

Formação de professoras em serviço no sul do Rio Grande do Sul: considerações sobre a pesquisa como princípio pedagógico

In-service teacher training in southern Rio Grande do Sul: considerations on research as a pedagogical principle

Lígia Cardoso Carlos (li.gi.c@hotmail.com)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Dirlei de Azambuja Pereira (pereiradirlei@gmail.com)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo: O artigo analisa como alunas-professoras de um curso de Pedagogia na modalidade em serviço perceberam e manifestaram, em suas trajetórias profissionais, a contribuição da pesquisa como princípio pedagógico. O projeto pedagógico do curso buscava a conexão com o trabalho docente, a democratização da escola, a articulação entre a teoria e a prática e o vínculo com a realidade e as necessidades locais. Esses fundamentos foram desenvolvidos na medida em que as histórias de vida, as práticas docentes e as comunidades nas quais as escolas estavam inseridas eram investigadas, discutidas e problematizadas. Como encaminhamento metodológico realizamos entrevistas semiestruturadas com as profissionais, ainda em atividade docente, da última turma ofertada. Usamos como aporte as perspectivas teóricas de Kieling (2000; 2006), Tambara (2006) e a obra organizada por Peres, Tambara e Ghiggi (2006). A análise dos dados indicou um processo formativo que potencializou a autonomia profissional, as ações pedagógicas voltadas ao coletivo, a produção de conhecimentos que partissem da análise do cotidiano da comunidade escolar e o ensino tendo como base a pesquisa. Compreendemos que a pesquisa como princípio pedagógico foi um importante diferencial que promoveu o autogerenciamento da formação, fomentando diálogos entre teorias e urgências cotidianas.

Palavras-chave: Formação de professoras em serviço; pesquisa como princípio pedagógico; curso de Pedagogia.

Abstract: The article analyzes how students-teacher of a Pedagogy course in the in-service modality perceived and manifested, in their professional trajectories, the contribution of research as a pedagogical principle. The pedagogical project of the course sought the connection with the teaching work, the democratization of the school, the articulation between theory and practice and the link with reality and local needs. These fundamentals Were developed to the extent that life stories, teaching practices and the communities in which schools were inserted were investigated, discussed and problematized. As methodological guidance, we conducted semi-structured interviews with the professionals, still in teaching activity, from the last class offered. We used the theoretical perspectives of Kieling (2000; 2006), Tambara (2006) and the work organized by Peres, Tambara and Ghiggi (2006) as input. The data analysis indicated a formative process that enhanced professional autonomy and pedagogical actions aimed

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

at the collective, the production of knowledge that started from the analysis of the school community's daily life and teaching based on research. We understand that research as a pedagogical principle was an important differential that promoted self-management of training, fostering dialogues between theories and everyday urgencies.

Keywords: In-service teacher training; research as a pedagogical principle; pedagogy course.

“A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda.”

(Bernard Charlot)

1. INTRODUÇÃO

O artigo trata de aspectos da trajetória de vida, formação e trabalho de professoras que cursaram uma licenciatura em Pedagogia na modalidade em serviço, a qual trazia em seu projeto pedagógico a pesquisa como um princípio que a constituía. Essa disposição curricular favorecia uma relação, entre as alunas-professoras¹ e o conhecimento, mediada pela indagação persistente com e para o mundo da vida e do trabalho. Desse modo, a proposta curricular da licenciatura buscou se diferenciar de um modelo de transmissão de conteúdos científicos e pedagógicos descolado da prática de sala de aula e dos saberes dela advindos.

Considerando a proposta curricular do curso em análise, buscamos compreender como as alunas-professoras perceberam e manifestaram a pesquisa como princípio pedagógico em seus percursos profissionais, após o término da graduação.

