

**A análise da própria
prática e a formação do/a
professor/a
pesquisador/a: diálogos
entre a escola e a
universidade**

The analysis of practice and
the training of the teacher-
researcher: conversations
between school and university

Giselle Mendes dos Santos

giselle.m.santos@hotmail.com

Fundação Municipal de Educação de Niterói

Submetido em dezembro de 2013

Resumo

Teoria e prática são geralmente compreendidas como pólos opostos da relação pedagógica. Nessa perspectiva, no campo da educação, a academia é o lugar privilegiado da teoria, enquanto a sala de aula é vista como lócus da prática docente. Costumamos ouvir dos graduandos em Pedagogia relatos sobre o sentimento de despreparo profissional para a docência após a conclusão do curso. Por outro lado, professores em exercício encontram dificuldades de relacionar a teoria aprendida em sua formação com a prática, em sala de aula. O reconhecimento da existência deste problema motivou a elaboração deste trabalho, o qual tem por objetivo discutir a relação entre a universidade, especialmente o curso de pedagogia, e a escola básica, visando propiciar reflexão sobre a relação entre conhecimento científico e outras formas de saber analisando as possibilidades de produção de conhecimentos sobre a prática por parte de professores da educação básica. Buscou-se articular experiências docente e discente com as contribuições de autores, como Paulo Freire (1996) e Boaventura de Souza Santos (2000, 2006), dentre outros. Defende-se, por fim, a necessidade de novos diálogos entre a universidade e a escola, entre conhecimento acadêmico e conhecimento do cotidiano escolar, como forma de os professores da educação básica produzirem teorias que deem suporte às suas práticas, e de contribuírem, por meio da análise da prática para a produção de novas teorias.

Palavras chave: Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Relação Teoria/Prática.

Abstract

Theory and practice are generally understood as opposite poles of the pedagogical relationship. From this perspective, in the area of Education, the academy is the privileged place of theory, whilst the classroom is seen as the locus of practice. Pedagogy graduates often report a feeling of professional unpreparedness for teaching upon completing the course. On the other hand, practicing teachers find it difficult to relate the theory learned during their training with classroom practice. This paper aims to discuss the relationship between the university, especially the Pedagogy degree, and school. It provides a reflection on the relationship between scientific knowledge and other ways of knowing, analyzing the possibilities of knowledge production teachers. The discussion articulates teaching and student experiences with contributions from authors such as Paulo Freire (1996) and Boaventura de Souza Santos (2000, 2006), amongst others. The paper concludes with a discussion on the need for new dialogues between the university and the school, between academic knowledge and school-based knowledge as a way for teachers to produce theories that give support to their practices and contribute to analyses of practice for the production of new theories.

Keywords: Teacher Training; Pedagogy Course; Relationship Theory/Practice.

Introdução

Professora da graduação: *Você vai fazer uma pesquisa sobre seu trabalho na escola? Vai ser bem difícil!*

*Seria a professora da escola básica
“apenas uma consumidora passiva
do conhecimento produzido pelos
pesquisadores acadêmicos”?*
(ESTEBAN; ZACCUR, 2002)

A fala que compõe a primeira epígrafe e que me instigou a produzir este artigo foi ouvida por mim em uma aula do curso de Pedagogia. Longe de revelar apenas uma concepção individual do que seja produzir pesquisa no campo da educação, ela traz pistas sobre formas ainda hegemônicas de pensar a docência e a pesquisa, apesar de Santos (2000) anunciar a emergência de novas formas de produzir conhecimento. Esta fala esconde muitas perguntas que precisam ser tomadas para reflexão: A quem é dado o direito de pesquisar? O que se pode pesquisar no campo da educação? É lícito pesquisar o próprio cotidiano? Relevante? Eticamente viável?

Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo realizar uma discussão sobre a relação entre a universidade, especialmente o curso de Pedagogia, e a Escola Básica, refletindo também sobre a relação entre conhecimento científico e as outras formas de saber analisando as possibilidades de produção de conhecimentos sobre a prática por parte de professores da educação básica.

Para muitos professores da universidade parece difícil (senão impossível) falar sobre a experiência que se vive ou se viveu, em um movimento concomitante de ser pesquisador e pesquisado na escola. Em algumas aulas do curso de Pedagogia ouvi professores falarem da dificuldade de se analisar a própria prática pedagógica. Será mesmo impossível falar e refletir sobre o próprio cotidiano docente?

