

ESCOLAS E UNIVERSIDADE PESQUISANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Sueli de Lima Moreira⁷²

Resumo

A partir de contribuições de Gramsci (1978), Sousa Santos (2007) e Souza (2015), o trabalho articula alguns desafios para a produção crítica no Brasil contemporâneo entre os campos da Educação e das Ciências Sociais. Através de um Projeto de Extensão, um grupo de professores e estudantes de escolas e universidade pública, autointitulado *Coletivo Investigador*, desenvolveu o *fórum de relações entre escolas e universidade* com o objetivo de aproximar a pesquisa do cotidiano escolar na formação docente. A metodologia adotada foi a *Pesquisa-Ação Pedagógica* (PAPE) (FRANCO, 2016), experienciando processos de investigação coletiva. Os resultados indicam caminhos que colaboram para a superação de estruturas preestabelecidas que marcam as relações escola-universidade.

Palavras-chave: Epistemologia da formação de professores. Escolas. Universidades.

SCHOOLS AND UNIVERSITY RESEARCHING TEACHER EDUCATION

Abstract

From the contributions of Gramsci (1978), Sousa Santos (2007) and Souza (2015), the work articulates some challenges for the critical production in contemporary Brazil between the fields of Education and Social Sciences. Through an Extension Project, a group of teachers and students of schools and public university, self-appointed Collective Researcher, developed the *forum of relations between schools and university* with the objective of approaching the research of school everyday in teacher training. The methodology adopted was Pedagogical Research-Action (PAPE) (FRANCO, 2016), experiencing collective investigation processes. The results indicate ways that collaborate in overcoming pre-established structures that mark university school relations.

Key words: epistemology of teacher training; schools; universities

⁷² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, investigando os desafios epistemológicos na formação docente. E-mail: limamoreirasueli@gmail.com. Tel.: (21)99399-6686

Introdução

O esforço de reconfiguração da formação de professores e pesquisadores no Brasil é marcado pelo desafio da aproximação entre os campos da Educação e das Ciências Sociais.

A compreensão do mundo social demanda a capacidade de interpretação, que vai além da simples observação direta. O que os olhos veem não revela tudo o que o constitui. A interpretação da realidade social é campo de intensas disputas entre cientistas e intelectuais. Segundo Gramsci (1978), os distintos grupos sociais criam, de modo orgânico, para si, os intelectuais, que os auxiliam a elaborar sua compreensão do mundo, sua consciência. Se concordamos com o autor, temos o desafio de ler criticamente as diversas produções intelectuais elaboradas pelos distintos grupos, pois cada uma representa organicamente determinados interesses e pontos de vista. Para Gramsci (1978, p. 8), os intelectuais atuam como “persuasores permanentes”, extremamente implicados nos interesses que representam.

Na América Latina e, em especial, no Brasil, onde a desigualdade social nos marca de forma tão contundente, a leitura da realidade social e as interpretações produzidas pelos intelectuais que constituem a sociedade brasileira não são diferentes. O que escolas e universidades utilizam para constituir seus currículos foi elaborado em condições de disputas que precisam ser compreendidas, independente da posição social que se queira defender.

A ação de mudança e superação das condições sociais desiguais em que vivemos depende da nossa capacidade política de compreender e buscar caminhos diversos dos estabelecidos para atuar no mundo. Isto depende, em muito, das formações que podemos acessar nas nossas carreiras profissionais. Se nesses espaços também se vê o predomínio desses discursos dominantes, as alternativas de mudança crítica ficam menores.

Nesse ponto, recorreremos a dois autores que têm contribuído para a produção de interpretações críticas e capazes de nos auxiliar nesta complexa tarefa de compreendermos nossa realidade social, em especial, as condições profissionais que marcam nossa profissão docente. O primeiro, Souza (2015), afirma que no Brasil a “violência simbólica” produzida pela intelectualidade dominante no país nos

convenceu de que o maior problema que possuímos não é a desigualdade social, mas a extrema corrupção associada exclusivamente ao Estado. Esta percepção tem levado ao desenvolvimento de uma falsa oposição no país: de um lado, o Estado tido como o único responsável pela corrupção; e do outro, o mercado, reino da eficiência e da virtude. O autor debate a tendência dominante entre os sociólogos que marcaram diversas gerações, como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, buscando explicar como suas ideias são determinantes para uma interpretação da realidade brasileira a partir dos interesses das classes dominantes, pouco interessadas em aprofundar o debate em torno da desigualdade.