Para abordar a investigação realizada, iniciamos o texto caracterizando o curso e explorando a trama de sua proposição naquele tempo e espaço. Posteriormente, apresentamos o encaminhamento metodológico utilizado para a geração dos dados, bem como a descrição dos procedimentos adotados. Dando sequência, discutimos as informações coletadas indicando relações e afinidades teórico-práticas no cotidiano docente. Assim, o escrito examina a experiência de oferta de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de formação para professores em serviço realizada entre os anos 2003 e 2006 na cidade de Canguçu/RS. A turma integrou o *Programa Especial de*

¹ Cabe destacar que documentos e produções sobre o Programa Especial se referem a *alunos-professores*, pois todos aqueles que eram discentes do curso já atuavam em turmas de Séries Iniciais (essa era uma exigência para a participação no Programa Especial). Assim, ao longo deste artigo, quando fizermos menção ao grupo de profissionais que realizaram o curso utilizaremos a expressão *alunos-professores*. E quando a referência for ao público que participou desta investigação (mais especificamente no item que trata sobre as análises das entrevistas), a alusão será no feminino (alunas-professoras), pois as respondentes do questionário, em sua totalidade, foram mulheres.

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

Formação de Professores em Serviço da Região Sul do Rio Grande do Sul (PEFPS) coordenado pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em parceria com municípios da região, para atender demandas por formação impulsionadas na exigência de formação superior para docentes da educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996.

2. O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

A história da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, desde a sua criação, em 1976, é pautada pela defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica e com qualidade social. Tais princípios sustentam as diferentes propostas desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Por ocasião dos trinta anos de fundação da FaE, em 2006, alguns de seus docentes produziram escritos que tinham como escopo registrar aspectos importantes na constituição e na história da referida faculdade. O professor Elomar Tambara, por exemplo, em seu texto *Memórias*, assinalou o compromisso da FaE com a edificação de um projeto de sociedade em que a justiça social e a fraternidade fossem pilares. Ainda observou “o compromisso social com a educação, o trabalho de qualidade desenvolvido nas licenciaturas, a vinculação com as redes de ensino, a estruturação de um curso de pedagogia consentâneo com as demandas e exigências da sociedade” e a compreensão, referenciada na pedagogia freiriana, “de que a educação é um ato político” (TAMBARA, 2006, p. 233).

No transcurso desta história de trinta anos (1976-2006), à época, o professor Tambara (2006, p. 234) destacou quatro ações desenvolvidas pela FaE como relevantes, a saber: “a) o programa de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado; b) O programa de formação de professores em serviço – pedagogia; c) A reforma curricular do Curso de Pedagogia; d) A oferta da turma noturna do Curso de Pedagogia”. Os projetos, acima citados, reverberam o engajamento da FaE com a formação inicial e continuada de professores, com a elaboração de propostas pedagógicas democráticas e o desenvolvimento de atividades no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

Como resultado deste compromisso, em um contexto² que exigia mais cursos de formação de professores em nível de graduação na região sul do RS, a FaE/UFPeI, no ano de 1995, empreende a sua “primeira experiência com formação de professores em serviço” a partir do “Curso de Formação de Professores Leigos. Três anos depois, em 1998, teve início o Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da Região Sul do Rio Grande do Sul” (PERES; TAMBARA, GHIGGI, 2006, p. 06).

Em seu texto sobre as circunstâncias de criação do projeto de formação de professores em serviço pela FaE (Curso de Pedagogia – Habilitação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental), o professor José Fernando Kieling apresenta informações muito interessantes:

O formato do curso de Pedagogia se configurou no período compreendido entre novembro de 1994 e abril de 1995, sendo relevante registrar que as ementas das disciplinas curriculares foram construídas a partir de contatos e consultas a 27 dos 35 professores da FaE. As demais licenciaturas que vieram a constituir o *Formação de Professores* – indevidamente chamados – *Leigos* (Geografia, Matemática e Letras) também concluíram as discussões político-pedagógicas e os currículos no mesmo período, num processo muito significativo de discussão inter-disciplinar das quatro licenciaturas (KIELING, 2006, p. 178).