Primeiramente, há que se chamar atenção para a relação dos conhecimentos científicos com as demais formas de saber. Ainda hoje o

conhecimento científico é a forma oficialmente privilegiada de conhecimento em que “[...] conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. (SANTOS, 2000, 2006)

Nessa *monocultura do saber* subentende-se que esta é a única explicação possível da realidade. Mas, na verdade, a realidade é múltipla e heterogênea como analisam Deleuze e Guattari (1995). A realidade é complexa, composta de diferentes partes que se manifestam de muitas maneiras. E assim também é com o conhecimento: “[...] há uma pluralidade de explicações ou concepções da realidade” (SANTOS, 2006, p. 140), logo, há uma multiplicidade e pluralidade de conhecimentos.

Vivemos hoje um “[...] momento de transição paradigmática, onde diferentes epistemologias se confrontam e onde tudo está aberto.” (SANTOS, 2006, p. 144) Reconhecer a multiplicidade e a incompletude de todos os saberes “é a condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento.” (SANTOS, 2000, p. 107).

E por sua incompletude, nenhum conhecimento dá conta de explicar as múltiplas realidades em suas totalidades. Por isso, Santos (2006, p. 123) analisa:

[...] como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? Se o mundo é uma totalidade inesgotável cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades. Isso significa que os termos de uma qualquer dicotomia têm potencialmente uma outra vida para além da vida dicotômica.

Pensando a partir de um rizoma, tal como Deleuze e Guattari (1995), que não dicotomizam e nem polarizam as relações, pensando “nos termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem” (SANTOS, 2006, p. 101) questiono-me, parafraseando Santos: Na educação, o que é que existe no conhecimento cotidiano que escapa à dicotomia senso comum-ciência moderna? O que é que existe na prática que escapa à dicotomia teoria-prática?

Sobre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano Alves (2003, p. 62) nos lembra que a ciência moderna se “construiu” considerando “[...] os conhecimentos cotidianos como ‘senso comum’ a serem ‘superados’ pelos conhecimentos científicos”. Para a autora, “Isso significou, na história das ciências, entendê-los como menores e mesmo equivocados, sem compreender os múltiplos sentidos e usos que tinham para os praticantes dos cotidianos [...]”

Conhecimento científico e conhecimento cotidiano possuem, sim, suas singularidades e distinções, mas um não torna o outro superior ou inferior. Por isso, Santos (2006, p. 108) propõe com a ecologia de saberes:

[...] criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder ‘igualdade de oportunidades’ às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção ‘um outro mundo possível’[...] A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão paradigmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna.

Portanto, acredito na possibilidade de uma discussão epistemológica com “igualdade de oportunidades” entre o conhecimento

científico, – neste caso, o conhecimento acadêmico – e o conhecimento cotidiano – conhecimento da prática docente. Mas há ainda quem acredite nas dificuldades e até nas impossibilidades de analisar o cotidiano da escola. Um dos argumentos apontados pelos docentes que se filiam a essa visão, seria um possível referencial teórico incipiente dos alunos graduandos, o que supostamente poderia dificultar a sua análise do cotidiano escolar. Mas, se os estudantes que ainda não lecionam podem analisar práticas educativas de outros, já que são estimulados, tanto nas aulas de pesquisa quanto nas aulas de estágio, a assim procederem, por que uma estudante deste mesmo curso e que já leciona não seria capaz de também fazê-lo? Por que uma professora não poderia pesquisar a própria prática?

A ideia de que é necessário estar fora do contexto para que se possa pesquisar com maior eficácia revela uma visão de neutralidade na pesquisa em que o pesquisador deve permanecer com uma postura distante do campo pesquisado. Mas será que realmente somos sempre neutros nas pesquisas? Será que mesmo que não conheçamos o que vamos pesquisar já não temos ideias e preceitos a priori?

Para Santos (2000, p. 84):

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico.

Isso quer dizer que a própria escolha de um tema de pesquisa e de investigação, bem como seus caminhos, implicam também uma escolha pessoal que, conscientemente ou não, transportam nossos valores, crenças, preconceitos e conhecimentos. Além disso, “todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento” (SANTOS, 2000, p. 83-4), ou seja, ao pesquisar produzimos conhecimentos que, de alguma maneira, servem para que conheçamos melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos, é se autoconhecer: Para este autor, “No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

Talvez por isso o cotidiano acadêmico e o cotidiano da escola de educação básica encontrem tantas dificuldades em dialogar. Costumamos ouvir dos graduandos de pedagogia o sentimento de despreparo profissional para, ao sair da academia, entrar em sala de aula para lecionar. Professores que já estão trabalhando nas escolas encontram dificuldades de relacionar a teoria aprendida em sua formação com a sua prática em sala de aula.