Para Souza (2015), o impacto avassalador nas ciências sociais brasileiras e latino-americanas a partir de 1960 — a gênese do que chama de “culturalismo brasileiro” — foi criado a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1930. Freyre é o responsável pela ideia de que no Brasil a miscigenação é pacífica e uma “virtude” do brasileiro. Para Souza (2016), esta ideia se ajusta perfeitamente aos interesses da elite do país, pois o conceito de miscigenação racial funcionava como redutor de todas as diferenças, em especial, as de classe, abrindo espaço para que o brasileiro se compreenda na perspectiva da cordialidade e desenvolva um orgulho em relação a isto. Essas ideias que associam o povo brasileiro às ideias de sensualidade, hospitalidade, cordialidade, entre outras, são a evidência do que o autor caracteriza o brasileiro: “não passível de discussão”, vinculando a identidade brasileira à aceitação.

As contribuições de Sergio Buarque nascem do diálogo com as de Freyre. Como liberal, idealiza os Estados Unidos da América como a terra da justiça social e da igualdade de oportunidades e vê o Brasil como a terra onde o homem cordial brasileiro é emotivo, avesso à razão e, por isto, moralmente inferior, além de geralmente corrupto (SOUZA, 2015).

As contribuições de Souza (2015) que destacamos aqui evidenciam como, na perspectiva social, somos marcados por ideias que não colaboram para desnaturalizar a vida política social brasileira, pois não abordam os problemas da desigualdade ou do racismo.

Continuando a reflexão, vejamos o que diz o segundo autor: Sousa Santos (2007) afirma que estamos marcados por uma injustiça cognitiva, que vem sendo

responsável pelo que denomina de *epistemicídio*, a morte de todas as outras formas de conhecimento que não as hegemônicas, aquelas produzidas nos centros de poder.

Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que se estrutura em uma linha de distinções visíveis e invisíveis que divide a realidade social em dois universos diferentes: o dos colonizados (Novo Mundo/*este lado da linha*) e o dos colonizadores (Velho Mundo/*outro lado da linha*).⁷³ Trata-se de um modo de estruturar o conhecimento tornando inexistente todo e qualquer pensamento que não seja criado pelo outro lado da linha, ou seja, pelo Velho Mundo.

O conhecimento e o direito modernos representam, na visão do autor, as bases do pensamento abissal. O campo do conhecimento consiste no monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso com relação à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está, para ele, no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científica e não científica.

Tal processo levou ao desperdício e à destruição de muitas outras experiências, pois tudo o que se produziu sob outros princípios epistemológicos não foi reconhecido como legítimo. A referência do autor ao *epistemicídio* enquanto “morte” de todas as outras formas de conhecimento, afirma que as universidades (e por extensão, penso eu, as escolas também) são centros de implantação das bases do pensamento abissal.

Sousa Santos (2010, p. 17) afirma que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada”, o que corresponde a pensarmos que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores a reconfiguração de saberes e a necessidade de conviver com a transformação, com a energia emancipatória. Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que as condições para gerar as mudanças reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? Para o autor, tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal.

⁷³ Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado, como referência.

Sousa Santos sugere ainda que, para superarmos a condição abissal em direção ao pensamento pós-abissal, além de reconhecermos sua existência, é necessário também que os pesquisadores *daquele lado da linha* (Hemisfério Norte) reúnam-se aos das regiões periféricas e a suas epistemologias. Desafia a universidade contemporânea (e por extensão, a escola) a colaborar na estruturação do pensamento pós-abissal, por meio de “uma amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 84).

Para o conhecimento pós-abissal, um conceito importante é o de *incompletude*, pois trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nessa perspectiva, o conhecimento é *interconhecimento* e se desenvolve pelo diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis *atravessamentos* entre saberes. O pensamento pós-abissal supera o isolamento por meio do que valoriza e nomeia de *copresença*, isto é, aprender com o outro, sem nos esquecermos de nós mesmos: “[...] a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico [...] mas explorar a pluralidade do pensamento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87).

Para o autor, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Nesse sentido, um dos caminhos para superarmos a crise da formação docente é o diálogo entre os saberes científicos e os outros conhecimentos cotidianos, por meio de uma prática extensionista, que seja construída no diálogo entre escolas e universidades, isto é, uma prática verdadeiramente participativa. Esta seria a base de comunidades epistêmicas mais amplas e com condições de superar a hegemonia cultural e científica e produzir o *interconhecimento*, em que cidadãos e grupos sociais possam intervir sem necessariamente estar na posição de aprendizes.

Diante desse contexto teórico, podemos afirmar que aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde a questionar a centralidade dos processos de formação de professores. Cabe a nós perguntarmos como constituir um *espaço formativo* composto de ambas, o que nos desafia que pensemos como

poderíamos transformar escolas em locais de práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade. O que nos desafia é a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente está em diálogo com uma comunidade epistêmica mais ampla.

