

# Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ<sup>1</sup>

Pedagogical residence: action-investigation with alumni from Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Helena Amaral da FONTOURA<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo traz recortes de um trabalho desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da UERJ junto a egressos, com vistas a analisar processos de inserção profissional e apoiar sua permanência na carreira. O trabalho em tela se configura como um dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola básica, oportunizando que nessa complexa circularidade cultural surjam outros saberes e conhecimentos que possam responder de forma efetiva aos desafios de uma formação de professores voltada para o fortalecimento de práticas possibilitadoras de produção de conhecimentos significativos e emancipatórios na ação docente.

**Palavras-chave:** Residência pedagógica. Formação de professores. Egressos. Curso de Pedagogia.

## Abstract

This article brings part of a research in action developed at Faculdade de Formação de Professores –UERJ- with graduates, aiming at analyze processes of professional insertion as well as supporting their career engagement. This work configures a device for the exchange of knowledge between university and basic school, bringing the opportunity that in this cultural complex circularity arise other expertises that can respond effectively to the challenges of a teacher training geared to the strengthening of practices that allow production of meaningful and emancipatory knowledges for teaching in action.

**Keywords:** Pedagogical residence. Teachers' training. Alumni. Pedagogy.

1 Texto apresentado no Seminário Educação 2010 UFMT, Cuiabá, 21 a 24 de novembro de 2010.

2 Pós Doutorado em Educação- Univ de Barcelona. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Coordenadora do Mestrado em Educação - processos formativos e desigualdades sociais. E-mail: <helenaf@uerj.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 307-322	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. (Cora Coralina).

## Introdução

Quando decidimos abraçar a tarefa de formar professores, devemos saber que nossa vida nunca mais será a mesma. Um compromisso que nos envolve pessoal e profissionalmente, nos arrebatava dias e noites na busca por novos meios de trabalhar um tema desafiador, normalmente em terreno movediço. Essa é a realidade que nos dá cabelos brancos e muita alegria também. Trabalho em um espaço destinado unicamente para esse fim: formar professores. E é desse lugar que vou falar.

De acordo com Fernandes (2009), o *campus* da FFP encontra-se em uma área de 44.000 m<sup>2</sup>, comporta cerca de 3.000 alunos de Graduação (com mais de 750 turmas em 2009/2) e Pós-graduação, 222 professores e 60 servidores técnicos administrativos. No *campus* existem dois prédios principais, onde se desenvolve a quase totalidade das atividades acadêmico-administrativas, mais os prédios da biblioteca e do auditório, e um terceiro prédio em final de construção. Ou seja, um espaço educativo de grandes proporções, com muitas e amplas possibilidades de trabalho.

Segundo Assis e Silva,

[...] a história da Faculdade de Formação de Professores (FFP) é sofrida, repleta de altos e baixos que estão diretamente condicionados às medidas que foram tomadas, ao longo desses anos, pelas autoridades regionais e nacionais. Ao longo dos anos, fomos nos tornando conhecedores dos entraves e dilemas que perpassam a Formação de Professores e as Licenciaturas desde o seu nascimento. Acreditamos que, com mais vitórias que derrotas, as nossas propostas pedagógicas sempre trouxeram o objetivo de superar tais dilemas (2001, p. 93).

A FFP tem uma história de luta e de conquistas, apresentando demandas diversas, buscando sempre melhorias para as condições de aprendizagem. Já estamos em processo com pesquisas sobre como estamos desenvolvendo nossas ações formativas e as relações estabelecidas com nosso entorno (FONTOURA, 2008, 2007, 2005, 2004; FONTOURA; TAVARES; ARAÚJO, 2008), mas o foco que agora propomos é inovador e bastante promissor. Além de formar, precisamos apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. Nossa questão principal é: *como ocorre a inserção profissional dos licenciados em Pedagogia da FFP em sua carreira como professores?*<sup>3</sup>

Para trabalharmos essa questão, foram organizados encontros, iniciados em dezembro de 2009, com egressos do curso de Pedagogia que se propõem a pensar o que fazem, questões relativas a suas escolhas profissionais, e trocar com o grupo formado com vistas a fortalecer processos e percursos de trabalho e de vida, o que denominamos residência pedagógica. No presente estudo, os conceitos-chave são tomados principalmente de Morin (complexidade, instituído/instituinte), Nóvoa (formação docente, professor pesquisador), Tardif (saberes docentes, epistemologia da prática docente), Fontoura (etnografia dos espaços educativos), Josso e Souza (pesquisa (auto) biográfica) e Elliott e Carr e Kemmis (investigação-ação).