Os conhecimentos teóricos que adquirimos em nossas formações quando confrontados com as exigências da prática cotidiana se mostram muitas vezes insuficientes e inúteis. Dessa forma, parece que quem vive o cotidiano escolar não se reconhece nos textos teóricos e quem produz teorias precisa atentar-se para não se abstrair da realidade da escola. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002)

Tais assertivas revelam uma concepção de formação e de pesquisa em educação a qual, segundo Pimenta e Lima (2005, p. 15), John Dewey denominou currículo normativo em que primeiro apresenta-

se a ciência, depois a sua aplicação e, por último, estágios que supõem a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais adquiridos no início do curso.

Esteban e Zaccur (2002, p. 17), assim como Dewey, criticam essa visão de formação de professores ainda dominante em que:

São dadas as disciplinas teóricas, inicialmente, que, por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade, e assim são entendidas como a 'base' para a atividade docente. As disciplinas ligadas ao saber. Em um momento posterior, são apresentadas as disciplinas ligadas à prática, aquelas que indicam o como, as metodologias, que funcionam como 'aplicação' do que foi teoricamente apresentado. São as disciplinas relacionadas ao saber fazer. E, finalmente, o estágio, tradicionalmente colocado no final do curso, freqüentemente isolado das disciplinas, entendido como o momento de treinamento para a efetiva ação docente.

Nota-se que essa concepção de estágio, geralmente momento único em que se vivencia a prática, refere-se apenas ao treinamento para uma futura ação docente em que se supõe a aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente durante a formação e que raras vezes se constitui como um convite à reflexão dos estudantes. Além disso, o estágio é hegemonicamente um momento de observação da prática do outro onde pouco se experimenta o fazer da prática docente.

Talvez a grande dificuldade dos estudantes de um curso de formação de professores seja lidar com um campo imaginário onde se estuda a teoria e como aplicá-la na prática em uma escola ideal de alunos ideais. Nesse movimento, onde primeiro se estuda a teoria e suas possíveis relações com a prática para depois, ao final do curso, poder vivenciá-la durante os estágios, vai-se fragmentando o sentido do que aprendemos.

Ao escutar de uma professora de estágio supervisionado da graduação que eu teria dificuldades para analisar o meu próprio cotidiano docente tive a sensação de incapacidade e a de que o curso de Pedagogia em nada contribuiria para a minha formação profissional. Parecia que a universidade não estaria preparada para receber estudantes que já lecionam. Pois, afinal, primeiro se fala da teoria e depois da prática, segundo a lógica predominante de formação de professores. Senti-me como mera consumidora passiva do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmico, tal como questionam na segunda epígrafe deste artigo Esteban e Zaccur (2002).

Durante a graduação, encontrei diferentes professores com diferentes posturas com relação a nós, alunos que já lecionavam. Professores que não sabiam e não se interessavam em saber das nossas experiências docentes. Ou que sabiam da nossa existência, mas não se interessavam por nossos saberes e continuavam a ensinar as matérias como manuais de instruções a serem seguidos. Havia ainda aqueles que sabiam da nossa condição de professor e aluno – *do-discentes* como diria Freire (1996) – porque falávamos, questionávamos, porque nos interessávamos em dialogar. Mas também professores que sabiam de nós e que estavam atentos e buscavam as nossas falas, fazendo do cotidiano acadêmico um espaço de troca de experiências e de saberes.

Zeichner (1998, p. 1 e 2) discute sobre essa relação entre o cotidiano escolar e o cotidiano acadêmico conforme o trecho seguinte:

Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas. (...) Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos

professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos.

Acredito que existem diferentes formas de produção de conhecimento e uma delas é o conhecimento produzido pelos professores nas escolas. Relacionar a pesquisa acadêmica com o que fazemos/experenciemos na prática docente não é um processo natural. Exige uma prática reflexiva, de questionamento, de procura. E os professores devem considerar esse movimento de pesquisa para tornar o conhecimento científico relevante para nossas vidas nas escolas.