No entanto, o quadro atual é desafiante para a América Latina. A disputa entre aqueles que buscam reescrever a história do continente na perspectiva descolonizadora e os que trabalham por sua recolonização se intensifica. Diversos governos conservadores tomam o poder, nem sempre através de eleições, e o controle do Estado sobre as populações se acentua através de diversas estratégias, dentre elas o ataque ao projeto de educação pública como direito da população. Para Sousa Santos (2007), a educação deve adquirir ainda mais destaque quando está em disputa outra “forma para o mundo”. Ele afirma que a educação pode estar associada aos processos de manutenção da vida social, como também a um espaço depositário de esperanças para as transformações e as utopias dos homens, sendo, de uma forma ou de outra, espaço de disputas intensas.

A revisão das condições epistêmicas nas quais se apoiam as práticas de formação de professores tem relações diretas com as interações entre escolas e universidades, o que implica uma revisão das relações de saberes entre ambas. No entanto, é necessário nos perguntarmos: Como se efetiva a parceria entre escola e universidade, se a perspectiva de construção de conhecimento sempre foi de responsabilidade exclusiva da universidade? Enquanto isso, as escolas são compreendidas como espaço de práticas do conhecimento produzidas na universidade.

É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores (NÓVOA, 2011, p. 204).

Uma epistemologia da formação docente que se contraponha à racionalidade técnica e que possa articular-se com as vidas dos professores nos seus contextos profissionais, no campo das lutas sociais, nas escolas e universidades, ou seja, em relação direta com seus valores, desafios e potências, é ainda um desafio no Brasil.

Demanda um alargamento de nossas concepções formativas, de nossas relações com os conhecimentos. Outras relações entre teoria e prática estão sendo gestadas nesta direção.

Nóvoa (2011) e Silva Jr. (1990) destacam a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza inclusive através da colaboração. Afirmam que a complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes pedagógicas com competência coletiva, mais do que equipes que somem competências individuais, que possam se enriquecer mutuamente como um “tecido profissional enriquecido” para o enfrentamento dos desafios comuns. Essa condição coletiva e colaborativa da prática docente exige uma postura de partilha de práticas e uma grande capacidade de comunicação entre professores, inclusive voltando-os para sua presença pública em compromissos articulados às lutas políticas que empreendem.

É nesse contexto que nasceu a experiência que apresentamos realizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde um grupo de professores de escolas e universidades públicas, autointitulado *Coletivo Investigador*, reuniu-se num Projeto de Extensão. O *fórum de relações entre escolas e universidade* teve como objetivo articular a formação docente à pesquisa e ao cotidiano escolar, buscando: 1) contribuir para o desenvolvimento de caminhos para a educação que superem o círculo negativo que a tem marcado; 2) resistir aos processos de precarização e perda da autonomia docente através de práticas de empoderamento e participação coletivas; 3) valorizar a dimensão solidária na prática pedagógica nas escolas e universidade através da resignificação das relações entre ensinar/aprender/pesquisar.

A metodologia adotada foi a *Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe)* (FRANCO, 2016). Durante cerca de seis meses, o grupo se reuniu buscando experienciar processos de investigação coletiva estruturados a partir da intenção, clara de propósitos políticos comprometidos com a inversão das relações dominantes entre escola e universidade.

O trabalho realizado nos mostrou que é possível, através da parceria escola/universidade pública, continuar nos formando como professores e estudantes com distintas experiências, principalmente se buscarmos estruturar espaços de

reflexão (que podem assumir distintos formatos) em conjunto, reconhecendo os saberes de todos através da instauração de práticas democráticas que nos permitam formular o cotidiano escolar, como espaço de práxis, e buscar a compreensão crítica que leva à apropriação transformadora de professores sobre seu trabalho. Defendemos o saber científico sem tréguas, mas falamos da participação de outros sistemas culturais, tradicionais ou não, nos processos de pergunta e de busca de respostas científicas.

Tudo está ligado a tudo, e tudo o que um plano de vida parece separado, em outro, mais profundo, mais compreensível, está unido. As oposições com que a ciência moderna trabalha não conduzem a integrações posteriores. Não nos tem levado a uma percepção mais completa, mais verdadeira e mais totalizadora de qualquer coisa que tenha se constituído como “objeto de pesquisa” (BRANDÃO, 2003, p. 37).

A pesquisa-ação pedagógica como opção epistemológica para a formação de professores

A pesquisa-ação pode ser utilizada de diferentes maneiras, sob diversas intencionalidades, constituindo-se num vasto leque de abordagens teórico-metodológicas. No entanto, essa opção metodológica decerto investe no interesse de que a pesquisa e a ação devam caminhar juntas. Ao elaborar esta experiência, tínhamos como objetivo desenvolver uma investigação científica a partir de fontes que são historicamente construídas, como as relações de professores e estudantes com escolas e universidade, o que exigiu a reunião de condições epistemológicas capazes de auxiliar a formulação de um campo de investigação solidária, plural, criativa e aberta ao diálogo universitário e comunitário, mas principalmente capaz de transformá-las (BRANDÃO, 2003).