Assim como Zeichner (2003), entendemos que a reflexão sobre o fazer docente é uma condição política fundamental da formação do professor, sendo que a sua formação reflexiva deve vincular-se à luta pela construção da justiça social e intelectual no país. Investigar o professor, identificando-o como produtor de conhecimentos referentes à profissão que exerce, sua prática, colocando-a em plano de destaque e seus saberes da experiência, enquanto elementos desencadeadores para reflexões, torna-se de fundamental importância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de ações de formação (inicial e continuada) que contribuam para a consolidação de profissionais reflexivos e, conseqüentemente, para o oferecimento de um ensino de qualidade para a população, como afirmou Mizukami (1996).

A partir de Morin (2001), trazemos a ideia da passagem da prática instituída para a experiência instituinte, que se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se à experiência instituída, pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. A experiência instituinte promove vivências plenas construídas por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de uma abertura polifônica aos movimentos do mundo. Dialogando com os conceitos de instituído e instituinte no cotidiano, nomeamos práticas instituintes os movimentos

---

3 Este trabalho contou com o apoio do CNPq através do Edital Universal 2008.

emancipatórios, encarnados em ações, projetos e iniciativas que produzem rupturas com um modelo hegemônico, fundado na exclusão e no fracasso.

Contextualizando a profissionalização docente em diálogo com as políticas públicas, reforçamos que os avanços políticos e sociais levaram a um reconhecimento da posição do professor como possível agente de mudança a partir da década de 1980. As políticas educacionais e a legislação, além da luta das entidades representativas, vêm corporificando algumas conquistas. Temos como exemplo a Constituição de 1988, com o resgate do concurso público, garantia do padrão de qualidade como princípio da educação e visão do docente como profissional do ensino, entre outros passos dados em direção ao reconhecimento profissional do professor. Mas apenas esse suporte legal não é suficiente para solidificar transformações, precisamos de ações no cotidiano.

Esta investigação se configura como um dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola básica, oportunizando que na complexa circularidade cultural surjam saberes e conhecimentos que possam responder de forma efetiva aos desafios de uma formação de professores voltada para a reinvenção dos espaços educativos como possibilitadores de produção de conhecimentos significativos e emancipatórios.

### Sobre formação docente

Quando pensamos em formação de professores, temos autores que nos referendam, como Nóvoa (1992), para quem os problemas dos docentes não são apenas instrumentais, mas comportam situações que envolvem outros aspectos, trazem incertezas, conflitos de valores, mas principalmente são únicos e exigem profissionais competentes e que demonstrem capacidade reflexiva. Este autor comenta que, quando visamos à qualidade do ensino, é fundamental que abordemos a proposta de formação a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. Para ele, a prática docente, comportando situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas, é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber, denominado saber da experiência (NÓVOA, 1995). Pontua, ainda, a importância da reflexão compartilhada. Considera esse autor necessário e imprescindível que a prática reflexiva aconteça entre os pares, dialogicamente, para que este espaço seja propiciador de fortalecimento para o desenvolvimento do trabalho. Para ele, portanto, a prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada das condições político-sociais e institucionais nas quais está inserida (NÓVOA, 2003).