O conhecimento dos professores não se dá de maneira isolada do conhecimento acadêmico. O conhecimento que produzimos sobre o nosso cotidiano docente implica uma análise, consciente ou não, das teorias que aprendemos. E o conhecimento acadêmico não se dá sem o conhecimento dos professores, pois ou as teorias estão voltadas para nós e para o nosso trabalho ou estão analisando-as.

Prado e Cunha (2007, p. 257) também dialogam sobre essa relação criticando a distinção entre a pesquisa universitária e a do professor. Esta, mais voltada para os aspectos de cunho prático e de caráter urgente, ligados ao dia a dia das escolas. Aquela, pautada pelo modelo científico, vista como conhecimento verdadeiro e distinto do real. Assim, "a pesquisa é entendida como o momento de pensar: pensar para orientar o fazer dos outros" (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 17).

Mas a ciência é apenas mais uma forma de conhecimento entre tantas outras. A ciência encontra no real o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada: ao analisar a realidade, a ciência encontra o seu objeto de estudo e pesquisa e seus resultados retornam posteriormente à realidade no sentido de compreendê-la ou transformá-la. Assim a pesquisa não é apenas o pensar, mas também o experienciar (sempre

que possível). Um pensar e um experienciar a realidade na qual estamos imersos para orientar não apenas o fazer do outro, mas também o nosso próprio fazer.

E, então, como enfrentar essa relação hegemonicamente ainda distante entre escola básica e universidade sendo parte constituinte de ambas instituições? Teria este artigo menor relevância por ser uma pesquisa realizada por uma professora da educação básica ou ela ganharia maior importância por ser feita por uma estudante dentro de uma universidade? Como Prado e Cunha, (2007, p. 256), indago “[...] o professor que não está na universidade e que está na escola pode desenvolver pesquisa considerada ‘legítima’?”

Para Zeichner (1998, p. 08),

A pesquisa do professor é tolerada somente como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido.

Desta forma questiono, tal como Esteban e Zaccur (2002, p. 12) seria a professora da escola básica:

[...] apenas uma consumidora passiva do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmicos? Não lhe deveria caber a parceria na construção da mudança que desejamos ver implantada no interior da escola? E se defendemos que ao seu aluno seja garantida a condição de produtor de conhecimento, não seria uma incoerência não garantir o mesmo estatuto à professora?

Acredito que nós, professoras da escola básica, não somos apenas consumidoras passivas do conhecimento acadêmico. Nós questionamos esses conhecimentos, buscamos relações com a nossa

prática, produzimos conhecimentos a partir das teorias aprendidas, produzimos conhecimentos a partir da e para a prática.

Prado e Cunha (2007) concebem a pesquisa da professora como uma reação ao tecnicismo e à ideia de que os docentes sejam reduzidos a simples executores de ordens. Assim surge a proposta da professora-pesquisadora e da prática reflexiva, que busca romper com a ideia de que conhecimento relevante é apenas aquele produzido na academia. O argumento principal dos defensores dessa proposta é que as professoras elaboram teorias para dar suporte à sua prática e, da mesma forma, com a prática contribuem para o desenvolvimento de teorias.

Reconhecer as professoras da escola básica, como seres produtores de conhecimento é compreender o conceito de “do-discência” – docência-discência – de Freire (1996) em que os docentes também são alunos e se encontram também em processos de aprendizagem. Reconhecer as professoras como seres produtores de conhecimento é perceber que somos seres inacabados, como também afirma Freire, que estamos em constante processo de aprendizagem, de produção de conhecimentos, que estamos em processo permanente de produção de nossa existência: é a nossa condição humana.

Então, como a sala de aula e o cotidiano escolar das professoras podem configurar-se como um *lócus* de pesquisa dos docentes? Seria então a prática um processo totalmente distinguível da teoria? Seriam esses processos tão distintos a ponto de tornar impossível relacioná-los? Será impossível analisarmos as nossas práticas docentes, tal como afirmou a professora naquela fala citada na epígrafe deste artigo?

Bruner (apud PRADO; SOLIGO, s/d, p. 2) diz que:

Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática.