Com base em Kincheloe e Berry (2007), entendemos que a pesquisa-ação crítica rejeita as noções positivas de racionalidade, objetividade e verdade para pressupor a explicitação dos valores dos grupos envolvidos. A metodologia não pretende apenas compreender ou descrever o mundo, mas transformá-lo. Para isto,

investe na *práxis* do grupo, nas suas perspectivas explícitas e ocultas para, a partir delas, negociar as mudanças. Nesse sentido, enquanto práticas colaborativas, assumem o caráter crítico.

Barbier (2002) é ainda mais enfático quando se refere à natureza da pesquisa-ação. Para ele, a metodologia não quer separar os fatos e os valores, estrutura-se por dentro deles, através dos pensamentos e das ações dos integrantes, pressupondo uma integração dialética entre sujeito e sua existência, fatos e valores, pensamento e ação, pesquisador e pesquisado. A pesquisa-ação, além de questionar a epistemologia positivista, pressupõe a necessidade de avançarmos sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de pesquisas sociais voltadas para a transformação social. Para o autor, a pesquisa-ação possui compromissos políticos e éticos, com vista à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem seus processos.

Nesta mesma linha teórica, outras influências se amalgamaram ao processo como, por exemplo, as de Brandão (2003) e Fals Borda (1979), autores que desenvolveram trabalhos referenciais para os desafios sul-americanos voltados para as relações educação, pesquisa científica e ação política, nos quais a educação foi compreendida na perspectiva da emancipação dos povos.

Para Sousa Santos (2010), a pesquisa-ação pode auxiliar a universidade a reconquistar sua legitimidade diante da crise contemporânea. Quando articulada às atividades de extensão por subsidiar caminhos para a pesquisa através do diálogo aberto com a diversidade epistemológica de países com rica experiência cultural, como o Brasil, permitindo que outros saberes (e ciências) adentrem o universo universitário.

Neste trabalho, queríamos investigar as condições epistemológicas para a formação do professor através das relações cotidiano escolar e formação docente. A Pesquisa-Ação Pedagógica de Franco (2016) se inspira nesta tradição teórica e em especial na dimensão emancipatória formulada por Freire (1982) na *Pedagogia do oprimido*.

Foi através das ideias de Freire (2007), formuladas para os Círculos de Cultura, que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos

educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica estes temas; e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas através da visão crítica em diálogo com outras referências. Nosso percurso metodológico foi construído sobre estas bases: partimos de nossos saberes comuns na direção da *práxis*, experienciando, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas.

Para Franco (2008), pesquisar educação é atuar em meio a uma concepção metodológica que supera a concepção dualística, que pensa o objeto em separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjetivista, mas a outra racionalidade para a pesquisa em educação. A autora afirma que a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Essa opção pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação e entre pesquisador e pesquisado (FRANCO, 2012).

A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação-pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal. Aqui, é importante esclarecer que se trata de realizar um trabalho coletivo que permita ao professor rever as teorias educacionais e as relações com suas práticas, para que possa ter condições de reconstruí-las.

Para iniciar o trabalho, foi necessário nos perguntar o que devemos fazer quando somos o que queremos interpretar e conhecer. Quando fazemos parte do que chamamos de “objeto de conhecimento”, ou seja, aquilo que queremos conhecer e interpretar. Diante de tais desafios, apoiamos-nos em Barbier (2002), Brandão (2003), Franco (2016), Freire (1982), Kincheloe e Berry (2007) e Sousa Santos (2010), para elaborar os fundamentos de nossa investigação científica coletiva.

A pesquisa foi desenvolvida buscando condições para que as relações entre universidade e escolas fossem experienciadas de forma horizontal, de modo que pudessemos acessar os saberes que nascem dessa reunião. O grupo de professores das escolas possuía um especial interesse em “compreender os problemas de suas realidades” e cobrava que a universidade se comprometesse com esta perspectiva. Por

isto, buscamos a emancipação e o empoderamento de professores através de processos de investigação partilhada, um trabalho *com* professores e não *para* professores, pois sabemos que quando compreendemos nossa prática, temos mais poder para transformá-la (FRANCO, 2016).

A conquista da autonomia docente não é uma qualidade de alguns, mas um processo que se conquista coletiva e gradativamente, garantindo ao professor o acesso a condições complexas que constituem o campo da educação (FRANCO, 2016). Para tanto, investimos em práticas de formação coletivas, pois acreditamos que se vivenciarmos as condições complexas em coletivo, entenderemos a dialética formativa que conduz à revisão crítica de nossas práticas. Assim, compreendemos a dimensão social, historicamente determinada e ideologicamente comprometida, como parte integrante do fazer pedagógico, aspecto que, mesmo simples, ainda é um desafio no Brasil, como este trabalho confirma.

