição de conhecimentos, levando em consideração o cotidiano escolar do aluno. Nesse modelo de educação, o professor também deve estar consciente de sua história, da cultura da qual é representante e deve adotar uma prática pedagógica autônoma.

Logo, para que o professor seja capaz de desempenhar esse papel, é necessário que ele não só tenha autonomia, liberdade de ação, mas, também, que a compreenda como necessária ao desenvolvimento de práticas educacionais mais efetivas.

Entende-se que não basta a escola ou a educação abrir espaços de atuação dos sujeitos – alunos e professores, por exemplo. É preciso uma formação para a autonomia que promova mediações capazes de favorecer a conscientização do que se faz e do porquê se faz.

Pelos registros das professoras, participantes da pesquisa, percebe-se certa autonomia docente pois elas refletem sobre sua função na escola, que vai muito além da simples transmissão de conteúdos disciplinares, conforme evidenciado nos registros de Talita e Sandra:

Fiquei pensando o quanto me apoio em muletas do currículo, das regras da mantenedora, para não agir com autonomia. Eu posso exercer minha autonomia em diversos aspectos na escola, mas crio barreiras para não o fazer. (Talita).

O PIBID me faz pensar a minha prática pedagógica, o meu dia a dia escolar, esse ano foi desafiador para mim, um programa novo, mas a aprendizagem foi significativa, as leituras, as palestras, os congressos provocam uma busca constante ao conhecimento. [...] a escola precisa achar um caminho – criar seu currículo. (Sandra).

Na medida em que Sandra destaca a necessidade de encontrar um caminho para a produção de um currículo pela escola começa a mostrar indícios de autonomia curricular. Essa autonomia só pode ser conquistada pela formação pela pesquisa, pelo coletivo de professores em assimetria. As professoras destacam a importância dos coletivos de formação para qualificação da ação docente, mas ao mesmo tempo apresentam medo para enfrentar novas situações.

Necessitamos de mais diálogo, planejamento coletivo. A formação continuada só acontece se todos se unirem e se envolverem na causa. Aprendemos uns com os outros, nas diferenças e semelhanças. Prestar atenção as assimetrias das interações, pois é nelas que nos constituímos docentes. (Ione).

Uma formação profissional permanente (Sabrina).

Formação permanente do professor é de fundamental importância para que ele reflita sobre sua prática. (Joana,)

Essas discussões em grupo são muito importantes. (Carolina).

Estou com um sentimento de angústia misturado com medo, desafio e felicidade; várias dúvidas me atormentam, sei que será um desafio, mas uma aquisição de muito aprendizado. Muitas dúvidas, muitos questionamentos que aos poucos irei esclarecer, estou disposta a mudança, a busca do conhecimento. (Sandra).

Autor 1(2018) afirma que as mudanças significativas ocorrem por meio de coletivos com intencionalidades, desejos e respeito aos dizeres do outro. A constituição de coletivos de formação é uma estratégia fundamental ao trabalho docente para que professores da educação básica se envolvam na transformação do seu fazer cotidiano escolar, num processo sistemático de pesquisa na ação, sobre a ação e após a ação (SCHÖN, 2000).

A constituição de grupos interativos, entre universidade e escolas de Educação Básica, se dá a partir do entendimento de que o profissional da educação precisa estar atento às propostas de ensino que priorizam o acesso de todos à cidadania e garantam a significação dos saberes trazidos da vivência dos estudantes, mediados pelos processos interativos e voltados para a formação docente emancipatória. (PIMENTA, 2008). Assim, o objetivo central da formação docente é de produzir um currículo com características inovadoras construídas no meio escolar e nas instituições formadoras. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores parece ser um caminho que possibilita a constituição de sujeitos que compartilham, criam e recriam o seu fazer cotidiano escolar em um processo contínuo de ação e reflexão.

Compreende-se que a integração dos conhecimentos teóricos com a ação prática requer que as experiências sejam vivenciadas, compartilhadas na interação com sujeitos de diferentes áreas e níveis de conhecimento, possibilitando, assim, a problematização e reconstrução de visões sobre a prática docente. O compartilhamento de ideias possibilita que os colegas docentes “auxiliem na crítica ao modelo existente e na construção de outros olhares para a aula, para o ensino e para as implicações sociais, econômicas e políticas que permeiam a sua ação educativa. (SCHNETZLER, 2000, p.15).

Schnetzler argumenta que para constituição de um professor com capacidade de refletir sobre sua própria prática, requer a organização de coletivos que busquem compreender complexidade do trabalho escolar, pelo diálogo entre os pares e sujeitos mais experientes. As interações produzidas necessitam viabilizar uma forma concreta de formação docente crítica, que só pode ser alcançada pelo permanente questionamento reconstrutivo, conforme as características do Educar pela pesquisa (DEMO, 2000). O autor ressalta, ainda, que a proposta de Educar pela Pesquisa é a especificidade mais característica da educação, sendo necessário fazer da pesquisa uma atitude cotidiana do professor e do aluno.

De acordo com as professoras, o grupo de formação, entendido aqui como um coletivo de formação, traz contribuições valiosas tanto ao processo formativo profissional, quanto para a elaboração de atividades de sala de aula. Como pode-se verificar nos registros de Jane e Sandra ao afirmarem que: “a escrita e a reflexão gera comentários e troca de ideias” (Jane). “A formação me faz pensar a minha prática pedagógica” (Sandra).

