

Pesquisa na formação inicial: contribuições a partir de um projeto de extensão¹

Research on initial training: Contributions from an outreach project

Laura Noemi Chaluh²

Resumo

Este trabalho socializa resultados produzidos a partir de uma pesquisa que objetivou compreender os processos formativos desencadeados em um grupo de alunos de um curso de Pedagogia. Eles participavam de um projeto de extensão no qual se buscava considerar o cotidiano escolar como espaço formativo e como objeto de estudo, bem como refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola. Essas ações estavam atreladas a outros dois espaços de formação dos quais esses alunos também participavam: um projeto de pesquisa desenvolvido em escolas de Ensino Fundamental I e de Educação Infantil, e um curso de extensão oferecido para educadores da rede municipal de ensino. São problematizadas, a partir das análises dos escritos produzidos pelos alunos, a potencialidade e as contribuições da dimensão da pesquisa para pensar na constituição desses alunos como futuros educadores. A investigação, de orientação sócio-histórica, assume uma perspectiva dialógica ao promover a formação de todos aqueles que dela participam. Os resultados da pesquisa indicam a importância de os alunos assumirem uma atitude investigativa, que questiona o vivido para melhor compreendê-lo, que considera a prática da escrita como uma das instâncias fundantes da reflexão e produção do conhecimento e que valoriza o exercício do trabalho coletivo, como o compartilhamento da palavra e das experiências vividas.

Palavras-chave: Ensino. Extensão. Formação inicial. Pesquisa.

Abstract

In this article we share results from a research that aimed to understand the training processes with a group of students in a Pedagogy course. Those students participated in an outreach project in which we considered

¹ Trabalho vinculado à pesquisa "Entrelaçando culturas: formação, linguagem, coletividade, empoderamento". Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 2012/00854-7) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 408739/2013-4).

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. 24 A, 1515, 13506-900, Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: <lchaluh@rc.unesp.br>.

the everyday school life as a formative space, as an object of study, to reflect on the organization of educational work in school. The students also participated in two other formative spaces in addition to that activity: a research project developed at Elementary and Early Childhood Education schools and an outreach program offered to teachers at district public schools. Based on the analysis of the students' written work, we discuss the potential and contributions of the research to think about the development of those students as future teachers. This socio-historical orientation research assumes a dialogical perspective when it promotes the training of all those who are part of it. The research results indicate the importance of students taking an investigative attitude, inquiring what was experienced to better understand it, considering the practice of writing as one of the foundations for reflection and production of knowledge, recognizing the value of collective work, such as the sharing of written productions and experiences.

Keywords: Teaching. Outreach. Initial training. Research.

Introdução

Este artigo socializa parte do percurso vivido por sua autora com um grupo de alunos, graduandos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, futuros professores, no contexto de um projeto de extensão por ela coordenado e realizado em uma universidade pública no período de 2010 a 2015. A proposta de trabalho desse projeto foi sendo delineada por várias inquietações: quais práticas pedagógicas possibilitam educar um olhar que admita o estranhamento? Como promover situações para que os professores em formação assumam uma postura investigativa perante a complexidade da educação? Como promover práticas de escrita que levem os professores em formação a refletir sobre suas próprias práticas e legitimar os saberes produzidos na escola, reconhecendo assim a autoria do fazer docente? Quais os caminhos para promover a reflexão coletiva e o trabalho coletivo no contexto escolar?

Foram essas inquietações que possibilitaram a construção da proposta do projeto de extensão (2010-2015) e que objetivaram a promoção, dentro da universidade, de um ambiente de diálogo entre os participantes, de modo a promover a reflexão, a investigação, a

escrita e a sistematização acerca da prática pedagógica e do cotidiano escolar. Para alcançar esses objetivos, os alunos tiveram a possibilidade de participar de outros dois espaços formativos, também coordenados pela professora e vinculados ao referido projeto: (i) um projeto de intervenção desenvolvido em escola de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação Infantil, no qual os alunos acompanhavam semanalmente o trabalho pedagógico de professoras na sala de aula, ao longo de um ano letivo; e (ii) um curso de extensão para educadores da rede municipal de ensino. A possibilidade de viver o cotidiano escolar, a partir da inserção na escola ou do contato direto com educadores no curso de extensão, possibilitou iniciar os alunos no exercício da docência e da pesquisa.

Além desses dois espaços formativos, o projeto de extensão contava com encontros semanais nos quais os alunos tinham a possibilidade de: socializar as experiências vividas na escola com a professora ou no curso de extensão com o grupo de educadores em exercício; fazer leituras e discussões a partir de textos cujas temáticas eram escolhidas em função das discussões geradas no grupo; iniciar a prática do registro, sistematizando observações e reflexões sobre os encontros do

projeto de extensão (em caderno coletivo) e sobre os acontecimentos vividos na escola e/ou no curso de extensão (registro pessoal). Destacam-se algumas das atividades desenvolvidas nos encontros semanais: leitura de textos científicos e literários; exibição de curtas/vídeos; registro escrito dos encontros em caderno coletivo; elaboração de produções escritas; participação em eventos com apresentação de trabalhos e/ou desenvolvimento de oficinas; organização de eventos nos quais o destaque eram os professores e suas experiências, dentre outras.

Nesses encontros, a professora junto com os licenciandos em Pedagogia, tinham a possibilidade de socializar as suas experiências junto aos educadores, na escola ou no curso de extensão. Nesse espaço foi sendo construído um olhar solidário em relação à escola, olhando-a com outras lentes, procurando nela sua positividade, o que nela existe e acontece (Rockwell; Ezpeleta, 1986).

A partir do trabalho desenvolvido no projeto de extensão, este ganhou outro patamar quando a professora decidiu considerá-lo como objeto de estudo da pesquisa "Entrelaçando culturas: formação, linguagem, coletividade, empoderamento" que teve início no ano de 2011 (Chaluh, 2011a). Assumiu-se uma pesquisa dialógica, de orientação sócio-histórica (Amorim, 2004; Freitas, 2003), que explicita que tanto pesquisadora (e coordenadora do projeto de extensão) quanto pesquisados aprendem e se ressignificam no processo da pesquisa. Neste texto, problematiza-se, a partir das análises dos registros produzidos pelos participantes, a potencialidade da dimensão da pesquisa para pensar na constituição desses alunos como futuros educadores. Considera-se que essa dimensão pode contribuir para a construção de um olhar

e de uma escuta que possibilitam assumir uma postura investigativa, tendo como foco a humanização dos sujeitos em formação.

Discussões teóricas

Esta seção trata dos diálogos e escolhas teóricas feitas pela autora ao tratar da dimensão da pesquisa no contexto do projeto de extensão. O projeto se inspira nas contribuições de Zeichner e Liston (1998, p.263), que têm trabalhado com um programa de formação de professores em uma proposta de "enseñanza reflexiva", objetivando maior autonomia do docente e maior participação democrática na gestão da educação. Nesta, afirma-se a necessidade de que os professores reflitam sobre as origens, propósitos e consequências de suas ações, assim como acerca dos condicionamentos e estímulos materiais e ideológicos que podem surgir na sala de aula, na escola ou nos contextos sociais onde eles estão inseridos. Implica formar futuros professores, tanto de forma individual como coletiva, para que possam desenvolver a capacidade de assumir uma maior autonomia ao definir os rumos e assuntos da sala de aula/escola. Assim, "el docente como 'profesional reflexivo' se responsabilizaría por las consecuencias éticas de sus acciones así como por las consecuencias de determinadas pautas institucionales" (Zeichner; Liston, 1998, p.268).