Abordando as diversas perspectivas em um todo, falamos de um professor que tem a função de intermediar interesses contraditórios em um trabalho que é, por constituição, ambíguo; consideramos que o professor seja um *gestor de dilemas* (GIMENO SACRISTÁN, 1992), o que implica em não ser apenas um solucionador de problemas, linearmente, mas um administrador de situações em processo, que determinam e são determinadas por múltiplas condições, o que torna o processo ao mesmo tempo difícil e fascinante. Os dilemas são pontos significativos de tensão frente aos quais é preciso optar sempre, opção que se faz em função de perspectivas tanto profissionais quanto pessoais e que contribuem diretamente na resolução de questões, por exemplo, na hora de escolher metodologias, conteúdos ou recursos didáticos. Para este autor, no entanto, não há necessariamente um nível de consciência ou uma sistematização nas ações dos professores em face dos dilemas enfrentados no dia a dia. Afirma que é na tomada de decisões dos professores que se encontra o cerne do processo educativo.

Para Tardif (2007), os problemas enfrentados na formação universitária referem-se, sobretudo, ao fato de o currículo ser organizado em uma lógica disciplinar, fragmentada e específica – em que saber e fazer são unidades distintas e subsequentes –, não profissional, que os professores utilizam em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos; considera ainda o modo como não são levadas em consideração crenças, representações e experiências prévias dos licenciandos, tratando-os como *espíritos virgens*. Este autor enfatiza os saberes de experiência como o núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores articulam saberes adquiridos na formação com sua prática, retraduzindo, submetendo às ‘certezas’ construídas ao longo da vida pessoal e profissional.

Em muitas instituições a formação de professores está ligada quase somente à bibliografia acadêmica. Um processo de formação docente que ignore o que se passa nas escolas e nas realidades dos docentes em suas salas de aula pode tender ao fracasso sob uma capa de operacionalidade que às vezes consome recursos públicos para nenhum retorno ao público que produz os recursos. Há cursos que se baseiam em estudar se a aprendizagem é cognitiva ou sociocultural, porém há pouco reconhecimento de teorias produzidas por aqueles que estão na prática. O que geralmente acontece é que os professores fornecem oportunidades para aqueles que estão nas universidades pesquisarem, mas ainda não são vistos como fontes de teorias e conhecimento.

Zeichner (1993) afirma que as três perspectivas ideológicas identificadas na maior parte dos programas de formação docente são a tradicional (segundo a qual ensinar é uma atividade artesanal, e o docente um artesão), a técnica (que entende o ensino como uma ciência aplicada, e o docente como um técnico) e a radical

(para a qual o ensino é uma atividade crítica, e o docente um profissional que investiga e reflete sobre sua prática). Pérez Gómez (2000), a partir dos trabalhos de Zeichner, propõe uma classificação na qual distingue quatro perspectivas: acadêmica, técnica, prática e de reflexão na prática para a reconstrução social. Para o autor, a pesquisa acadêmica tem um caráter enciclopédico, demandando uma formação com enfoque compreensivo, ao passo que a perspectiva técnica traz um modelo de treinamento e sugere uma formação como um modelo de tomada de decisões. A perspectiva prática, com enfoque tradicional, propõe um modelo reflexivo sobre a prática, enquanto a perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social traz um enfoque crítico e a proposta de formação segue a linha de formação da investigação-ação.

### A investigação-ação: pensar práticas de ação e formação docente

Elliott (1991) designa como uma investigação-ação o processo no qual uma parceria colaborativa se instala e traz possibilidades de mudanças, de uma base epistemológica alternativa, quando procura envolver as pessoas, mostrando a importância de se tornarem solidárias às necessidades de outras. Nesse sentido, a investigação-ação se coloca como alternativa para a construção de uma tradição educacional de produção de conhecimento.

A investigação-ação é um processo deliberativo e avaliativo, no qual a deliberação é a reflexão dirigida para a escolha, a avaliação é a reflexão dirigida para a resposta, e a investigação-ação a reflexão dirigida para um diagnóstico (ELLIOTT, 1978). Tem o intuito de promover uma reunificação entre teoria e prática, que eliminaria a dicotomia entre ensino e pesquisa, que o positivismo criou e sustentou. A busca do conhecimento é um dos polos centrais dos processos educacionais pautados pela investigação-ação, porque a aquisição do conhecimento permite capacitar processos de investigação-ação, em que o conhecimento da realidade aprofunda-se numa relação dialética com a própria ação para transformá-la, numa práxis coletiva.