A dinâmica de um processo formativo centrado na escola, como propomos, vincula o ensino à pesquisa e a pesquisa à extensão, objetivando formar o professor, como profissional, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea; da mesma forma que cria condições para a universidade expandir seu papel social. A pesquisa configura-se espaço de formação articulado à extensão universitária, como “braços” da universidade que, através do diálogo e de compromissos pactuados, ampliam a ação universitária para estar em algumas escolas do município. Por outro lado, busca, também, trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) propõe como “extensão às avessas”, quando se constrói condições de outros saberes e atores atuarem no interior da universidade, convidando os professores das escolas a refletirem juntos com os estudantes universitários em espaços de formação continuada.

As fases da pesquisa

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O trabalho que desenvolvemos vem buscando

colaborar para a conquista das condições capazes de promover tal diálogo, principalmente entre as vivências de professores com distintas formações e experiências. O desafio tem sido criar situações epistemológicas que ampliem as condições de escuta e trocas entre si dos professores, bem como contribuir para a partilha de saberes entre escolas e universidades na formação docente.

Mesmo concordando com Freire (2006), foi surpreendente como nas reuniões de pesquisa ficou explícita a disponibilidade de todos os integrantes de pensar coletivamente. Os pensamentos foram construídos em sucessivas apropriações de um narrador ao outro. Talvez porque havia entre os integrantes o interesse na experiência da partilha na elaboração de conhecimento. Refletindo juntos, nosso pensamento foi adquirindo diferentes “formas” durante o processo, todas complementares. Baseados em Franco (2016), podemos destacar quatro princípios da Pesquisa-Ação Pedagógica estruturantes nos processos participativos que estiveram presentes em todas as etapas:

1) A constituição coletiva entre pesquisadores e participantes

Em todas as fases da pesquisa, buscar constituir-se enquanto coletivo investigador, identificando as trajetórias individuais e integrando-as através de interesses comuns e complementares, continuamente.

2) Mobilização para a partilha de conhecimentos

Trabalhar a partir das relações de sentidos, experiências, conceitos, autores de referência expressos nas diferentes abordagens, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto.

3) Consideração da complexidade do processo

Considerar a imprevisibilidade que os processos coletivos, fundamentados na *práxis*, mobilizam na investigação coletiva.

4) A perspectiva de produção de rupturas na direção de outras dinâmicas para a formação universitária

Através destes princípios, a organização dos dados, a tarefa de sistematizar, de construir sínteses, articulá-las em novas formulações a serem apropriadas pela

comunidade científica, aquilo que Franco (2016) chama de “produção de rupturas cognitivas”, são os momentos em que o pesquisador/professor/estudante muda suas concepções de profissionalidade através do trabalho coletivo.

Começamos buscando nos constituir enquanto coletivo, identificando nossas trajetórias individuais e integrando-nos através de nossos interesses.

Em seguida, realizamos mapas gráficos de nossas experiências, buscando os aspectos comuns, aqueles que poderiam nos auxiliar na elaboração de nosso objetivo de investigação/trabalho conjunto.

De posse de nosso objetivo, trabalhamos a partir dos mapas de experiências que havíamos montado, buscando detalhá-lo, explicitando suas partes e relações.

A partir de conceitos identificados, selecionamos autores para nos auxiliarem no debate. Este trabalho foi realizado por meio de diversas dinâmicas (leituras, escritas e debates), todas buscando a compreensão da complexidade dialética que nos envolve.

Em todas as fases, procuramos a flexibilidade com nossas agendas sempre implicadas em contextos complexos de trabalho.

A imprevisibilidade que os processos criativos demandam muito nos mobilizou, “os espaços” de dúvida e inquietação que precisamos suportar até conquistarmos a inteligibilidade através do coletivo geraram muita angústia no grupo, que admitia estar acostumado a executar planos previamente elaborados.

A escuta solidária e a expressão de nossas diferenças foram partes fundamentais de todo nosso trabalho, alargando nossos movimentos, seja individualmente, seja coletivamente.

Desse modo, foi preciso instaurar espaços institucionais, sem muito controle, livre de formatos, regras e muitas burocracias, onde trabalhamos em rodas, olhando-nos livres dos papéis sociais que assumimos, no exercício de ver no “outro” um praticante direto de *nossa* própria experiência. E juntos, mesmo que em condições distintas, reduzimos os conflitos com o que em nós é desigual, vivenciando a pesquisa participante (BRANDÃO, 2003).