A presença da investigação no referido programa de formação tem como objetivo que os alunos possam situar as escolas, os planos de estudos e a pedagogia nos contextos sócio-históricos, bem como compreender a natureza socialmente construída dos conhecimentos acerca das escolas e assumir práticas que lhes permitam ampliar a sua capacidade de investigar.

Concorda-se com Zeichner e Liston (1998) quando afirmam que a sala de aula e a escola servem mais como laboratórios sociais para o estudo, do que como modelo da prática. Os autores consideram a formação docente como uma aprendizagem contínua acerca do ensino, da instrução, do estabelecimento de hábitos pedagógicos de crescimento independente – mais do que um momento de simples aplicação e demonstração de conhecimento e capacidades adquiridas.

No contexto brasileiro, resgata-se a proposta de Geraldi (1993, p.8), que traz sua experiência como docente de um curso de Pedagogia. Segundo a autora, o movimento de articular o ensino com a pesquisa, no processo de formação inicial de professores, intenciona “tornar a pesquisa parte do processo de formação, porque é constitutiva do seu trabalho como professor”. A partir dessa proposta de articular ensino e pesquisa, a autora concluiu que, além de desenvolver uma pesquisa exploratória inicial, os alunos foram capazes de produzir saberes relacionados com a escola, a aula e o currículo. A autora ainda destaca que, no processo de formação de profissionais da educação, os graduandos têm que entrar em contato com a escola pública brasileira, para que “se debrucem sobre ela como objeto de conhecimento capaz de compreendê-la nas suas determinações históricas” (Geraldi, 1993, p.4), o que possibilitará que, no seu trabalho profissional, almejem construir uma escola pública democrática.

Geraldi (1993) destaca a importância da inserção dos alunos, futuros professores, na escola, apontando a necessidade de construir uma escuta e um olhar atentos para assim compreender a *trama* pela qual a escola vai se construindo:

[...] captar as vozes desses sujeitos, além de ajudar a compreender os processos

desencadeados, acima de tudo auxiliam a compreender a *trama* em que se constrói a escola, a fim de detectar as possibilidades de ação política e pedagógica na escola pública, na busca de suas possibilidades de transformação (Geraldi, 1993, p.411).

Trama é entendida como a rede de relações, saberes e conhecimentos que circulam no contexto escolar, bem como as políticas públicas que entram na escola. Debruçar-se sobre a escola pública para compreender essa *trama* implica contribuir para que os alunos, professores em formação, exercitem, no diálogo, a construção coletiva da escola, refletindo e problematizando as diferentes questões nela vividas, para, a partir delas, definir possíveis ações conjuntas, ainda que provisórias.

Como compreender a *trama* de fios tecidos na escola? Freire (2005, p.74) explicita um possível caminho para abordar o objeto que desafia os docentes no processo de conhecimento. Segundo o autor,

“Tomar distância epistemológica” significa tomar o objeto em nossas mãos para conhecê-lo; no cerco epistemológico, para melhor me apropriar da substancialidade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. No “cerco epistemológico” não pretendo isolá-lo para apreendê-lo em si; nessa operação procuro compreender o objeto no interior de suas relações com outros.

Estar aberto à compreensão do objeto desafiador implica curiosidade, que, para Freire (2005, p.76), é

essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos.

Nessa linha, o projeto dialoga com Garcia e Alves (2002), que consideram que as professoras assumem uma postura investigativa quando querem compreender o compreender de seus alunos, quando buscam explicações para as razões e os percursos dos seus alunos no processo de aprendizagem, quando não se conformam com o fracasso escolar e percebem que precisam de outras estratégias para atingir os alunos que não avançam de acordo com o que elas esperavam. É a partir do diálogo com esses autores que se enfatiza a necessidade de considerar a pesquisa como uma instância constitutiva do processo de formação de futuros professores. Nesse sentido, assumir-se professor e “porque professor, pesquisador”, tal como explicitado por Freire (2005, p.19), implica refletir, discutir e problematizar acerca da curiosidade. Ser curioso permite compreender: “saber melhor o que já sei às vezes, implica saber o que antes não era possível saber”.

A pesquisa na formação inicial: artigos nos Anais da ANPEd³

O projeto de extensão busca possibilitar, desde o início da formação inicial, que os alunos habitem e produzam no mundo da cultura acadêmica e no mundo da cultura escolar. Para que isso seja possível, algumas instâncias são consideradas fundamentais no processo formativo dos alunos: (a) a relação pesquisa-formação; (b) a centralidade da linguagem e da interlocução; (c) o reconhecimento dos outros e da coletividade; (d) o empoderamento por meio da palavra (dita-grafada) (Chaluh, 2011a, 2012). São essas instâncias que estão subjacentes ao trabalho desenvolvido no projeto de extensão.

Neste artigo, como já referido, procura-se ampliar a compreensão do sentido da dimensão da pesquisa no processo de formação de futuros professores. Com interesse em conhecer experiências formativas que levassem em consideração a pesquisa na formação inicial, especificamente no contexto da extensão, foi feito um levantamento bibliográfico dos artigos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2000-2011, tendo como foco o Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 8).

Nesse evento existem três modalidades de apresentação de trabalhos: trabalhos encomendados, trabalhos completos e pôsteres. A busca pelas produções teve como norte apenas os trabalhos completos do GT 8 e que contivessem no título as palavras-chave “pesquisa” e “formação”. Porém, essas duas palavras teriam que remeter a discussões no contexto da formação inicial de professores.

Ao todo foram encontrados sete artigos no referido GT (Fontana, 2007; Jordão, 2004; Moraes, 2001; Rausch, 2009; 2010; Rosa; Cardieri; Taurino, 2008; Velazquez; Zamora; García, 2000), sendo que nenhum deles trata de experiências no âmbito da extensão.

Velazquez, Zamora e García (2000) problematizam a transformação educativa imposta pela Lei Federal de Educação e pela Lei de Educação Superior na Argentina, legislação que iria ressignificar o objetivo dos Institutos de Formação Docente naquele país na década de 1990. Nesse contexto, problematizam a função da pesquisa na formação docente, articulando as análises das propostas oficiais e as condições institucionais para o desenvolvimento de atividades de investigação.

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Ainda questionam o papel do docente em face das condições da sociedade moderna: ou convertê-lo em investigador profissional, ou fomentar uma formação que lhe permita aplicar esse conhecimento.