Carr e Kemmis (1986) apontam a importância de o pesquisador não ser um mero espectador, pois, assim, pode interpretar ou informar as práticas observadas. Os autores apresentam a investigação-ação educacional como uma sequência de julgamentos e ações que constituem as etapas do ciclo de uma espiral, com quatro fases: planejamento (etapa antecessora à ação propriamente dita, onde é necessário refletir sobre a situação educativa, sua complexidade e importância, construindo uma base para as ações futuras), ação (guiada pelo planejamento realizado anteriormente sem, no entanto, incorrer no erro comum de utilizar

o planejamento como um guia estático e imutável), observação (documentação dos efeitos da ação, gerando uma base para a reflexão; contribui para a melhoria contínua da prática, através da análise da situação contextualizada, o que se pode traduzir em uma ação estratégica mais crítica) e reflexão (interpretar, discursivamente, os acontecimentos oriundos das ações, propondo modificações aos planejamentos das mesmas, face às evidências observadas, reconstruindo uma nova ação informada).

Elliot (1978) ressalta como tendo importância singular: o diálogo como ferramenta constitutiva do processo de investigação-ação; a imersão do investigador na realidade com os participantes; e a necessidade de uma rede de acordos éticos entre os envolvidos, definindo novos aspectos no processo. Neste contexto, o diálogo pode contextualizar e sustentar a investigação-ação. O diálogo ocorre com mais facilidade quando agimos de forma colaborativa, sem imposições de conceitos ou de formas de trabalhar, fugindo ao formalismo da educação bancária freireana na qual o professor, considerado o que sabe, deposita suas ideias no outro, o aluno, considerado o que não sabe.

Por termos, todos os envolvidos, nossos saberes considerados, entendemos que a investigação-ação pode ser considerada uma valiosa estratégia de aprendizagem para a formação docente, inicial ou continuada; nossa experiência nos indica que esta abordagem potencializa a consciência do licenciando e do professor em serviço, desenvolve e otimiza os 'quefazer' da docência, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina, os lugares não ficam predeterminados e intransponíveis.

Monereo et al. (1998), investigando a respeito de estratégias de aprendizagem na universidade, trazem uma possível trilha para pensarmos o perfil do professor que assume os desafios que as mudanças sociais colocam para ele, teorizando sobre o que chamam de professor estratégico. Os autores reconhecem na formação do professorado uma via para ensinar estratégias de aprendizagem, definidas por eles como processos conscientes e intencionais de tomadas de decisões nos quais há escolha e há também a recuperação de conhecimentos necessários para atender a uma determinada demanda ou objetivo, dependendo da situação educativa na qual se produz a ação.

Nesse sentido, esses autores conceptualizam o professor estratégico, um professor com habilidades para planejar, orientar e avaliar seus próprios processos cognitivos, sejam esses estudos de conteúdos a ensinar ou relacionados à sua ação docente. Saber sobre seus processos é uma ideia-chave, pois implica reflexão consciente, que surge da análise das condições para avaliar se uma estratégia pode ou não ser adequada, e ainda permite estabelecer relações com certas formas de pensamento e ação. A atuação estratégica se realiza segundo o conhecimento que o sujeito construiu para uma dada situação, generalizado para situações similares nas quais tenha tido algum sucesso na superação de dilemas.

Para não estarmos limitados a momentos pontuais, pensamos estratégias de formação continuada que levassem em conta professores como aprendentes e como ensinantes, que desenvolvem meios e instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais nas quais atuam e que possam tomar decisões como aprendentes e ensinantes que lhes permitam enriquecer sua formação e sua prática em um processo reflexivo.