O processo de organização da proposta também envolveu um amplo diálogo com as Secretarias de Educação da região sul. Em uma dessas reuniões com os secretários, ocorrida em maio de 1995, ficou acordado que, em 10 de julho daquele ano, haveria o começo das atividades do projeto de formação (KIELING, 2006, p. 178). Entre expectativas e hesitações, que “acompanharam professores e alunos-professores nos primeiros encontros”, as atividades do Programa Especial “passaram a ocorrer efetivamente a partir de 17 de julho de 1995, nas instalações do sótão do antigo ICH, no centro de Pelotas” (KIELING, 2006, p. 178). Ainda no que se refere à contextualização

² Torna-se fundamental registrar, no âmbito desta conjuntura, que o Projeto Pedagógico do curso “teve inspiração nas discussões nacionais sobre educação popular e formação de professores”, as quais vinham “se intensificando desde os anos 80”, do século XX (KIELING, 2000, p. 142). Tambara também contribui nesta contextualização ao afirmar que uma outra razão substancial, “que instou a Fae a agir de maneira mais organizada e qualificada, foi a decisão do III Plano Nacional da Educação que instava as Universidades Públicas a se colocarem como fórum privilegiado de formação de professores. A comunidade científica, a elite pensante brasileira, vinculada aos Movimentos de Base do Magistério, dos alunos, dos pesquisadores etc. assim entendia. E a FaE, como uma tradicional aliada desses segmentos, não podia furta-se ao dever de atender a este chamamento. E foi com este propósito que, com sacrifício de muitos professores, a FaE construiu uma proposta pedagógica que se efetivou como uma verdadeira cruzada a favor da formação de professores de séries iniciais” (TAMBARA, 2006, p. 236).

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

e à constituição do projeto, nos reportamos a Kieling (2000, p. 143-144) quando assevera que:

O 1º Programa para formação de professores em exercício, iniciado em 1995, iniciou com 147 professores-alunos. As contingências vividas pelos professores-alunos foram e continuam sendo objeto da elaboração teórica e conceitual, e acompanhada pelos docentes dos cursos, pelos monitores, pelos alunos das licenciaturas regulares que voluntariamente estão acompanhando o Programa. Constituímos, com isso, nada menos que 140 pontos de contato com a região Sul do Rio Grande, possibilitando aos docentes e à Universidade, um apanhado razoavelmente significativo do conjunto das contingências regionais. O 2º Programa, com aproximadamente 650 alunos, teve início em 1998. Com estes alunos-professores, com os docentes do curso e com os alunos regulares que exercem monitoria no Programa é que contamos para construir e levar a efeito o Curso Especial de Pedagogia (KIELING, 2000, p. 143-144).

As informações anteriores demonstram, desde o seu início, a amplitude e a relevância do projeto de formação construído pelo coletivo de docentes da FaE, por seus colaboradores e pelos alunos-professores que dele participaram.

Outra característica significativa do projeto pedagógico do curso, que em 1998 passa a ser nomeado como *Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da Região Sul do Rio Grande do Sul*, era os seus princípios. Neles, observamos que a proposta pedagógica se conectava com o trabalho docente desenvolvido pelos alunos-professores, a defesa da democratização da escola, a articulação entre a teoria e a prática e o vínculo com a realidade e as necessidades locais. Esses fundamentos foram desenvolvidos tendo a pesquisa como princípio pedagógico, na medida em que as histórias de vida dos alunos-professores, suas práticas docentes e as comunidades nas quais suas escolas estavam inseridas eram investigadas, discutidas e problematizadas ao longo do processo formativo, consolidando o currículo do curso³. O programa totalizou 11 turmas sediadas em Pelotas/RS e municípios da região, conforme os dados a seguir apresentados:

Turma 1: Pelotas (1998-2000); Turma 2: Pelotas (1998-2001); Turma 3: Pelotas (1998-2001) – (Todas de professores de escolas públicas); Turma 4: Pelotas (1998-2001) – (Turma exclusivamente de professores de escolas particulares). Estas primeiras 4 turmas eram noturnas e compreendiam alunos principalmente dos municípios do Capão do Leão, Arroio Grande e Pelotas. A Turma 1, a partir do 2º ano, subdividiu-se dando origem à Turma 5, com aulas ministradas em Arroio Grande no período noturno (1999-2002); Turma 6: Jaguarão (1999-2002); Turma 7: São Lourenço do Sul (2002-2005); Turma