O trabalho de Moraes (2001) reflete sobre a disciplina de Prática de Ensino (PE) do curso de Pedagogia na década de 1990, mediante levantamento bibliográfico de textos elaborados para o VII e o VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período 1994-1996. Segundo a autora,

Na análise dos textos sobre a PE no curso de Pedagogia produzidos para o VII e VIII ENDIPE, verificou-se que a maioria dos trabalhos objetiva romper com a concepção de PE como disciplina terminal, de “aplicação de conhecimentos”, para isso, se utilizam a pesquisa e do trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de transformar a PE em uma disciplina capaz de produzir conhecimentos. Porém, essas propostas esbarram na estrutura curricular do curso de Pedagogia, em que o espaço destinado à PE dá-se no final do curso, ou seja, como uma disciplina terminal, instância em que habilita o aluno a ser professor. O formato do currículo influencia o modo de desenvolver as diferentes disciplinas, inclusive a PE (Moraes, 2001, p.14).

A autora considera que a pesquisa nos cursos de Pedagogia pode ser “o caminho para a formação de profissionais com capacidade teórica e prática para atuar nas escolas, possibilitando uma melhor formação que articule ação-reflexão sobre o ensino” (Moraes, 2001, p.4).

Já o trabalho apresentado por Jordão (2004, p.2) é “de caráter teórico, com o intuito de analisar o uso da pesquisa-ação na formação inicial docente, a partir do levantamento de

questões de natureza conceitual e metodológica”. A autora explicita que os estudos acerca da formação de professores procuram superar o modelo da racionalidade técnica, já que nessa concepção o docente é visto como “profissional competente” e capaz de resolver problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos. Nesse sentido, compreende a potencialidade da pesquisa-ação como forma de superar a formação meramente técnica.

Por seu turno, Fontana (2007, p.1) discute a importância de considerar a pesquisa como princípio da formação docente. Segundo a autora,

A crítica ao tecnicismo e à racionalidade instrumental, presente nas práticas pedagógicas e na política educacional brasileira, provocou entre os pesquisadores da área, a defesa da reflexividade e da pesquisa no processo de formação do professor como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino.

Para compreender de que forma a prática da pesquisa estava presente no currículo, a autora realizou um estudo de caso no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Entrevistou docentes, pesquisadores e alunos e, ainda, analisou diferentes documentos oficiais referentes à formação de professores e pedagogos, após a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, no respectivo Projeto Pedagógico.

Na sequência, três artigos discutem a dimensão da pesquisa no contexto dos cursos de graduação, a partir da experiência dos seus autores: Rosa, Cardieri e Taurino (2008) e Rausch (2009, 2010). A escolha por essas três produções justifica-se na medida em que apontam o envolvimento e preocupação dos autores com a

dimensão da pesquisa, enquanto formadores de futuros professores.

Rosa, Cardieri e Taurino (2008, p.1) apresentam o percurso histórico dos estudos e investigações acerca dos saberes do professor e da formação docente ao longo da década de 90, e explicitam que isso foi possível a partir das contribuições de teóricos que destacam a dimensão da pesquisa na prática docente como uma instância fundamental:

No plano internacional, destacam-se as reflexões de Donald Schön sobre a formação de profissionais reflexivos; de António Nóvoa que defende uma diversificação dos modelos e das práticas de formação que valorizem o saber próprio do professor e de sua condição de protagonista na implementação das políticas educativas; da educadora portuguesa Isabel Alarcão que aponta a necessidade de que o professor seja um profissional reflexivo, levantando dúvidas e questionamentos que emergem em sua prática cotidiana; de Keneth Zeichner, que defende o exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola. Somam-se a essas vozes as preocupações de Phillipe Perrenoud.

As autoras dialogam com autores brasileiros que contribuíram teoricamente para pensar a pesquisa no âmbito da formação de professores. Assim, elas fazem referência a Pedro Demo, que afirma o caráter formador da atividade de pesquisa; a Corinta Geraldi, que promoveu o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores; a Marli André, que sugere a prática da pesquisa docente mediante a colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública; e a Menga Lüdke, que tem se dedicado à investigação sobre a prática de pesquisa no percurso de formação de professores da educação básica (Rosa; Cardieri; Taurino, 2008).

As autoras comentam que, a partir de uma reflexão coletiva no curso de Pedagogia ao qual elas estavam vinculadas, foi elaborada uma nova proposta curricular e pedagógica, que implicou mudanças na concepção e conteúdos que seriam privilegiados, na introdução de disciplinas com enfoque nos conteúdos de ensino e nas práticas pedagógicas e, ainda, na proposição de “trabalhos de pesquisa de natureza científica como parte fundamental da formação inicial de professores em nível superior” (Rosa; Cardieri; Taurino, 2008, p.5). Para efetivar essa última proposta foram incluídos, no último ano do curso, dois espaços curriculares específicos: as disciplinas de Seminários de Pesquisa I e II, responsáveis pela orientação dos alunos, respectivamente, na elaboração de projetos de pesquisa e no desenvolvimento e redação final dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC).

Segundo Rosa, Cardieri e Taurino (2008, p.6), a incorporação da prática de pesquisa ao currículo de Pedagogia da instituição foi um elemento que possibilitou a transformação da cultura do curso, dentro do qual se começou a enxergar com maior clareza o “objetivo pedagógico de articular teoria e prática”. Observou-se um gradual amadurecimento do grupo de docentes envolvidos com os trabalhos de pesquisa, tanto daqueles que ministravam as disciplinas vinculadas à pesquisa como daqueles que colaboravam na orientação de bibliografia, no processo de acompanhamento e na avaliação final nas bancas de defesa de TCC.

Rausch (2009, 2010) socializa sua experiência como professora orientadora de TCC e mostra o processo de reflexividade vivido por seus alunos ao desenvolverem as pesquisas vinculadas aos TCC. A pesquisadora salienta que, frente à compreensão da teoria em estudo

e à necessidade de relacioná-la aos dados obtidos, os alunos alcançaram um maior nível de reflexão nas análises. A partir disso, a autora enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de futuros professores:

Percebemos que a necessidade de articular teoria e dados na pesquisa foi um processo que provocou um salto qualitativo na forma de refletir das acadêmicas. Esse movimento continuado, sistemático e crítico permitiu mostrar que a indissociabilidade entre teoria e dados induz a uma nova reflexão, a uma re-análise constante, o que resulta em nova teoria. Isto nos leva a crer que sem construtos teóricos relacionados à prática torna-se difícil o desenvolvimento do processo de reflexividade (Rausch, 2009, p.12).

Entretanto, Rausch (2009 p.14) destaca que, no curso de formação inicial, a pesquisa ainda não se configura como princípio formador, na medida em que são poucas as atividades promovidas que propiciam o contato com a investigação. Afirma a importância de considerar a dimensão da pesquisa na matriz curricular do curso de Pedagogia como componente fundamental da formação desses futuros profissionais, e considera que “incluir o TCC não basta. É preciso que outras atividades correlatas sejam desenvolvidas durante toda a formação inicial de professores [...]. Na formação inicial de professores é imprescindível que aconteça ensino com pesquisa”. Isso porque a prática da pesquisa na formação inicial oferece elementos para problematizar, questionar e avaliar essa prática e o contexto no qual está inserida, tendo como intencionalidade a busca pela autonomia e responsabilidade (Rausch, 2010).

A partir das discussões desses autores, destaca-se a urgência de olhar para a dimensão

da pesquisa não só na construção do TCC ou daquelas disciplinas que articulam experiências na escola, mas de pensar nessa dimensão como instância que possibilita enxergar e viver a indissociável relação teoria e prática de forma ampla.