Sobre o conceito de reflexão, Pérez Gómez (2000) afirma que refletir implica na imersão consciente da pessoa no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, diferente de outras formas de conhecimento, supõe tanto um esforço sistemático de análise quanto a necessidade de elaborar uma proposta que capture e oriente a ação. Este autor segue o que nos diz Shön (1993) a respeito dos conceitos que integram a concepção mais ampla de pensamento prático do profissional professor em face das situações da prática: conhecimento na ação, que se manifesta no saber fazer, reflexão na ação, que implica pensar sobre o que se faz como estratégia metacognitiva, e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, uma análise realizada pelo sujeito sobre sua própria ação após ter sido feita.

Se quisermos que os alunos lidem melhor com as novas demandas de aprendizagem, devemos começar mudando a forma como lhes ensinamos e definimos suas tarefas de aprendizagem. Um caminho possível são as parcerias entre universidade e escola que trabalham buscando novas alternativas, tanto para a preparação inicial quanto para a formação continuada de professores, e coparticipação em pesquisas. Podemos modificar de forma progressiva o ambiente, a cultura de aprendizagem em que nos movemos, não só a longo prazo, mas principalmente nos cenários de aprendizagem que vivemos cotidianamente (POZO, 2002). A figura do professor é essencial para essa mudança a que Pozo se refere, pois vai ser de acordo com os métodos e técnicas que o professor utilizará, aliados à sua capacidade de pensar sobre o que faz, que teremos processos diferenciados de aprendizagem e chances de sucesso escolar.

Segundo Imbernón (2000), o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. O professor pesquisador é aquele que está buscando refletir sobre sua prática e, como consequência, renovando-a, o que faz parte da natureza profissional de seu trabalho (FREIRE, 2002).



Durante os encontros utilizamos dinâmicas de escrita de si, que, segundo Souza (2006), configuram-se um processo de formação e de conhecimento: um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, ou seja, as relações criadas entre o percurso de formação e as aprendizagens construídas. Nesse processo, o sujeito entra em contato com o seu ser singular remetendo a refletir sobre sua identidade. Dessa forma, os trabalhos de formação em serviço com os professores, permeados pelas escritas de si, potencializam a reflexão. Conforme Josso (2004, p. 30),

[...] se esta reflexão estiver integrada com uma das formas de atenção consciente, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos.

Nas narrativas escritas, a memória de escolarização é revisitada no que tange às referências construídas e assim emergem as representações das escolhas, das influências, dos estilos e posturas. Nesse processo, os sujeitos sentem-se atores e autores da formação e são introduzidos numa trajetória de investigação. Esta investigação destaca uma maior visibilidade das memórias, articulando subjetividade e profissionalidade na mesma história de vida.

É válido ressaltar quanto aos cuidados que devemos ter ao trabalhar com narrativas no processo de desenvolvimento profissional do professor, pois não se intenciona produzir terapias, mesmo sabendo que emoções são acionadas, mas sim contextualizar e conhecer processos e trajetórias produtoras de marcas e reconstruí-las a partir do tempo presente.

Josso (2004) destaca a importância de compreender a lógica de si e do outro, afirmando que os projetos de formação devem “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse si próprio, que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (p. 91). Além disso, a autora discute a importância do olhar de si e para si nos processos formativos, o que possibilita aos participantes tomarem consciência de sua postura e das complexas imbricações que possam estruturá-la.

## O desenvolvimento da nossa investigação-ação

Constituímos o grupo a partir de uma convocação ampla por e-mail, na página da FFP, nas redes sociais e contando com os contatos entre colegas de turma que ainda se encontram. Tivemos muitas respostas, e em torno de 40 frequentadores por encontro durante o ano todo de 2010, sempre no último sábado do mês. Como o grupo é aberto, recebemos também bolsistas de Iniciação Científica das

professoras coordenadoras do Projeto, professores das redes atuando em escolas parceiras da FFP (como campo de Estágio ou colaboradoras em outros projetos) e ainda mestrandos de nosso Programa, egressos ou não da FFP.