³ A diversidade das experiências dos alunos-professores, nas palavras de Kieling, potencializou que diferentes ações, provenientes das várias trajetórias que se encontravam e dialogavam naquele espaço formativo, fossem “alçadas ao nível da *práxis*, entendida no sentido de recuperação da unidade entre sujeito e objeto, processo e produto” (KIELING, 2000, p. 143).

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

8: São Lourenço do Sul (2002-2005). Com aulas sextas-feiras à noite e sábados. Turma 9: Pelotas (2002-2005); Turma 10: Pelotas (2002-2005). Com aulas noturnas (PERES; TAMBARA, GHIGGI, 2006, p. 06).

A Turma 11, última formada pelo Programa Especial, foi sediada em Canguçu (de 2003 a 2006). As aulas eram ministradas às sextas-feiras, no turno da noite, e aos sábados, nos turnos manhã e tarde. Nas férias das instituições escolares ocorriam períodos concentrados de aulas. Na Turma 11 participavam alunos-professores dos municípios de Canguçu, Cerrito, Morro Redondo, Pelotas, Piratini e Santana da Boa Vista.

O Programa Especial tinha como escopo promover a habilitação dos professores que exerciam a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e que não possuíam graduação em Pedagogia, acessando e problematizando, de maneira organizada e metodológica, “a experiência profissional desses docentes, potenciando a capacidade de observação e conceituação da realidade, e possibilitando-lhes uma atuação profissional mais enraizada nos processos históricos regionais” (KIELING, 2000, p. 144). Assim, o currículo do curso apresentava as seguintes diretrizes:

- conteúdos programáticos trabalhados de forma "interdisciplinar";
- prática docente do aluno/professor enfatizada como "espaço" de conhecimento e aprendizagem;
- experiência da produção de conhecimento, oportunizando ao aluno uma observação mais qualificada da realidade, a elaboração de conhecimentos interpretativos sobre essa realidade, o questionamento aos dogmatismos e a inquirição permanente sobre o que está posto, a busca de paradigmas e caminhos consistentes e pertinentes às relações históricas que se propõe conhecer e explicar (KIELING, 2000, p. 142).

A estrutura do curso contemplava as disciplinas de Fundamentos da Educação, Teoria e Prática Pedagógica, “Metodologia e conteúdos das áreas específicas de conhecimento das séries iniciais” e “Seminários de acompanhamento, avaliação e definição prospectiva do processo curricular” (KIELING, 2000, p. 146). Para Kieling (2000, p. 143), existia a preocupação, no engendramento do currículo do curso, de um programa que se contrapusesse “à lógica da fragmentação e individualidade do conhecimento”. Com efeito, o curso propunha uma organização curricular que se assentava na complexidade progressiva, “contemplando desde categorias apropriadas para as relações imediatas, tão fortes no cotidiano social/escolar, quanto os referenciais

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

teóricos” que fossem profícuos “para orientar a conceituação dos processos sociais/escolares mais complexos” (KIELING, 2000, p. 143).

Considerando essa fundamentação curricular e político-pedagógica, o perfil profissional era de que os alunos-professores pudessem se inserir em um movimento de conscientização e ampliação do seu compromisso social, assumindo as suas práticas de forma crítica e construtiva e associando-as com as realidades vivenciadas⁴. Intencionava, ainda, que os alunos-professores desenvolvessem “um processo continuado de reflexão teórica e elaboração conceitual sobre as condições histórico-sociais” que vivenciavam e tivessem, como ação permanente, “o estudo e a atualização na sua área específica de conhecimento” (KIELING, 2000, p. 142). Contemplava o perfil formativo desejado a constituição de um professor-pesquisador, pois a proposta pedagógica desenvolvida pelo curso tinha como objeto a investigação da prática realizada pelos próprios docentes (KIELING, 2000, p. 143).