Da construção de uma atitude investigativa e curiosa

Como já referido, Freire (2001) ajuda a pensar na dimensão da pesquisa e em como o educador pode ser desafiado a querer saber mais, para além das aparências. A partir do que ele afirma “porque professor, pesquisador”, o formador de futuros professores é provocado a assumir sua responsabilidade na promoção de situações que levem à reflexão, discussão e problematização perante objetos e/ou acontecimentos que despertem sua curiosidade. Trata-se de espantar-se, estranhar-se perante aquilo que se vive, na tentativa de compreender mais e melhor.

De outra perspectiva, Ginzburg (2001, p.37), ao falar em estranhamento, afirma que ele consiste em perceber as coisas “como se vistas pela primeira vez”, destacando que “[...] compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, são reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza” (2001, p.29). O estranhamento permitiria a alguém continuar inquieto perante aquilo que se lhe apresenta como natural. O olhar para a escola, para os professores e para os alunos será curioso na medida em que o educador se questione perante aquilo que vive: perguntar-se, indagar-se, fazer perguntas sobre aquilo que o inquieta e para o qual não tem que ter respostas prontas.

Os graduandos que participavam do projeto de extensão, na condição de alunos-

-pesquisadores, entravam na escola e/ou participavam do curso oferecido para os educadores sem nenhuma atividade obrigatória *a priori* a ser desenvolvida nesses contextos. Era nesses espaços que eles podiam efetivamente experienciar questões relacionadas com o cotidiano escolar. Implicava viver os acontecimentos, refletindo e aprendendo com eles. Implicava enxergar os pequenos acasos que envolvem o dia a dia da escola e compreendê-los. Porém, quando eles entravam na escola, algumas inquietações surgiam:

Dentre algumas das inquietações elencadas por esse grupo de alunos destacamos: Como proceder na escola? O que deveriam observar? Como observar? O que registrar? Como registrar? Essas perguntas os acompanharam a cada contato com as pessoas [...], e não tinham respostas prontas para elas e nem um direcionamento claro sobre como agir, mas uma coisa foi orientada pela coordenadora, *estejam abertos para o vivido*. Esse foi o *farol* para os alunos-pesquisadores (Chaluh *et al.*, 2013, p.11).

Estar abertos para o *vivido* implicou que eles mergulhassem no cotidiano, entrando no jogo das relações sociais e assim compreendendo a dinâmica da escola e sua organização para “poder fazer parte dela, não para legitimar o que nela se faz ou não se faz e sim para fazer parte de sua história” (Chaluh *et al.*, 2013, p.11).

Os alunos, ao assumirem a condição de sujeitos da experiência (Larrosa, 2004), deixaram-se afetar pelo cotidiano e se envolveram com os sujeitos da escola, entrando na complexidade da vida escolar e se despojando de concepções teóricas e preconceitos. Assim, aos poucos,

[...] aprenderam a registrar buscando relatar tudo o que acontecia e lhes acontecia (Larrosa, 2004), não desprezando nada que não os tivesse marcado, tocado, transformado. Tudo era digno de registro, uma conversa informal nos corredores da escola, uma briga entre alunos, a visita de um vendedor de livros, os ensaios para apresentação de final de ano, enfim, tudo o que despertasse a atenção. Por meio das leituras nos encontros com o grupo [encontros do projeto de extensão], compreenderam que a pesquisa se dava por ‘deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos [...] [interpelasse], entrando e nos submetendo a isso’ (Larrosa, 2004, p.25). A partir desta compreensão cada um foi assumindo uma determinada postura para estar na escola, segundo aquilo que acontecia (Chaluh *et al.*, 2013, p.12).

Na condição de coordenadora do projeto de extensão, nas discussões mantidas semanalmente, a professora procurava que os alunos construíssem um “olhar crítico, não para fazer julgamentos, mas sim, para compreender o que se passa, levando em consideração a singularidade da escola e as pessoas que a constroem” (Chaluh *et al.*, 2013, p.9). Uma das atividades realizadas para apurar o olhar, para assumir uma atitude investigativa e para ampliar a compreensão do cotidiano, estranhando-se perante o *vivido* na escola, era a socialização e discussão dos registros individuais acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula, com professora e alunos.

O fragmento abaixo apresenta o primeiro registro elaborado por Bruna no seu primeiro dia na sala de aula de Educação Infantil e que foi discutido por todos os participantes. Foi com Bruna que se iniciou o exercício de partilhar e problematizar os registros no grupo:

Combinei com a professora [nome da professora] que iria hoje para acompanhar

sua aula. Cheguei e não vi a coordenadora, então fui entrando e seguindo para a sala da professora. Bati na porta e ela mesma abriu. As crianças estavam em volta dela falando todas juntas.

[Nome da professora] me recebeu e disse para as crianças que hoje eles tinham visita. Eu dei boa tarde para as crianças, e todas responderam bem alto “boa tarde!!!”. Sentei em uma carteira no fundo da classe e eu quase não cabia na cadeira, de tão pequena que era.

As crianças foram perguntar à professora quem eu era, e ela brincou “é aluna nova” e riu. Uma das meninas que havia ido perguntar foi até mim e disse que eu ia ter que fazer o coelho e que amanhã teria Educação Física, e eu tinha que fazer, senão não poderia estudar lá. Eu, então, respondi que eu não era aluna nova, mas que estava como pesquisadora, pois eu estudava sim, mas era para ser professora.

As atividades começaram e as crianças me olhavam de longe com olhares curiosos. Um aluno comentou que agora a classe tem mais uma aluna (eu), ao que a outra menina respondeu: ela não é aluna, ela vai olhar o que a gente faz!

Ao longo do dia, senti-me como um corpo estranho naquele lugar. Não sabia o que fazer, não sabia como agir, mas a professora me deixou muito à vontade e as crianças sempre iam me mostrar seus trabalhos. Hoje, em especial, o dia foi dedicado à confecção do ninho para o ovo de páscoa e para a pintura da máscara de coelho.

Mais tarde houve a roda de leitura, na qual a professora, que está trabalhando com fábulas, leu uma fábula de Esopo. Sua leitura era bem dramatizada, apesar de não usar adereços, lia de um jeito que atraía as crianças. Ao término de sua leitura, ela explicou a moral da história e foi encaminhando as crianças ao tanque de areia.

Em determinado momento, a professora comentou comigo que tem uma aluna na turma que sempre chora quando acontece algo novo na classe, e até achou que a menina ia chorar quando me visse sentando na classe, mas ela não chorou e até foi conversar comigo. A professora comentou que estranhou, porque ela chora mesmo com monitoras diferentes.

Acompanhando a aula de [nome da professora], vi que ela não grita, não xinga, não se estressa com as crianças, que por terem entre 5 anos, ainda não param muito quietas fazendo suas atividades. No entanto, há um código: se a professora apagar a luz e ficar na frente da sala, é sinal de que estão passando dos limites e é para sentar e sossegar! (Bruna, Registro 29/3/2012).