O que fizemos foi promover toda a nossa reflexão a partir das atividades dos professores em docência, delineando caminhos durante o processo, e principalmente buscando incorporar uma atitude de pesquisa ao fazer diário dos frequentadores do grupo. Temos que lembrar que os professores não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre educação e que influenciam políticas.

Alguns eixos básicos nortearam as ações, como: problematizar a prática pedagógica, buscar compreender a realidade educacional na qual estavam inseridos, discutir situações vividas e a forma de superar os dilemas (GIMÉNO SÁCRISTAN, 1992), e em todos os encontros fazer algum trabalho com a dimensão individual do ser professor, através de um relato oral, de uma representação gráfica, de uma escrita de si ou mesmo de depoimentos mais completos relacionados ao tema do encontro. Lemos textos, todos nos vendo como participantes, procurando não enfatizar a crença da pretensa superioridade da universidade em face da escola básica, no que fomos muito bem sucedidos.

Elliott (1998) reforça que a colaboração e a negociação entre professores universitários e professores da escola básica podem se constituir em marcos do que se tornou conhecido como investigação-ação, se tal parceria colaborativa fornecer uma base epistemológica alternativa, onde a teoria e a prática passam a se desenvolver de forma interativa dentro da escola. O contexto de aprendizagem se configura como problema para ambos, professor universitário e professor da escola básica.

Elliott (1998) também aponta que, se não houver tal mudança de base epistemológica, esta maneira de se fazer investigação-ação pode deflagrar uma tensão entre professores da escola básica e professores universitários. Assim, a tarefa do pesquisador acadêmico é a de consolidar uma forma de pesquisa colaborativa que seja transformadora da prática curricular e que, no processo, favoreça o desenvolvimento do professor no que se refere à transformação de sua prática.

Trabalhamos com a possibilidade de facilitar a organização de ideias surgidas no grupo, no que foi se delineando como uma possibilidade de publicação por nós organizada contendo textos escritos pelos participantes, sistematizando experiências e saberes advindos da experiência. Percebemos que houve um movimento de registrar as atividades desenvolvidas no grupo por parte dos professores, o que contraria uma das máximas do senso comum que diz que professor de educação básica não escreve.

Os escritos trouxeram amplas possibilidades de discutir as concepções trazidas sobre trabalho docente, relações de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, concepções de currículo, noção do que seja conhecimento, e a importância de se planejar a ação docente e pensar sobre seus desdobramentos. Os referenciais trazidos da academia foram importantes na construção do processo, assim como os referenciais que professores trouxeram do *chão da escola*. Esse movimento originou a escrita de um livro no qual os participantes foram se organizando para compartilhar suas experiências em artigos em sua grande maioria orientados pelos docentes da universidade, garantindo a autoria dos agora escritores de suas práticas (FONTOURA, 2011).

Construir e reconstruir um professor consciente de seu papel social, autônomo e crítico, depende de condições de disponibilidade externa e interna para dialogar sobre o que fazemos, falar sobre o desejo de transformar a realidade em que vivemos e trabalhamos, buscar as questões que trazemos em nós e que nos mobilizam na direção de novos e mais altos voos.

### Considerações: a investigação-ação como estratégia de aprendizagem na formação de professores

Pensamos alguns temas importantes na educação de professores no século XXI, como: preparar professores que possam dar uma educação de qualidade para as classes populares, buscar superar um sistema desigual de escolarização, buscar outros tipos de soluções, fora do sistema atual, a fim de preparar profissionais para todas as escolas, desenvolver no estágio um processo de afiliação com a escola e com a comunidade, criar uma cultura de pesquisa nas escolas, com pessoas examinando sua prática. É algo diferente do estudante vindo para as aulas e voltando para casa, é muito mais baseado na escola e no contexto da comunidade em que as escolas estão.

Os professores devem ser sacudidos, de modo a reexaminar o que aprenderam. Se as ideias das quais tratamos são tão importantes, devemos ser capazes de apresentá-las de uma maneira que não afaste, automaticamente, parte dos professores.