Como “peixe-professora”, tomando emprestada a ideia de Bruner, posso tomar consciência desse mar do cotidiano docente que apresenta tantas práticas “de forma automática”? Esteban e Zaccur (2002, p. 20 e 21) nos fornecem pistas de como tomar consciência de nossa prática: “A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes. [...] A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real”. Assim:

O olhar ocasional torna-se olhar intencional e mais apurado, porque enriquecido pela teoria. Os ouvidos desatentos afinam-se e passam a ouvir distinguindo a sutileza das falas, conversas, risos, silêncios, gritos; o que antes parecia apenas ruído torna-se ‘entonação cheia de sentido’ aos ouvidos da professora pesquisadora. (GARCIA, 1998, p. 23)

Se “todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento” (SANTOS, 2000, p. 83); se pesquisar é produzir conhecimentos que, de alguma maneira, servem para que conheçamos melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos, a teoria é um recurso valioso para a compreensão da nossa prática. Ao conhecer as ideias de diferentes autores vamos nos autoconhecendo, conhecendo a nossa própria prática pedagógica e assim produzindo as nossas próprias teorias, logo, as nossas próprias práticas.

Pimenta e Lima (2005, p. 5) também compreendem a importância da teoria afirmando que o seu papel “[...] é oferecer aos professores

perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

No entanto, mesmo reconhecendo a relevância das teorias para as práticas escolares, ainda há resistências de pesquisadores sobre as professoras da escola básica que pesquisam. Negar a possibilidade de análise de nossas teorias e práticas docentes pelo argumento da dificuldade de se “enxergar o mar de histórias que vivemos” é talvez negar a nossa própria condição humana de agir e pensar sobre nossos pensamentos e atitudes, é não nos reconhecer como seres inacabados, como diz Freire (1996). Quem nunca agiu de maneira errada e após refletir sobre a situação buscou concertar o erro? Quem nunca pensou antes de tomar uma decisão e agir?

É claro que quem está fora da situação a enxerga de maneira diferente de quem a vive, mas o trabalho docente não é um trabalho individual, não é realizado de maneira isolada. A educação é (ou pelo menos deveria ser) feita de reflexões e práticas coletivas, de trocas de experiências, de busca e produção de teorias. Não apenas os pesquisadores e teóricos podem auxiliar a prática educativa, mas também outros colegas de profissão, a equipe gestora da escola, as orientadoras e pedagogas da equipe. Desta forma, penso que fazer uma pesquisa sobre a própria prática não é isolar-me em minha sala, num movimento de auto-referência, mas buscar outros sujeitos com os quais possa dialogar: dentro e fora da universidade.

“Você vai fazer uma pesquisa sobre seu trabalho na escola? Vai ser bem difícil!” disse uma professora da graduação. Mas difícil como? Difícil por quê? Difícil talvez se a pesquisa fosse feita no isolamento.

Mas a pesquisa é feita através do diálogo e da troca de experiências com professores e alunos da graduação, com os professores da escola básica, com os alunos e seus familiares, com os autores e teóricos.

Para Prado e Cunha (2007, p. 259) o diálogo, constitutivo de si mesmo e do outro (colegas, alunos, professores acadêmicos, teóricos) é condição fundamental para o trabalho docente, estabelecendo uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e em uma compreensão crítica de seu modo de produção.

Garcia (1998, p. 21) compreende que, a professora é portadora de uma teoria aprendida em seu curso de formação inicial, atualizada com suas experiências no cotidiano dentro e fora da escola, em suas relações com as crianças na sala de aula, com as professoras e orientadoras nas reuniões pedagógicas, nos cursos de que participa, nas leituras e reflexões que faz.

Nesta perspectiva, nós, professoras, não somos tábulas rasas de saberes, olhando o cotidiano destituídas de conhecimentos. Por isso a pesquisa do próprio cotidiano é possível: através do estudo, da investigação, do diálogo que constitui a nossa relação docente com colegas, alunos, professores da universidade e diferentes autores e pesquisadores.

Segundo Perrenoud (1999, p. 7):

[...] uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Ela se apóia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa [...] de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo.

E assim, através desse exercício de reflexão, da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), da troca de saberes, da formação continuada e da pesquisa, cada um de nós, sendo também professor, vai constituindo-se enquanto pesquisador, 'tomando consciência das práticas automáticas' do cotidiano, pois como afirma Garcia (1998, p. 21):

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática (...). Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina.

E é neste momento que ocorre o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, onde teoria e prática dialogam entre si, existem para além de sua relação dicotômica, independente das relações de poder que as constituem: teoria e prática se completam para seu objetivo principal - o sucesso educativo.