Após a leitura de Bruna, foram discutidas algumas questões. Assim, as experiências vividas pelos graduandos na escola e/ou no curso ganhavam outro patamar, porque pensadas no e pelo grupo. Esse acontecimento foi registrado por Camila no caderno coletivo do grupo:

[...] Bruna levou seus registros das experiências vivenciadas na escola e socializou com a turma, e através disso fizemos algumas reflexões e comparações. Pudemos ver como o seu olhar era focado na professora, e Laura comentou que muitas vezes entramos na escola com certo olhar preconceituoso para os professores, pois imaginamos que todos eles só brigam, xingam, e não conseguimos imaginar algo diferente disso. Bruna também disse que se sentia um “corpo estranho” dentro da escola e que ela não sabia o que fazer, nem como agir e que se estivesse no lugar da professora não teria tanta paciência como ela tem. [...] (Camila, Registro 12/6/2012).

Para além da construção de um olhar solidário que compreende o que se passa na

escola, os alunos-pesquisadores⁴ entenderam que assumir esse lugar implicava também a construção de seu fazer docente, já que se exigia deles uma ação perante os acontecimentos *vividos* com educadores, sendo assim responsável pelas ações no mundo ético da escola, no mundo concreto (Chaluh *et al.*, 2013).

Dentre as atividades desenvolvidas pelos alunos-pesquisadores na escola, destacam-se: levantamento de dados relacionados com a estrutura organizativa da escola e análise documental do Projeto Político Pedagógico, de modo a contextualizar a escola onde o projeto de pesquisa é desenvolvido; acompanhamento do trabalho pedagógico de uma professora na sala de aula semanalmente, ao longo de um ano; registro e sistematização das observações e impressões dos acontecimentos vividos na sala de aula; colaboração e participação nas atividades propostas pela professora na sala de aula e/ou no planejamento do trabalho pedagógico (sempre que a professora da sala solicitar). As atividades que desenvolveram no curso, junto com os educadores, relacionavam-se com a discussão e reflexão de leituras; registros e sistematização de observações; e participação e colaboração no desenvolvimento das propostas elaboradas junto com os educadores. Todas as atividades desenvolvidas por esses alunos-pesquisadores, como já referido, tinham como objetivo dar início à docência e à pesquisa, considerando esta última como a construção de um olhar e um pensar que levem a uma atitude investigativa em relação aos acontecimentos vivenciados no contexto educacional. Assim, os encontros semanais do projeto de extensão, eram uma oportunidade para pensar, sentir, discutir, aprender, enfim, refletir sobre o sentido de ser

professor e de fazer-se professor com outro professor.

A seguir, apresentam-se escritas produzidas pelos alunos-pesquisadores que participaram do projeto, para nelas compreender o sentido da atitude investigativa, da curiosidade epistemológica e do movimento de reflexão *vivido* no coletivo, tendo como pano de fundo a questão que move este trabalho: a dimensão da pesquisa na formação inicial, no contexto de um projeto de extensão, e sua vinculação com a indissociabilidade entre teoria e prática.

Os encontros com o grupo nas terças-feiras [projeto de extensão] e nossa atuação na escola [nome da escola] estiveram interligados em um movimento onde a possibilidade de observação do cotidiano da escola instigava a curiosidade por temas e autores que podíamos conhecer melhor nos encontros com o grupo [projeto de extensão], e da mesma forma os encontros com o grupo e os assuntos e inquietações que lá surgem, nos fizeram e fazem querer cada vez mais viver o dia a dia da escola, ser atuante e participar do que teorizamos. Esse diálogo tem sido muito importante por possibilitar uma formação significativa, por podermos ligar temas com acontecimentos, por nos ajudar a relacionar o que lemos, o que refletimos, nossos anseios, dúvidas, curiosidades com o que de fato acontece na realidade de uma escola e portanto acontece na educação também de forma ampla (Thays, relatório junho 2011).

Estar em sala de aula me mostrou a realidade da vida profissional, as agruras e felicidades de ser professor, os problemas reais que estudamos de forma teórica nos textos ficaram claros quando se está em sala de aula, os problemas tomam forma [...].

⁴ Nomear os graduandos como alunos-pesquisadores deixa em evidência a atitude investigativa que eles assumem ao mergulhar junto com os educadores, tanto na escola como no curso de extensão, para, com eles, melhor compreender o fazer docente.

A práxis tornou-se uma simbiose completa em minha mente quando consegui juntar o teórico e o prático, visualizar a realidade é fundamental para uma completa interação e compreensão do que é ser um profissional do ensino. Nada supera o estar lá, presente em sala de aula para compreender nuances que só existem na prática e que como aluno na faculdade é impossível se adquirir somente ouvindo os professores (Fabiani, relatório junho 2011).

Além de nossos encontros [projeto de extensão], participamos também do curso oferecido às coordenadoras da rede municipal, e foi uma experiência única, pois pudemos conhecer mais sobre a função da coordenação e seus desafios, algo que não veríamos durante a graduação. O curso nos proporcionou ainda, a entrada nas escolas para formar parcerias com as professoras, o que nos permitiu conhecer e viver a realidade escolar, além de trocar experiências com as professoras que nos acolheram. Estar na escola como aluna-pesquisadora foi maravilhoso, pois além de pesquisar sobre a escola, tive a oportunidade de aprender sobre a prática através do contato com a professora e os alunos, podendo também acrescentar algo para eles, o que a meu ver é essencial, pois não estamos lá para apontar os problemas da escola, é preciso estar dentro dela para então buscar alternativas para que seja cada vez melhor. Nesse sentido, pesquisar para mim é contar o que realmente acontece nas escolas, é viver uma experiência e socializá-la, apontando as dificuldades, mas também as possibilidades e potencialidades encontradas naquele ambiente (Juliane, relatório novembro 2012).

Acompanhar o cotidiano da escola, as tarefas da professora, as relações que são estabelecidas na sala de aula e fora dela foi uma experiência muito boa, pois através da releitura de meus registros – escritos após cada ida à escola – consegui (re)pensar conceitos e opiniões sobre a docência, fazer

ponte com leituras científicas e enriquecer minha formação docente.

Fazer pesquisa na escola para mim é isso: estar em contato contínuo com os sujeitos que a compõem, fazendo parte da sala de aula, registrando, lendo, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, investigando aspectos que inquietam e refletindo sobre cada sensação que a permanência na escola provoca [...].

Para que este jeito de pesquisar se efetive, é necessário um espaço de socialização de ideias, no qual seja permitido refletir acerca de cada experiência, além de um trabalho por parte do aluno-pesquisador de registrar os acontecimentos para posteriormente sistematizar o conhecimento que está em construção. O projeto de extensão [nome do projeto] proporciona tudo isso, sem contar o vínculo afetivo gerado entre seus participantes, que torna tudo mais confortável e prazeroso (Bruna, relatório novembro 2012).

Com toda essa experiência que obtive durante um ano [...] pude vivenciar muitas coisas, mas dentre essas a pesquisa na escola foi a que mais me chamou a atenção. Quando falo pesquisa me refiro àquela que um professor realiza para descobrir os problemas que envolvem o seu ambiente de trabalho. Pesquisar na escola e querer descobrir o que acontece além das aparências, e para isso o uso de bons teóricos e textos pode auxiliar nessa busca. Mas a pesquisa só ocorre quando o professor procura ter um olhar sensível para os acontecimentos (Dani, relatório novembro 2012).