É preciso, ainda, explicitar como desenvolvemos as relações entre escolas e a universidade. A instauração de um universo comum de trabalho voltado para a formação docente foi construída a partir da articulação dos espaços de trabalho conjunto que possuíamos nas distintas áreas de atuação universitária: no ensino, os estágios supervisionados;⁷⁴ e na pesquisa e extensão, o *Fórum de relações entre escola e universidade*. Assim, em torno de três escolas (onde se reuniam os integrantes do *Coletivo Investigador*) foram concentradas as ações formativas da universidade desenvolvidas pela professora coordenadora desta pesquisa. Estas escolas podem ser compreendidas como escolas-campo, onde atividades pedagógicas de formação universitária foram realizadas, permitindo que a aprendizagem da profissão docente pudesse ser construída em vias de mão dupla, nas quais alunos da universidade experimentassem criticamente, durante sua formação, os desafios dos contextos de trabalhos em que vão atuar e professores das escolas desenvolvessem atividades de pesquisas de suas práticas.

É necessário ainda destacar que processos de desenvolvimento profissional concebidos em parceria com a universidade, assumidos institucionalmente pela Rede Municipal de Educação, são espaços importantes na luta docente ante o processo de precarização do trabalho e perda de autonomia de professores. Esta pesquisa teve o apoio direto da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo e este apoio institucional foi determinante para a presença de professores, que puderam participar de todo processo da pesquisa-ação em horário de trabalho, bem como ser pontuados em suas carreiras com benefícios financeiros.

A pesquisa-ação pedagógica instaurou um momento privilegiado entre escolas e universidades públicas quando vinculou a realidade educacional das escolas à pesquisa engajada de docentes, valorizando a *práxis* educativa e a dimensão pedagógica nas escolas e na formação universitária de futuros professores.

⁷⁴ Disciplina lecionada pela coordenadora do projeto na universidade.

Algumas contribuições formuladas a partir da investigação

Primeiro, é preciso dizer que o material aqui apresentado é parcial, tendo sido elaborado ao término da primeira fase do trabalho, quando preparávamos o Fórum de Formação Docente, que será desenvolvido pelo *Coletivo Investigador* com os professores da rede municipal local. Nessa ocasião, então, será possível reunir um material ainda mais complexo. O material que apresentamos neste momento é resultado do trabalho de um pequeno grupo de professores (de universidade e escolas), gestores municipais, orientadores educacionais e estudantes de universidade. Um grupo em que, além de diverso, cerca de 70% atuam em mais de uma escola, inclusive em cargos de coordenação municipal, o que faz dele um grupo muito conhecedor e representativo da realidade local.

Destacamos a seguir seis pontos comuns nas falas de todos, que se constituem num mapa de temas e problemas para a formação docente no contexto desta pesquisa, que irão nos auxiliar na próxima fase:

1) Reconhecimento de que a formação profissional que tiveram não foi suficiente para dar conta da imprevisibilidade da realidade educativa que encontraram nas escolas. Por isso, admitem que buscam continuamente aperfeiçoar sua formação pedagógica a fim de compreenderem a complexidade das relações entre sociedade e educação.

Através da Pesquisa-Ação Pedagógica, avançamos na direção do empoderamento dos professores e estudantes como sujeitos críticos de suas visões de mundo e de seu fazer pedagógico. Através de Gramsci (1978) e Souza (2016), foi possível nos compreendermos na perspectiva dos desafios que atingem nós professores pesquisadores atualmente no Brasil. Se concordamos com os autores – os distintos grupos sociais criam para si suas visões de mundo e consciência e nós professores atuamos na trincheira da luta pela educação pública, num continente em luta por sua soberania socioeconômica –, precisamos investir nos processos que respondam a nossos desafios. A revisão metodológica das relações da teoria na prática e da prática nos trabalhos universitários nos indicou caminhos capazes de formular conhecimentos socialmente referenciados. Com isto, podemos afirmar que os

resultados aqui formulados, embora provisórios, nasceram do engajamento de universidade e de escolas públicas diante de políticas educacionais e que insistem em apostar na lógica que as distanciam, mesmo que nem sempre sejam estes os seus discursos.

2) Trabalhando em condições precárias, professores muito rapidamente se tornam insatisfeitos com suas carreiras profissionais e, o que nos parece mais grave, se veem com pouco instrumental para ressignificar os sentidos da prática cristalizados no seu cotidiano escolar, o que geralmente implica mais vulnerabilidade do fazer docente, instaurando um ciclo negativo de trabalho, que, acreditam, pode ser rompido através da instauração de espaços de trabalho reflexivos nas escolas e nas universidades públicas.

Atualmente, há um discurso com muita força na educação brasileira de que há excesso de teoria na formação de professores, buscando justificar a necessidade de mais prática sem a fundamentação das teorias. No entanto, esta proposta refere-se a uma concepção de prática concebida como ações mecânicas sem suporte da reflexão. Não é disto que falamos. Ao defender a *práxis*, defendemos uma racionalidade diferenciada para a formação de professores, baseada na articulação dos sujeitos às circunstâncias e, assim, a formulações de saberes críticos e emancipatórios, porque socialmente referenciados. Compreendemos que os professores são profissionais que exercem um trabalho de natureza intelectual cujas implicações estão relacionadas à emancipação de si e do mundo.