O professor Elomar Tambara (2006), em seu texto *Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia para formação de professores em serviço*, produziu uma interessante análise quando o projeto estava em desenvolvimento. Segundo ele:

O Programa tem uma clara intenção de romper com alguns entraves das licenciaturas e da Universidade como um todo, no sentido de aproximar-se mais decididamente dos problemas e necessidades das pessoas e da instituições da região e articular em torno de diretrizes, mais ou menos claras, pessoas que, com sua diversidade de experiências, venham se interessando pelas propostas de formação de docentes em serviço e queiram contribuir para seu aprimoramento. O Programa, por conseguinte, foi organizado na perspectiva de desenvolver tanto as atividades de ensino quanto as de aprendizagem, centrando-se na realidade escolar dos professores-alunos (TAMBARA, 2006, p. 138-139).

O professor Fernando Kieling (2006, p. 181), nesta esteira de argumentação e avaliação, asseverou que, no campo pedagógico, o Programa Especial oportunizou uma revolução na concepção de “formação de docentes em serviço”, uma vez que ocorreu um “progressivo burilamento tanto pela incorporação das experiências trazidas pelos *já-professores*, quanto pelo aprimoramento das tarefas próprias da Universidade na diretividade da qualificação docente”. Situações apresentadas “pelos alunos-professores

⁴ Como já anunciado, em outros momentos dessa reflexão, o Programa Especial tinha como um dos seus eixos centrais a relação teoria-prática. É devido a este princípio que o projeto do curso se organizava “de maneira a contemplar o permanente confronto entre a prática advinda do concreto social/escolar e a teoria, recuperando dessa maneira a radicalidade vital da relação teoria-prática e precavendo o enviezamento e empobrecimento dicotômicos” (KIELING, 2000, p. 143).

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

passaram a ser consideradas na organização do Programa Especial e na reelaboração das grades curriculares” (KIELING, 2006, p. 181). Tambara concluiu que, “para cursos que trabalham com alunos trabalhadores, onde o nível de evasão sempre é elevado, particularmente no ensino noturno, o sucesso foi enorme” (TAMBARA, 2006, p. 236). Os números, a longevidade, a proposta e as contribuições do *Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da Região Sul do Rio Grande do Sul* nos permitem declarar que o projeto marcou, qualitativamente, a história da Faculdade de Educação da UFPel e os processos formativos daqueles professores que participaram do curso.

3. ENCAMINHAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta de investigação partiu de indagações sobre a relação entre formação e ação docente, bem como de hipóteses que fomos construindo no contato com professoras que haviam sido estudantes do PEFPS e que manifestavam encaminhamentos pedagógicos apoiados em propostas mais autônomas. Desse modo, mobilizados por nossas impressões, desenvolvemos o estudo na última turma ofertada (Turma 11 – 2003-2006), a qual contou com 59 concluintes, 57 mulheres e 02 homens.

Como encaminhamento metodológico, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo com a utilização de entrevistas semiestruturadas com as profissionais ainda em atividade docente, na perspectiva de compreendermos em que medida os pressupostos do curso de formação influenciaram e influenciam suas ações, escolhas e decisões pedagógicas. Dos 59 alunos-professores, 36, a partir das informações iniciais que conseguimos acessar, estavam no exercício profissional no período da coleta de dados e destes 12 responderam à solicitação, por adesão voluntária, atingindo um percentual de 33,33% dos sujeitos, foco da investigação. Todas mulheres, com curso de magistério no ensino médio e no desempenho da docência ao ingressarem no ensino superior (ser professora nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental era uma exigência para a matrícula). Em relação ao tempo de docência ao iniciarem a graduação, seis delas tinham três anos de docência, duas estavam com doze anos de exercício profissional, uma com dois anos, uma com cinco anos e duas estavam no seu primeiro ano de docência.