Me vejo [sic], desta forma, sim, inserida na escola para fazer pesquisa, uma vez que ao adentrar neste universo ampliamos nosso campo visual, experimentando nossa variada posição caleidoscópica [...]. Realizo uma parceria que promove a formação continuada da educadora que me recebe ao mesmo tempo que contempla a minha formação enquanto graduanda, promovendo assim, muitas vezes um projeto que atenda a realidade dos alunos, visando

atividades diferenciadas ao cotidiano da sala de aula, motivando-me e inspirando-me a registrar, escrever e refletir de forma diferente os teóricos introduzidos no projeto, e também pelo olhar diferenciado que adquirimos no dia-a-dia, além das inquietações que se formam a cada vez que nos deparamos com situações engessadas e acomodadas (Raquel, relatório novembro 2012).

Quanto ao nosso papel como aluno-pesquisador na escola, sem dúvida nesse semestre ele foi mais evidente do que nos demais [...]. Por outro lado, quando penso sob a perspectiva de pesquisa para a preparação de aulas ou como diz Freire, quando sou "aprendente", não paro de pesquisar nunca. A pesquisa não necessariamente tem que resultar num produto (artigo, livro, etc.), pois ela faz parte do processo de construção do conhecimento [...]. O ser humano é pesquisador nessa perspectiva e isso independe de estar na academia ou não. A pesquisa acadêmica é apenas a tentativa de fazer de uma prática inerente à vida um trabalho. Então, nesse ponto de vista seremos sempre pesquisadores, principalmente se estivermos envolvido no processo de ensino-aprendizagem (Joseano, relatório novembro 2012).

Como aluna-pesquisadora posso dizer que estou apenas no primeiro passo, aprendendo o que observar e como fazer algo concreto dessa observação. Pesquisar para mim é procurar enxergar o que a maioria não enxerga. Essa pesquisa dentro da escola se inicia assim, se perguntando "o que acontece por aqui?"; e a partir daí podemos buscar a melhor forma de compreender e interferir em prol de toda comunidade escolar (Marcela, relatório novembro 2012).

A partir das escritas é possível perceber que os alunos-pesquisadores assumiram o compromisso de estar e ocupar esse lugar na escola e/ou no curso, para observar e

compreender a complexidade da educação na sua singularidade, sem julgamento, sem o olhar patológico (Rockwell; Ezpeleta, 1986). É importante perceber o processo de constituição do seu fazer docente, já que, ao serem partícipes da história da escola, tiveram que desenvolver algumas ações, comprometendo-se com a escola e os sujeitos que nela atuam, movimento que promoveu a tomada de consciência de ser professor e do sentido da educação.

Destacam-se aqui os saberes construídos pelos alunos-pesquisadores a partir de sua participação no espaço escolar e no curso com os educadores, na medida em que eles apontaram algumas questões que podem ser traçadas como encaminhamentos para que o professor assumira uma postura investigativa. Selecionaram-se sete questões consideradas centrais, depreendidas de trechos de escritas produzidas pelos alunos-pesquisadores.

Primeira questão. Observar o cotidiano da escola, pois o cotidiano *"instigava a curiosidade"* por conhecer, para melhor compreender o que acontecia nesse espaço. Por outro lado, os alunos-pesquisadores apontaram a necessidade de socializar o debate, de existir um espaço instituído na universidade para discutir acerca dessa curiosidade. Mas, por sua vez, esse espaço de discussão provocava *"cada vez mais viver o dia a dia da escola, ser atuante e participar do que teorizamos"*. Assim, é apontado um círculo, uma roda viva, um movimento que os envolve na necessidade de serem partícipes e, voltando à escola com mais compreensão e disposição, serem novamente movidos a se inquietar.

Nesse sentido, este projeto dialoga com Freire (2005, p.78), para quem assumir uma "postura epistemologicamente curiosa" é fundamental para a constituição do contexto teórico. O autor afirma a necessidade de dar a devida

atenção ao espaço escolar como contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, considerando que isso deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério – o quanto estar na escola provoca, instiga, leva o educador a querer saber mais e a entender mais sobre a realidade em que está imerso, porque todos fazem parte da história. Freire enfatiza que, para que a curiosidade se faça epistemológica, não é preciso um “espaço”, e, sim, uma postura da mente. Como afirma Freire (2005, p.78), “O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico”.

Segunda questão. Construir um olhar sensível “para descobrir o que acontece além das aparências”. Não basta um olhar sensível nesse processo, surge a importância da teoria: “teóricos e textos podem auxiliar nessa busca” para ampliar a compreensão e ir além das aparências.

Para ir além das aparências, Freire (2005, p.74) afirma a necessidade de cercar epistemologicamente o objeto para assim compreendê-lo nas relações com outros:

[...] tomando distância epistemológica do objeto, faço minha aproximação cercandoo. “Tomar distância epistemológica” significa tomar o objeto em nossas mãos para conhecê-lo; no cerco epistemológico, para melhor me apropriar da substancialidade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser.

As duas questões elencadas até aqui deixam em evidência a curiosidade para compreender o que acontece no cotidiano escolar. É nesse espaço que as inquietações surgem, e são elas que levam a querer saber mais – por isso a necessidade de assumir uma curiosidade

epistemológica, no sentido de poder compreender as relações que cercam esse objeto que instigou a curiosidade; por isso a necessidade de dialogar com teóricos para ampliar a compreensão desse objeto. A escola é importante como espaço deflagrador da curiosidade, sendo, pois, necessário que os espaços de formação contribuam para construir uma postura de questionamentos e de busca por respostas para melhor compreender.

Terceira questão. Reconhecer que alguns aprendizados só ocorrem na escola e que só sendo partícipe da vida da escola e do cotidiano escolar é que o educador pode ampliar a compreensão de determinadas concepções: “nada supera o estar lá, presente em sala de aula para compreender nuances que só existem na prática”.

É importante que os futuros professores se sintam partícipes da vida escolar. Pensar as “nuances” que só acontecem nesse contexto implica o reconhecimento de que eles não são meros expectadores da vida escolar. Pelo contrário, eles são sujeitos atuantes no processo educacional, assumindo um compromisso com professores e alunos. Como considerado por Chalu et al. (2013, p.9), é justamente nos acontecimentos vividos no cotidiano escolar que os futuros professores “compreendem e percebem que, ao assumir esse lugar, não podem fugir nem podem ficar indiferentes às situações que acontecem na escola. Nesse sentido, este é um lugar de comprometimento com questões educativas”. Assim, “estar lá presente em sala de aula” envolve um posicionamento perante o que se vive.

Quarta questão. Exercitar a escrita, reconhecendo a importância de registrar os dados “após cada ida à escola” e de colocar no papel pensamentos sobre o fazer docente. Essa escrita traz reflexões/conceitos/opiniões acerca

da docência, o que possibilitou aos futuros professores *“fazer ponte com leituras científicas e enriquecer minha formação docente”*. No entanto, esse movimento é contínuo, já que é necessária a releitura dos registros, em que o aluno-pesquisador se olha, fazendo o movimento de estranhamento perante aquilo que fazia, pensava e deixou registrado nas suas escritas, promovendo assim uma postura investigativa sobre si mesmo e se questionando.