Como nos lembram Franco (2016) e Souza (2015), o desafio que enfrentamos no Brasil, atualmente, é o de evidenciar a dissonância entre o discurso estabelecido, compreendido como possível, e o discurso emancipado, necessário e comprometido com a transformação. Encontramos na Pesquisa-Ação Pedagógica fundamentos metodológicos capazes de instaurar rupturas e tensões na formação docente e de contribuir para reações críticas às políticas educacionais a que somos submetidos. Através da Pesquisa-Ação Pedagógica aproximamo-nos de condições epistemológicas para a formação docente capacitadas para a superação dos desafios apontados por Sousa Santos, da “incompletude” (diversidade inesgotável do mundo) e do

“interconhecimento” (diálogo expresso nos atravessamentos de saberes), ao referir-se ao papel das instituições de ensino perante a injustiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87).

3) As escolas são caracterizadas como espaços de muita contradição: se, por um lado, há no cotidiano escolar saberes e potenciais que precisam ser valorizados, revelados e amplificados; por outro, as escolas afirmam que há também muita improvisação, pouca reflexão e muita precarização de processos das condições de trabalho.

4) Para o grupo, nós professores precisamos compreender mais detalhadamente as dimensões que caracterizam a escola pública, pois afirmam que estas ainda são um desafio enorme nas redes. Muitos professores, mesmo atuando nessas redes públicas, não compreendem a escola como um espaço de garantia de direitos, de produção da diversidade, de conquista da justiça social. Nesse sentido, assumem, constantemente, uma perspectiva privada, baseada em seus credos e valores, desconhecendo as dimensões públicas que devem marcar sua atuação.

5) A tensão entre autonomia escolar e a gestão promovida pelos sistemas de ensino sobre as escolas é outro ponto do debate em torno dos desafios para a conquista da dimensão pública na educação. A tensão entre a necessidade das escolas de viverem processos independentes e os sistemas que dizem precisar avaliá-las continuamente é grande. A construção conjunta do Plano Municipal de Educação, realizada em 2015/16, é apontada como uma experiência de ação-pedagógica democrática, que, apesar das contradições que absorveu na sua forma final, constitui-se numa conquista compartilhada entre escolas/secretarias e universidade pública. Há um reconhecimento entre todos os integrantes do *Coletivo Investigador* de que as universidades públicas são antigas parceiras da escola básica.

Em relação aos pontos acima, voltamos a Souza (2015), quando nos alerta da dominação em torno dos desafios para uma profunda análise crítica da desigualdade social brasileira. Por causa de discursos que insistem em nos fazer crer que somos

dóceis, naturalizando a aceitação das condições adversas, temos dificuldade em reagir, pois não fomos formados para o exercício da prática cidadã.

Nesse mundo capitalista marcado por relações de exploração econômica e social, a dominação se apresenta como *necessária* a este modo de produção da vida. Na forma mais extrema, é compreendida como *parte* intrínseca à vida social, e, conseqüentemente, as práticas autoritárias são facilmente naturalizadas, dificultando que caminhos alternativos possam ser desenvolvidos. Culturalmente, aceitamos as relações autoritárias, legitimando a dominação, inclusive em nossas relações escolares.

A perpetuação da cultura autoritária se expressa em diversas vivências sociais, que imprimem na sociedade brasileira relações distintas entre homem/mulher; adulto/criança; empregador/empregado e também professor/aluno. Todas condicionadas por hábitos hierárquicos que caracterizam também nossa visão de escola, de saberes e, conseqüentemente, as estratégias didático-pedagógicas que desenvolvemos. O desafio é ir além da naturalização da cultura escolar instituída, na direção da instauração radical de relações solidárias, democráticas, horizontalizadas; inovadoras porque inclusivas, constituídas de sujeitos críticos, capazes de se respeitarem e expressarem suas diferenças em práticas pedagógicas, sucessivamente mutáveis porque socialmente referenciadas.

6) Aditem que professores têm dificuldades de lidar com as diferenças nas escolas, o que caracteriza uma fonte da repressão. Por outro lado, o grupo afirma que há muita resistência entre os estudantes, que, cada vez mais, cobram de professores que tornem as escolas um espaço de todos, querendo ser respeitados em suas diversidades. Essas cobranças se manifestam tanto nas ocupações realizadas pelos estudantes nos espaços físicos da escola, como na própria violência cotidiana que promovem.

Interculturalidade é um conceito que tem desafiado a educação, principalmente na reflexão quanto à hegemonia de saberes que tem marcado os currículos e as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impedido que a educação tome impulso através da diversa realidade brasileira. Ainda nos desafia a constituição de uma escola que trabalhe numa dimensão intercultural, que promova uma educação

para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Nesta perspectiva podemos conquistar relações de saberes plurais na compreensão do outro e do mundo, como nos provoca Sousa Santos (2007).