A escola, como ambiente de trabalho do professor, constitui-se primordialmente como espaço social de aprendizagens, não só dos alunos, mas também do professor. A docência é uma profissão em movimento, já que se constitui através da interação. Em movimento porque

pressupõe que aos conhecimentos estabelecidos, somam-se outros pela ação humana que confere à docência a dimensão interativa. A aprendizagem do professor o constitui como profissional, fazendo emergir o caráter provisório do saber e o movimento de formar-se com os outros e para os outros. Nesse movimento de formar-se, cada sujeito envolvido respeita o que o outro sabe e aprende mutuamente. É desse reconhecimento inicial dos saberes e dos não-saberes, que se torna possível complexificar os conceitos que se encontram naturalizados, pela interação com o outro.

Ao longo da docência, os professores estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto se apropriam dos conhecimentos, articulam a teoria, a reflexão e as práticas cotidianas e, assim, identificam as transformações que acontecem em suas concepções pedagógicas. Este é um movimento construtivo ao longo da carreira docente que os professores configuram através das relações pessoais e interpessoais, constituindo novas aprendizagens, novos modos de conduzir as ações.

Cotidiano Escolar

As discussões teóricas realizadas no contexto do PIBID e dos Ciclos formativos sobre a pesquisa como prática formativa e de ensino perpassaram o fazer cotidiano escolar das professoras. As escritas reflexivas, compartilhadas com seus pares, se configuram numa forma de qualificar a formação docente, bem como as práticas pedagógicas, pois desafia o docente a avaliar seu fazer cotidiano escolar.

As professoras expressaram que o processo de ensino precisa partir do cotidiano do aluno para que se evolua no aprofundamento dos conceitos científicos, conforme destacado por Joana: *“o conhecimento produzido na escola é o conhecimento teórico-prático, fundamentado nos conhecimentos científicos produzidos através de pesquisas das diferentes áreas de conhecimento bem como das vivências do cotidiano escolar”*. (Joana).

Defende-se que o conhecimento deve ser construído de acordo com a necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito, portanto o professor precisa criar a necessidade da aprendizagem, pelo desafio a seus alunos na busca de compreensões sobre sua realidade. A necessidade pode ser criada a partir da problematização dos conhecimentos de vivência dos estudantes. Conforme Vigotski (2013) é na reconstrução teórica do real, que os conceitos científicos se enriquecem de vivência, seus significados evoluem, enquanto os conceitos do cotidiano se reorganizam, caminhando para a abstração e distanciando-se, sempre mais, da vivência. Portanto, é pela produção de sentidos e significados que se torna possível a internalização, pelos estudantes, de conceitos em nível mais complexo, conforme afirma Carolina:

O papel do professor nesta etapa de desenvolvimento é ser mediador e educador. Tarefa complexa que exige busca constante de informações, atualizações, conceitos recontextualizados para saber auxiliar na aprendizagem. Dinamismo e competência são essenciais para construirmos conhecimentos, que tenham um significado na vida do estudante e que a ajude a explorar o mundo que o cerca. (Carolina).

Para Vygotsky (2013), a aprendizagem proporcionada na escola desempenha um papel importante e decisivo no desenvolvimento da conscientização da criança e de seus processos mentais. O autor afirma que aquilo que o aluno aprende na escola acompanha-o por toda a sua vida, pois o aprendido é a mais poderosa força que direciona o desenvolvimento da criança em idade escolar. A pesquisa como processo formativo dos sujeitos envolvidos na prática docente e discente se caracteriza como uma estratégia importante para a construção de aprendizagens. O docente, na medida em que faz uso da pesquisa em seu exercício de sala de aula, pode favorecer a formação de sujeitos mais críticos e autônomos. Ao mesmo tempo, a pesquisa condiciona a formação e possibilita a permanente reconstrução do fazer docente.

Pode-se identificar nos argumentos das professoras que existem indícios de formação pela pesquisa, tais como: o questionamento, a leitura, a interpretação, a escrita, a expressão/argumentação e a socialização conforme expressão:

A pesquisa na educação básica é uma alternativa para introduzir o processo de alfabetização científica. Significa promover a curiosidade nos estudantes, exige leitura, interpretação e principalmente saber expressar suas opiniões. É necessário que seja feita a socialização do conhecimento, das opiniões de cada um após a pesquisa. (Caroline).

A pesquisa consiste numa prática que proporciona, tanto ao estudante quanto ao professor, o desenvolvimento de uma capacidade investigativa que significa inferir e ter sua própria postura diante do que lhe é apresentado. Significa ser sujeito do seu processo de construção e reconstrução das verdades a luz dos entendimentos das ciências.

Considerações Finais

A análise dos diários de bordo das professoras mostra que este é um instrumento potencializador da pesquisa como prática formativa docente e discente. Pois, percebeu-se evolução nas escritas das docentes, na medida em que aconteciam os diálogos envolvendo os diferentes sujeitos. Seus textos indicam elevada contribuição para a constituição de docentes mais críticos, capazes de questionar, inferir/argumentar, tomando para si sua formação, ao mesmo tempo em que compartilhavam seus saberes com os pares e com sujeitos mais experientes. O estudo mostra que as professoras foram adquirindo maior autonomia no desenvolvimento de suas práticas educativas, visto que buscaram realizar o exercício da leitura, da escrita e interpretação e da análise de suas práticas desenvolvidas no espaço real de sala de aula. Nos argumentos das docentes é possível inferir que existe indícios de formação pela pesquisa, já que buscam problematizar os conhecimentos do cotidiano escolar.

Referências

- BOFF, E.T. de O.; DEL PINO, J.C. **Processo Interativo de formação docente: uma perspectiva emancipatória na constituição do currículo escolar**. Curitiba, Appris editora, 2018, 303p.
- DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 120p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa**. 42ª Edição. São Paulo: Brasil, 2010.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da Prática Ressignificando a didática. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 608-625.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.
- SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: ARAGÃO, R. M. R. de; SCHNETZLER, R. P. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas, R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000. p. 12-42.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino aprendizagem. Tradução COSTA, R. C. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008, 3ª tiragem 2013.