Nesse ponto, cabe explicitar a importância e o sentido da prática de escrita no processo de formação. Segundo Nóvoa (2009, p.39), importa promover, na formação do futuro professor e nos primeiros anos do exercício profissional, *“momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”* (Nóvoa, 2009, p.39). Segundo o mesmo autor, o registro escrito das vivências pessoais e das práticas profissionais é fundamental para adquirir uma maior consciência acerca do seu trabalho e de si mesmo como profissional. Concorda-se com Nóvoa (2009, p.40) quando ele afirma que o processo de formação tem que contribuir na promoção de hábitos de reflexão e de autorreflexão como elementos fundantes para uma profissão, *“que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógica, e que se define, inevitavelmente, a partir de referenciais pessoais”*. Assim, a prática de escrita indicia a constituição de um professor atento à sua vida profissional, que está atravessada pela dimensão pessoal.

Quinta questão. Legitimar a produção de conhecimentos pelo aluno-pesquisador, os quais ganham vida a partir dos encontros com os sujeitos da escola. É fundamental perceber a necessidade de registrar os acontecimentos

“para posteriormente sistematizar o conhecimento que está em construção”.

Destaca-se aqui a importância de que os alunos-pesquisadores se enxerguem como produtores de conhecimento, ao legitimar os saberes vindos da relação que estabelecem com o vivido. Isso implica reconhecer que o projeto de extensão de que trata este trabalho sustenta suas propostas tendo como concepção um sujeito autor de seus dizeres. Entende-se que produzir um conhecimento a partir do vivido implica reconhecer-se como sujeito de enunciação, sujeito que tem a dizer alguma coisa para os outros (Chaluh, 2011b). São esses conhecimentos produzidos a partir do envolvimento com a vida escolar, surgidos a partir de uma postura curiosa, o que leva os alunos-pesquisadores a querer saber mais, para posteriormente, dizer sua própria palavra, legitimando assim seu conhecimento.

Sexta questão. Socializar as experiências e reconhecer o valor das narrativas. A experiência, como acontecimento vivido, é impossível de ser desconsiderada; assim, é fundamental a legitimação de um espaço no qual essas experiências sejam valorizadas, *“no qual seja permitido refletir acerca de cada experiência”*. Isso implica valorizar a vida *vivida*, perceber que não podem ser desconsideradas as experiências, uma vez que elas dizem da vida de cada um, dizem de todos os sujeitos, dizem de um sujeito da enunciação.

Considera-se que todo processo formativo tem que promover a linguagem, o diálogo e a interlocução. Nesse sentido, recuperar as experiências vividas pelos alunos na escola, nos encontros do projeto de extensão, implica, como considerado por Benjamin (1996), trazer um passado que comporta elementos inacabados que aguardam uma vida posterior – e são os educadores os encarregados de fazê-los

reviver. Ao resgatar essas experiências está-se revivendo esse passado, ao narrar essas histórias está-se atribuindo um novo sentido a tudo aquilo que aconteceu, porque se traz aquilo que “tocou” o sujeito, aquilo que nele ecoou, a sua experiência (Larrosa, 2004). Destaca-se a importância de os alunos-pesquisadores terem se assumido como narradores ao expor as suas experiências, ao reviver o seu fazer docente no contexto escolar. Assim, concorda-se com Kramer (2003, p.53), que afirma que a narração “não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social”.

Sétima questão. Compreender que a postura investigativa pode se articular à formação, uma vez que a parceria instituída na escola “promove a formação continuada da educadora que me recebe ao mesmo tempo que contempla a minha formação enquanto graduanda”. Essa é uma concepção de pesquisa que surge a partir do encontro com os sujeitos da escola, “refletindo sobre cada sensação que a permanência na escola provoca”. Tal pesquisa é “Aquele que um professor realiza para descobrir os problemas que envolvem o seu ambiente de trabalho”. Uma concepção de pesquisa que implica acreditar que, enquanto se é “aprendente”, se pesquisa. Uma pesquisa que não “necessariamente tem que resultar num produto (artigo, livro, etc.)”, uma pesquisa que talvez não tenha que seguir procedimentos metodológicos rígidos, “pois [a pesquisa] faz parte do processo de construção do conhecimento”. Nesse sentido, as considerações dos alunos indicam que foi no movimento da pesquisa que aprenderam a ter uma postura investigativa e que esta está atrelada à curiosidade epistemológica. Uma pesquisa que se preocupa com saber “o que acontece por aqui?”, o que significa compreender a singularidade da escola, o contexto

escolar e as tramas e configurações que os sujeitos, que fazem parte desta e não de outra escola, estão construindo e, ainda, de que forma estão promovendo essa construção. Porém, essa concepção de pesquisa não só quer “saber o que acontece aqui”, ao contrário, envolve uma postura investigativa que pretende “buscar a melhor forma de compreender e interferir em prol de toda comunidade escolar”.

Para tratar da concepção de pesquisa assumida no contexto do projeto de extensão, dialoga-se com Santos (2007), autora que problematiza o movimento voltado para a formação do professor-pesquisador – movimento que, segundo a autora, pode ser questionado ou contestado em função das diferentes concepções e perspectivas acerca da natureza e do papel da pesquisa educacional. Ainda que essas discussões estejam vinculadas a professores em exercício, entende-se que importa trazê-las para este trabalho. Segundo a autora, a proposta de pensar a formação do professor-pesquisador colocou novas perspectivas no campo da formação docente, uma vez que se começou a compreender que o trabalho docente exige questionamentos e busca de soluções para os problemas levantados. A autora, após uma profunda discussão sobre essa problemática, em especial acerca do que se deve, ou não, chamar de pesquisa, conclui:

A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos professores, detectando problemas, procurando na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos deságios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a esse tipo de atividade (Santos, 2007, p.24).

Assim, para além de querer categorizar se os alunos faziam ou não pesquisa na escola, acredita-se que eles tiveram uma atitude investigativa iniciada no momento em que assumiram a responsabilidade pelo lugar que ocupavam na escola, no curso, dando um sentido à sua presença nesse contexto. Olhando, sendo curiosos, fazendo perguntas, registrando, tentando dar um sentido para aquilo que acontecia com eles no vivido, deixando suas marcas nas escritas, dizendo dos aprendizados que esse mergulhar na escola e no curso promoveu na sua constituição docente – essa atitude investigativa implicou compromisso com sua constituição docente e com os outros sujeitos da escola e do curso, na busca por colaborar na resolução coletiva dos problemas que enfrentavam.

Considerações Finais

Considera-se que o movimento dos graduandos de se assumirem como alunos-pesquisadores tem mostrado uma atitude perante a escola e a realidade escolar. As falas socializadas aqui mostram um dos possíveis caminhos para iniciar os alunos na docência e na pesquisa.

Assim, reafirma-se a importância de espaços formativos nos quais seja possível a circulação da palavra, o diálogo. Tal interlocução é necessária em todo processo formativo que reconheça a importância do vivido, porque é o vivido que coloca problemas, que questiona e interroga os sujeitos. Porém, para reconhecer esses problemas, faz-se necessária uma abertura: a curiosidade epistemológica ensinada por Freire.