No momento da coleta de dados, ano de 2020, seis delas contavam com 20 anos de docência, duas com 29 anos, uma com 08 anos, uma com 23 e duas com 18 anos de

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

docência. As questões da entrevista buscaram identificar as contribuições do curso na formação e no trabalho docente, conhecer projetos e experiências que evidenciassem aprendizagens originadas na formação acadêmica em Pedagogia e as relações entre teoria, prática de sala de aula e contextos das comunidades escolares.

O tratamento dos dados foi realizado tendo como referência a análise de conteúdo (FRANCO, 2003). No processo, as informações contidas nas entrevistas indicaram a *articulação da teoria com a prática*, o *cotidiano da comunidade escolar*, a *integração de conteúdos e saberes* e o *trabalho coletivo* como unidades de análise em torno das quais produzimos nossas reflexões sobre o objeto de estudo e sobre o papel da pesquisa como princípio pedagógico.

4. AS UNIDADES DE ANÁLISE E OS ACHADOS

Considerando as unidades de análise advindas do tratamento dos dados, apresentaremos cada uma delas e a sua implicação com o objetivo principal do texto, que visa compreender como as alunas-professoras perceberam e manifestaram a pesquisa como princípio pedagógico em seus percursos profissionais.

Quando questionadas sobre a configuração curricular do curso de Pedagogia realizado, todas fizeram alusão à importância de os estudos teóricos terem sido permeados por situações e desafios da prática cotidiana do trabalho docente nas escolas. Principal inferência que se constituiu como a unidade de análise *articulação da teoria com a prática*.

Nas ponderações feitas por elas nas entrevistas percebemos que essa vinculação entre a teoria e a prática era garantida ora porque os próprios docentes-formadores a promoviam, ora porque as alunas-professoras a estabeleciam ao trazerem suas urgências, angústias e dificuldades de trabalho para a sala de aula universitária. Nesse sentido, a particularidade de ser um curso em serviço permitiu a criação de uma instância de reflexão teórico-prática, a qual constituía um currículo identificado pelas professoras como apropriado e produtor de saberes para o exercício profissional. As manifestações das alunas-professoras entrevistadas, como as expostas abaixo, indicaram que o processo formativo tanto possibilitou uma identificação de que há construções individuais e coletivas no entrecruzamento entre a teoria e a prática, quanto promoveu

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

desacomodação e formação de outro tipo de comprometimento profissional, no diálogo com a prática reflexiva e investigativa. São elas:

Estar constantemente fazendo a teia com a teoria, as observações, as hipóteses e as construções de cada indivíduo e do coletivo no qual nós estamos inseridos foi e é imensamente rico. (Professora 3)

Os estudos, leituras e, principalmente, as discussões nos desacomodaram. Passei a compreender-me como sujeito/ser social. Também trouxe um sentimento de responsabilidade com o que transformamos e o que reforçamos em nossa prática. (Professora 8)

[...] o meu fazer pedagógico foi se remodelando e se fortalecendo através das vertentes de ideias que passaram a me constituir enquanto educadora. Ouso dizer que o curso foi um divisor de águas na minha vida profissional. (Professora 4)

A investigação, pesquisa e, principalmente, a voz dos sujeitos na construção dos saberes foi fundamental na minha construção, desconstrução. [...] Foram leituras, reflexões, atividades e, também, os saberes trazidos pelos colegas. Diferentes realidades que conversavam com a teoria trazida para nossas aulas no curso. (Professora 9)