Assim pensando, propusemos uma pesquisa com o foco de investigação-ação convocando egressos dos cursos da FFP a participarem de fóruns de discussão sobre suas práticas docentes. Pensar sobre sua prática e desenvolver sua capacidade de ver e ouvir a respeito de situações e experiências educativas das quais participam fortalece a atuação docente, formando e transformando professores em observadores, ampliando e sistematizando as possibilidades contidas nas situações vividas.

Em nossa experiência, adotamos a perspectiva de reflexão sobre a prática tendo como pano de fundo a possibilidade de reconstrução social já que a transformação proposta, a ser empreendida pelos docentes em seus espaços de atuação, não deixa de contextualizar o que fazemos e para quem fazemos, reconhecendo nosso papel social de intelectuais capazes de pensar nosso entorno criticamente e de mudar o que conseguirmos.

Podemos afirmar então que observar de maneira sistemática as situações educativas (POSTIC; KETELE, 1992) das quais fazemos parte como professores (sejam aulas ou dentro das instituições) e analisá-las a partir de uma fundamentação teórica, elaborar projetos de intervenção e implementá-los, trabalhar de modo cooperativo, publicizar os processos desenvolvidos e os resultados obtidos são as principais atividades estruturantes da modalidade da investigação-ação como estratégia de formação.

Apontamos algumas razões que justificam, em nossa visão, propostas de formação continuada para professores nos moldes do que acreditamos: uma visão simplista por parte de professores e de fazedores de políticas públicas no que se refere à crença de que, para ensinar, é suficiente conhecer o conteúdo e saber utilizar técnicas pedagógicas; o imperioso motivo de superar o distanciamento da pesquisa acadêmica da realidade de sala de aula, de modo que o discurso do professor pesquisador de sua prática seja definitivamente incorporado à prática docente como prática de professores atuantes; a necessidade constante de aprimoramento, condição fundante para o progresso na carreira docente universitária, mas que não promove, muitas vezes, a necessária reflexão crítica, nem nesse nível de ensino, muito menos em propostas de reciclagem como algumas feitas nas redes de educação básica. A efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só pode ocorrer pela e com a ação do professor por ele responsável.

Temos buscado trabalhar situações acontecidas com os participantes, discutindo estratégias pedagógicas e sentimentos com relação aos ocorridos, não separamos o racional do emocional, pois assim somos todos, um conjunto de aspectos que se entrelaçam e nos produzem o tempo todo. Alguns panos de fundo estão presentes no trabalho como as políticas públicas dos diversos municípios nos quais nossos egressos estão lecionando, a construção da dimensão ética do trabalho docente, a reflexão sobre princípios e valores que sustentam nossa ação investigativa e nossa prática profissional, atitudes que tomamos e suas possíveis consequências para alunos, familiares, escola, enfim, as diversas instâncias que compõem o espaço no qual atuamos.

Tendo em conta a necessidade que apresentam licenciandos e licenciados de resolver os dilemas em sua prática, o enfoque da investigação-ação surge como opção teórica e metodológica para investigar os dilemas e transformar as situações vividas. Apostamos em uma proposta de formação que nada tivesse de reciclagem

ou de capacitação, ambas as propostas que indicam ser o professor um receptor de algo pronto, produzido por outro, a ser transmitido para que o professor aplique em sua sala de aula, sem elaboração ou autoria. Nossa atividade não é apenas instrumental que se aprimore através de práticas técnicas, mas sim uma perspectiva colaboradora, de parceria e de construção conjunta.

Registramos todas as situações de ensino-aprendizagem vividas pelos sujeitos e organizamos sínteses dos trabalhos, no entendimento de que possam ilustrar o processo de investigação-ação que desenvolvemos como estratégia de aprendizagem para formar professores. Algumas estratégias foram delineadas *a priori*, como a de trabalhar com formulação de perguntas para identificação dos dilemas, e busca de encaminhamentos coletivos e dialogados nos grupos de reflexão. Queremos estimular os debates e as análises, em oposição à busca de receitas prontas, tão comum nas solicitações por parte de professores em processo de *capacitação*. Aprender a perguntar é uma habilidade importante para quem quer se fazer professor pesquisador.