Foi necessário que os alunos-pesquisadores e a coordenadora do projeto compreendessem que eram parte daquela escola,

que participavam da história daquela escola que generosamente lhes abrira as portas para com ela aprender, e que faziam parte da história do grupo que constituía o curso de extensão. A curiosidade levou-os a querer um saber mais compartilhado entre o grupo, o que implicou a realização de novas leituras que ampliassem a compreensão do vivido, para, posteriormente, melhor poderem intervir nele. Sim, intervir, porque eles não eram meros expectadores.

Também era essencial compartilhar experiências, porque elas eram fundantes na concepção de formação que estava atrelada ao projeto de extensão. Compartilhar experiências exigia atenção ao vivido e provocava os participantes a registrar e a refletir sobre as práticas instituídas por eles em conjunto. Registrar e sistematizar o vivido, assim como dialogar com os teóricos, fê-los avançar no entendimento daquele contexto escolar. Sistematizar implica organizar os pensamentos e, ainda, permite ao sujeito enxergar-se como produtor de conhecimentos. Produzir textos é um trabalho no qual o sujeito vai deixando suas marcas, sua assinatura. Produzir um texto escrito é também uma aposta na constituição de futuros professores como sujeitos de enunciação, sujeitos que dizem sua palavra, reconhecendo-se como autores.

Nesse movimento de parceria escola-universidade, os alunos-pesquisadores, futuros professores, foram se constituindo, aprendendo o fazer docente, também, na dimensão da coletividade. A escola é uma construção coletiva; sendo assim, os alunos-pesquisadores tiveram a possibilidade de exercitar o trabalho coletivo e o compartilhamento da palavra e da ação por meio de suas propostas na escola.

O projeto de extensão baseia-se numa concepção de formação que tem como princípios a dimensão da pesquisa, a cen-

tralidade da linguagem (oral e/ou escrita), o reconhecimento do outro e da coletividade e o empoderamento por meio da palavra. Assim, a perspectiva de formação assumida pela coordenadora do projeto esteve atrelada à trilogia *linguagem-coletividade-empoderamento* (Chaluh, 2011a, 2012). Uma trilogia que ajudou (e ajuda) a coordenadora a repensar seu fazer docente pode ser resumida como: uma formação inicial da qual os alunos se sintam partícipes na/da construção do conhecimento, um conhecimento construído no coletivo, e em um espaço de diálogo e escuta que valorizava a autoria desses futuros professores. Trata-se de um fazer docente que legitima a prática da oralidade e da escuta, colocando a produção/escrita de textos como aspecto que tem que perpassar o currículo dos cursos de Licenciatura.

Finalmente, como anteriormente referido, são poucas as produções que efetivamente mostram propostas desenvolvidas junto com os professores em formação e que articulem atividades de pesquisa no âmbito da formação inicial. Considera-se que o trabalho aqui socializado traz elementos para afirmar que a dimensão da pesquisa no processo de formação inicial dos alunos é uma instância formativa e que, por isso, tem que ser considerada ao se pensar na constituição do futuro professor.

Vale lembrar as considerações de uma das alunas-pesquisadoras, que pode ajudar a responder qual o sentido de fazer pesquisa na escola:

É importante também registrar que fazer pesquisa na escola agrega diversos fatores. Que tipo de pesquisa é essa, que queremos fazer e que de fato fazemos? O que buscamos com o grupo [projeto de extensão] é o movimento, o movimento de conhecer o que

se produziu em termos de pesquisa na nossa área e a partir desses conhecimentos, ir a campo com alguma bagagem, trazendo então de volta essa bagagem para o que produzimos, em um ciclo constante de aprendizado e de treino da visão. Pesquisar na universidade, pesquisando na escola alimenta esse movimento, possibilita que não sejamos o observador distante, porque o distanciamento vai contra a humanidade que buscamos. Tudo isso nos trás [sic] a consciência de que devemos então aprender a dosar. Aprender o quanto podemos e devemos nos envolver, o quanto precisamos, às vezes, nos afastar um pouco... qual é essa medida? O grupo [projeto de extensão] e todo o nosso trabalho vem trazendo essa possibilidade de reflexão, de qual é nossa postura, qual deve ser essa postura, ao pesquisar na escola, ao trabalhar com ela, ao confrontar tão de perto o que lemos e ouvimos, com o que vemos. [...] Devemos escolher uma posição e nos mantermos estáticos nessa escolha? Talvez não, talvez a pesquisa que estamos conhecendo seja um movimento, para que a educação que procuramos construir não seja nunca algo estático, nunca pare (Thays, novembro 2011).

Talvez, assumir uma atitude investigativa junto aos alunos-pesquisadores leve o educador a compreender-se como sujeito responsável por suas ações, com capacidade de agir e promover mudanças naqueles espaços nos quais está envolvido.

Agradecimentos

Aos alunos que fizeram parte do projeto de extensão.

Referências

- Amorim, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1996.

- Chaluh, L.N. *Entrelaçando culturas: formação, linguagem, coletividade, empoderamento*. Rio Claro: Unesp, 2011a. (Projeto de pesquisa estágio pós-doutoral).
- Chaluh, L.N. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b.
- Chaluh, L.N. Percursos formativos na formação inicial de professores. In: Chaluh, L.N. (Org.). *Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- Chaluh, L.N. et al. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. *Comunicações*, v.20, n.2, p.7-25, 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1699>>. Acesso em: 11 jan. 2014.
- Fontana, M.I. *A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt08-2858--int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- Freire, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2005.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Freitas, M.T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M.T.; Jobim e Souza, S.; Kramer, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p.26-38. (Coleção Questões da nossa época, 107).
- Garcia, R.L.; Alves, N. Conversa sobre pesquisa. In: Esteban, M.T.; Zaccur, E. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-125.
- Geraldi, C. *A produção do ensino e pesquisa em educação*. Estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia-FE/Unicamp. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- Ginzburg, C. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- Jordão, R.S. *Apesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão*. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0816.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- Kramer, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2003.
- Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Geraldi, C.M.G.; Riolfi, C.R.; Garcia, M.F. (Org.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.113-132.
- Moraes, S.P.G. *Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores*. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt8>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- Nóvoa, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- Rausch, R.B. *Concepções e experiências em pesquisa de licenciados em conclusão de curso*. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- Rausch, R.B. *A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores*. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5113--Int.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2011.
- Rockwell, E.; Ezpeleta, J. Etnografia na pesquisa educacional. In: Ezpeleta, J.; Rockwell, E. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p.9-30.
- Rosa, S.S.; Cardieri, E.; Taurino, M.S. *Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia*, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4717--Int.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2011.
- Santos, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007. p.11-25. (Série Prática Pedagógica).
- Velazquez, G.E.; Zamora, M.A.; García, S.E. *El componente de la investigación en los institutos de formación docente: ¿Formar docentes investigadores o investigar con los docentes?* 2000. Disponible en: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0805t.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- Zeichner, K.M.; Liston, D.P. Formando "maestros reflexivos". In: Alliaud, A.; Duschatzky, L. (Comp.). *Maestros. Formación, práctica e transformación escolar*. 2. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

Recebido em 3/3/2016, reapresentado em 8/9/2016 e aprovado em 8/10/2016.