Ao serem questionadas sobre as contribuições do curso de Pedagogia em serviço para a formação e para o trabalho desenvolvido por elas nas escolas, chamou-nos a atenção que as doze professoras, cada uma a seu modo, manifestaram apreço e uma sensibilidade pedagógica em relação ao *cotidiano da comunidade escolar*, o qual tratamos também como unidade de análise. A experiência formativa as conduziu para uma prática docente voltada a ouvir e a dialogar com os estudantes, bem como considerar seus saberes e suas vivências fora da escola. Tomamos como exemplo fragmentos de manifestações das professoras: “[...] a docência ultrapassa os muros da escola [...]” (Professora 5); “[...] é importante aprender a ouvir a comunidade [...]” (Professora 6); “[...] aprender a ouvir e mediar [...]” (Professora 9); “[...] o cotidiano deve estar dentro da aula [...]” (Professora 7); “[...] valorizar os saberes prévios dos alunos e levar em consideração seus interesses [...]” (Professora 1); “[...] atenção ao que faz sentido aos alunos [...]” (Professora 2); “[...] importância do diálogo e de ver o estudante como cidadão que pode se empoderar [...]” (Professora 2); “[...] a comunidade deve ser acolhida e ouvida [...]”, “[...] somos parte de um coletivo e as aprendizagens não acontecem só na escola” (Professora 3); “[...] aluno deve ser percebido para além da sala de aula e das relações escolares, ele tem história e vivências culturais [...]” (Professora 8).

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

Inferimos que a atenção dada aos saberes, que se constituem fora da escola e na relação com a escola nas propostas e ações de trabalho docente, significa um distanciamento da concepção de aprendizagem instrumental, visto que o curso não se pautava pela instrução, mas pela busca de mediação entre a teoria acadêmica, os docentes universitários e os alunos-professores da educação básica com suas experiências e saberes constituídos na prática docente. Mesmo assim, não há evidência nas entrevistas de episódios de tensionamento ou conflitos na interação com a comunidade, os quais acreditamos terem ocorrido. Ficamos nos perguntando quais seriam as formas de lidar com essas adversidades e presumindo que as estratégias utilizadas poderiam nos dizer muito sobre os dilemas da profissionalidade.

Quanto à unidade de análise *integração de conteúdos e saberes*, ao serem questionadas sobre ações docentes realizadas por elas e que evidenciavam as aprendizagens adquiridas com o curso de formação, das doze entrevistadas, nove fizeram referência aos projetos de ensino em suas respostas. Os projetos mencionados são estratégias pedagógicas que, de modo geral, segundo uma delas, envolvem o estudo sobre alguma situação da sociedade, a consideração de saberes prévios, conversas sobre o tema, busca de informações na literatura e através de entrevistas, organização e partilha dos dados coletados, reflexão e socialização final de modo oral e escrito. Entendemos que os projetos de ensino tendem a aproximar diferentes áreas do conhecimento ao tratar da temática em estudo e que a escolha do assunto deve estar vinculada a interesses dos estudantes e também contígua aos conteúdos programáticos e/ou temas em voga no contexto público, como o cuidado com o lixo, a preservação do meio ambiente, o saneamento básico e a alimentação saudável, exemplos citados nas entrevistas.

Em relação a esses projetos, consideramos que os temas abordados avançam no sentido de que não se restringem a uma área específica do conhecimento, estimulam a atividade do discente, potencializam a sua curiosidade, promovem parcerias entre docentes e socializam ações escolares com a comunidade. Porém, o argumento de que atendem aos interesses dos estudantes carece de mais informações, pois não há nos depoimentos das professoras referência a um movimento de escuta dos discentes, ou de situações em que eles teriam mais autonomia para escolher temáticas de estudo e investigação.

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

Na continuidade do exame sobre as entrevistas, sublinhamos que nove professoras salientaram que participam de propostas de trabalho pedagógico e ações de gestão escolar efetivadas em parceria com colegas de profissão e indicaram que a opção tem uma influência dos estudos e das aprendizagens realizadas ao longo do curso. Circunstância que nos fez considerar o *trabalho coletivo* como mais uma unidade de análise. Entendemos que a vivência formativa de articulação dos estudos com as práticas docentes, as trocas de experiências pedagógicas entre colegas e, conseqüentemente, a aprendizagem oportunizada pelo trabalho com os pares promoveu uma ruptura com a lógica preponderantemente individualizada do ensino no ambiente escolar. A experiência de aprender no coletivo provavelmente tenha instigado a promoção de propostas pedagógicas também coletivas em suas trajetórias profissionais, com a intencionalidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem de seus estudantes.