Saber o que e como perguntar é parte importante da investigação-ação-formação. Saber planejar de acordo com suas perguntas pode vir a melhorar os resultados da ação pedagógica do professor já que a forma de conduzir o processo pode ser aprimorada assim como aprendizagem de conteúdos, hábitos e atitudes por parte dos alunos. Procurar ter sempre uma atitude avaliativa no sentido construtivo e processual do termo, considerando auto e heteroavaliações, observação e registro das práticas efetivamente levadas a termo e trocar informações com colegas e gestores da instituição são atitudes consideradas somadoras na ação proposta pela residência pedagógica.

Compartilhamos ideias referidas à escola como lugar de produção do conhecimento pedagógico e que a prática do professor seja encarada como um conjunto de ações que se baseiam em saberes válidos a serem considerados nos programas de formação continuada. Nessa parceria colaborativa, a reflexão e a intervenção na realidade se viabilizam a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo.

Vemos a residência pedagógica como uma proposta de formação em serviço, um espaço criativo e ressignificador, nada mais longe do que um repetir de modalidades informativas já vistas na graduação dos que estão conosco no processo. Informalmente já éramos procurados por nossos egressos com questões que variam de informações sobre cursos de pós-graduação, auxílio em situações de dúvidas sobre prática pedagógica, cartas de referência para empregos, bibliografias para concursos públicos.

O que temos percebido é uma imensa vontade de manter vínculo com a agência de formação inicial e um progredir na vida profissional, renortando rumos para os que estão em função docente, que trazem dúvidas e não saberes

diversos, e apontando possibilidades para os que ainda estão por se colocar no mercado de trabalho. Tendo em conta, assim, a necessidade que apresentam nossos jovens licenciados de resolver os dilemas em sua prática iniciante, o enfoque da investigação-ação surge como opção teórica e metodológica para pesquisar esses dilemas e transformar as situações vividas.

## Referências

- ASSIS, M. P.; SILVA, M. A. C. Faculdade de Formação de Professores da UERJ: cursos e rumos. In: SOUZA, D. B.; FERREIRA, R.. (Org.). **Formação de Professores na UERJ**: memória, realidade atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. Brighton, UK: Falmer Press, 1986.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 2. ed., Madrid, Morata, 1996.
- ELLIOTT, J. (Ed.). **Reconstructing Teacher Education**. London: Falmer Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Action Research for Educational Change**. Buckingham: Open University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. What is Action-Research in Schools? **J. Curriculum Studies**, London, v. 10, n.4, 1978.
- FERNANDES, G.B.L. **Processos de formação docente e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação)-. Faculdade de Formação de Professores da UERJ. 2009. (Inédito).
- FONTOURA, H. A. Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. **Revista FAEEBA**, v.17, p.137-146, 2008.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Diálogos em Formação de Professores**: pesquisas e práticas, Niterói: Intertexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Residência pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Rio de Janeiro: Intertexto, 2011

\_\_\_\_\_. Iniciação à Docência na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: trilhas e rumos. **Vozes em Diálogo**, v. 1, p. 128-136, 2005.

\_\_\_\_\_. A Licenciatura na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: LEAHY-DIOS, C. (Org.). **Espaços e tempos de Educação: ensaios**. Niterói: CL Edições, 2004.

FONTOURA, H. A.; TAVARES, M.T.G.; ARAÚJO, M.S. **Fala (outra) escola- investigando práticas instituintes nos espaços da Faculdade de Formação de Professores e da escola básica em São Gonçalo**. São Gonçalo: FAPERJ, 2008. Relatório de Pesquisa.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-92.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

MONEREO, Carlos (Coord.) et al. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. Barcelona: Graó, 1998.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 2000.

POSTIC, Marcel y KETELE, Jean-Marie. **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea, 1992.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza et al. (Org.). **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 85-102.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998. p. 207-236.

Recebimento em: 04/02/2011.

Aceite em: 10/03/2011.