Para pensar escolas e universidades como espaço de negociação de culturas, é preciso entender que o mundo é cada vez mais resultado de discursos e dinâmicas culturais plurais, que determinam suas configurações e são sucessivamente reprocessados. Cultura se vivencia mediante negociação, conflitos e disputas, e está em constante processo de recriação, pode ser comparada a um fórum de significados, como propomos neste projeto.

Considerações e perspectivas

O exercício investigativo de repensar a formação de professores exigiu que nos posicionássemos acerca de nossa concepção de professores e de formação. Para o desenvolvimento de parcerias entre escolas e universidade, queríamos reunir diferentes pontos de vista num trabalho em grupo. Queríamos avançar coletivamente em relação às posições teóricas, que através de uma racionalidade técnica externa à nossa realidade nos formata previamente, impedindo o desenvolvimento de nossa autonomia docente, principalmente como professores sul-americanos. Nós, professores atuantes em áreas periféricas, em continentes também periféricos, buscamos superar a distância entre teoria e prática, tão comum em nosso campo de trabalho, experienciando um processo de formação que nos permita ir além dos processos pedagógicos colonizados, aqueles construídos por outros a partir de realidades distintas das nossas.

Para Nóvoa (2011), é preciso explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada “dentro” dos contextos de trabalho através do diálogo com outros profissionais. O autor nos convida a uma condição epistemológica para a pesquisa em educação articulada ao trabalho dos profissionais da escola e das universidades. Acredita na instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidade que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de análise de suas práticas com apoio da universidade; e nas universidades, uma formação ancorada aos

desafios das escolas. Sabemos que, se por um lado, os cursos universitários de formação de professores apresentam aos futuros professores um discurso crítico capaz de levá-los à escola; por outro, as condições do trabalho docente nas escolas estão estruturadas para negar esta finalidade crítica.

No Brasil, durante longo tempo, os estudos científicos sobre educação utilizaram instrumental de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, pesquisadores de pesquisados, desconsideraram as subjetividades inerentes às ações humanas, recortaram arbitrariamente contextos de pesquisa congelando interpretações e afastando-se das possibilidades de entender as dimensões que as práticas, na sua essência, fomentam na educação (FRANCO, 2016). Desenvolveu-se assim uma compreensão idealizada do fenômeno educativo, idealizada porque distante de suas condições e potências reais que a área possui, enquanto prática social multidimensional. Nesses percursos formativos, comuns no Brasil, a dimensão da prática é tida como mero treinamento do fazer, sem que possua em si instrumentos de formação capazes de se transformarem em objetos de pesquisa da educação.

Uma segunda vertente, que ganha novo impulso com o crescimento do neoliberalismo nas políticas para a educação, supervaloriza a dimensão da prática, tendo-a como o objetivo a ser perseguido para a educação. Para esse grupo, falta à formação universitária a competência técnica e, para isto, julga-se necessário instrumentalizá-la sem que se pergunte sobre o “por que fazer” e “para que fazer”, levando-os a crer que os conhecimentos científicos não são suficientes para dar conta da imprevisibilidade e complexidade dos fenômenos formativos.

É em meio a esses contextos que esta pesquisa busca contribuir, compreendendo os sentidos da prática, suas significações nas formações desenvolvidas nas universidades. Esse problema vem sendo investigado por um grande número de pesquisadores que estudam a educação no Brasil, objetivando a existência de condições institucionais para a execução desse projeto.

Para superar as estruturas preestabelecidas que marcam as relações ensino-aprendizagem, é preciso, para Sousa Santos (2010), que nos perguntemos por que não conseguimos nos reinventar. Não estaríamos precisando nos abrir para novos paradigmas de conhecimento, para outras formas de conhecer o mundo?

A experiência que vivenciamos em conjunto nos mostrou que a pesquisa-ação pedagógica (PAPe) é importante ferramenta de formação, pois se move numa racionalidade diferente da que vem orientando a formação profissional de professores. Através dela, aproximamo-nos de uma metodologia que nos respeita como sujeitos de nossas próprias circunstâncias, propiciando-nos a oportunidade de elaborarmos *nossos* saberes de forma emancipatória (FRANCO, 2016).

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BORDA, Orlando Fals. Investigating reality in order to transform it the Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, v. 4, n. 1, p. 33-55. mar. 1979. Disponível em: <<https://goo.gl/X8MmMM>>. Acesso em: 3 jun. 2018. ISSN 1573-0786.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Maria Amélia. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia; GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa Ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Revista de Educação Temática*. Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-513, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, Ed. UNESP, 2011.

_____. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA JUNIOR, Celestino. ***A escola pública como local de trabalho***. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos Cebrap**, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**. São Paulo: LEYA, 2015.

Data de envio: 27 de Março de 2018

Data de aceite: 16 de Maio de 2018