Assim, conforme afirmam Prado e Cunha (2007, p. 258), a professora reflete porque é característica da natureza humana e pesquisa se reconhece a importância disso para seu desenvolvimento profissional e como componente da sua docência ética. E reconhecendo a importância da pesquisa, nós, enquanto professoras-pesquisadoras temos a prática como ponto de partida e como finalidade da teoria num movimento prática-teoria-prática centrado no questionamento. Nesse sentido, Esteban e Zaccur (2002, p. 20) reforçam essa argumentação ao afirmarem que:

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe.

Freire (1996, p. 29) também reconhece a possibilidade e a importância da pesquisa, da indagação e da busca na prática docente. Para o autor, os professores, em sua formação permanente, precisam perceber e se assumir, porque professor, como pesquisador. Desta forma, o reconhecimento das professoras como capazes de teorizar sobre suas práticas é um princípio teórico-epistemológico que nos faz considerar a escola como espaço de construção, desconstrução e reconstrução de teorias e práticas. (GARCIA, 1998)

Reconhecer-me como capaz de teorizar sobre a minha prática e falar sobre minhas experiências como professora da escola pública é refletir e pensar sobre a minha realidade, é (re)(des)construir conhecimentos e um outro jeito de olhar e pensar o mundo, ou seja, a minha prática pedagógica.

Para Garcia (1998, p. 22), a professora investiga e pesquisa em decorrência de sua preocupação na melhoria do ensino, da sensibilidade para compreender seus alunos e em melhor identificar os fundamentos ideológicos, teóricos e epistemológicos de sua prática, ou seja, no movimento de reflexão, análise e pesquisa da professora-pesquisadora, ela busca conhecer a sua própria realidade e a si mesma:

Por manter um olhar investigativo para o seu trabalho no cotidiano da escola, sistematizar suas reflexões e dialogar com autores e pares, o/a professor/a assume a pesquisa como formação

continuada e permanente e também como possibilidade de desenvolvimento profissional. (PRADO; CUNHA, 2007, p. 262)

Portanto, este trabalho defende a necessidade de novos diálogos entre universidade e escola, entre conhecimento acadêmico e cotidiano e a possibilidade da professora da educação básica também refletir e produzir pesquisas e teorias, em um movimento de formação permanente. Desta maneira, este artigo é uma pesquisa que:

[...] não sendo um fim em si mesma, pode ser a consequência de um fazer em que o indivíduo faz e coloca questões. Pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma ideia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.. 14-15)

Perguntas e questionamentos que motivaram a escrita deste texto e que surgiram da reflexão sobre a prática, do estudo da teoria, do confronto teoria/prática. Perguntas e questionamentos que emergiram do diálogo, da troca de experiências, do confronto de saberes, que apontavam para a construção de novos conhecimentos.

Conhecimentos que são, portanto, acadêmicos ao mesmo tempo que são frutos do cotidiano, que buscaram novos diálogos entre a universidade e a escola. Conhecimentos que produziram esse trabalho e contribuíram para defender a ideia de que a formação de professoras pesquisadoras na educação básica incluir a possibilidade da realização de pesquisas sobre as práticas cotidianas docentes. Pois, segundo Prado e Cunha (2007):

Apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho vividas pelos/ as professores/as, (...) a pesquisa do/a professor/a representa uma possibilidade concreta de construção de novas práticas e que seu olhar investigativo, além de iluminar essas mesmas práticas, também questiona teorias e produz

conhecimentos e saberes caros ao universo da escola e da academia.

Finalmente, este trabalho buscou sustentar o argumento de que nós, professoras da escola básica, não somos apenas consumidores passivos dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores acadêmicos, conforme assinalam também Esteban e Zaccur (2002) na epígrafe deste texto. Somos também construtores desses conhecimentos, podemos buscar reflexões e diálogos entre a universidade e a escola básica. Um dia uma professora da graduação me disse: "Você vai fazer uma pesquisa sobre seu trabalho na escola? Vai ser bem difícil!" Sim, foi difícil, mas possível.

Referências:

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 23, Mai./Jun./Jul./Ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: 30/06/2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 12, Set./Out./Nov./Dez. 1999. Disponível em:

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>> Acesso em: 22/09/2014

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*. Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005. Disponível em: http://www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/outros/Estagio%20e%20docencia:%20diferentes%20concepcoesEdital062013_2.pdf. Acesso em: 22/09/2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...* Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorialGuilhermememorialGuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf. Acesso em: 24/11/09.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2007. n. 30, p.. 251-264. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30.pdf>.> Acesso em: 24/11/09.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

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.