Dentre as que fizeram referência ao trabalho coletivo, quatro falam de investimentos na gestão da escola. Exemplificamos com o excerto: “Acredito que as leituras feitas muito me auxiliaram a desafiar a equipe diretiva da escola em reelaborar de forma coletiva o projeto político-pedagógico da escola e a construção de forma democrática do conselho escolar” (Professora 10). Concluímos que esta disposição para a partilha de trabalhos, projetos e decisões sustenta-se em uma condição de estar na profissão, que foi sendo tramada na maior capacidade de compreender o fenômeno educativo (resultado das discussões teórico-práticas) e na percepção das condições e das restrições do exercício da profissão. Ressaltamos, também, o entendimento de que a autonomia profissional é uma qualidade educativa que se exercita no trabalho docente com a comunidade e se manifesta nos modos de viver e produzir a profissão, a partir de um sujeito concreto que desempenha uma função e tem valores em relação a ela, como nos ajuda a pensar, ainda hoje, Contreras (2002).

Entendemos que o sentido de pesquisa, presente no projeto pedagógico do curso, é o das mediações que buscam por autonomia profissional e intelectual e potencializam as ações de articulação da teoria com a prática, de valorização do cotidiano da comunidade escolar, de integração de conteúdos e saberes e de trabalho coletivo, identificadas nas unidades de análise. As entrevistas nos sugerem que essas mediações da pesquisa estimulavam olhar o mundo da vida e do trabalho com autoria e, nesse sentido, justificamos a escolha da epígrafe do texto: “A educação é uma produção de si

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda” (CHARLOT, 2007, p. 54).

Trata-se de uma proposta de formação que buscou o desenvolvimento de uma atitude investigativa (SANTOS, 2001) capaz de encontrar brechas e forjar respostas aos desafios da prática docente. A proposta curricular do curso de Pedagogia do PEFPS não estava voltada para a formação docente restrita à ideia de competência em sala de aula; sua concepção, frisamos, se estruturava em uma dimensão alargada, que compreendia uma formação estribada no reconhecimento das relações da profissão com as políticas públicas e os contextos socioculturais mais amplos, exigindo questionamentos constantes e deliberações coletivas e criativas, não subordinadas ao modelo da pesquisa acadêmica.

5. CONCLUSÕES

Investigações, nas últimas décadas, têm produzido notáveis estudos sobre os processos formativos de professores e os desdobramentos desses movimentos nas práxis pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica. Salientamos duas pesquisas recentes (JANERINE; QUADROS, 2018 e KIEREPKA; ZANON, 2019) que, pautadas por processos reflexivos e pela escuta dos sujeitos em formação, nos ajudam a pensar sobre as exigências dos contextos de ensino e de aprendizagem na relação com propostas de formação orientadas pela relação dialética entre teoria e prática, pela interdisciplinaridade e pelo trabalho coletivo no espaço-tempo da escola. Tratam de experiências formativas locais e pontais que nos alertam para a complexidade, dinamicidade e diversidade da docência, bem como para a contribuição e responsabilidade das instituições de ensino superior nos processos de compreensão da contemporaneidade e de não dissociação entre questões pedagógicas, áreas científicas com suas especificidades e o mundo do trabalho.

À vista dos argumentos expostos ao longo deste artigo e do exame dos princípios que engendraram o *Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da Região Sul do Rio Grande do Sul*, compreendemos que o mencionado projeto contribuiu, de maneira substancial, com os processos formativos dos profissionais que dele participaram. Acreditamos que essas contribuições se materializaram nas práxis desenvolvidas nas escolas em que atuavam os alunos-professores. Com a

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

intencionalidade de averiguarmos se a percepção que tínhamos era adequada é que nos mobilizamos a contatar parte desses docentes e propor uma entrevista semiestruturada.

As entrevistas nos fizeram constatar que a problematização de saberes e práticas proporcionadas na graduação permitiu que outras práxis fossem realizadas, evidenciando a produção de atos educativos com qualidade social. Compreendemos que a pesquisa como princípio pedagógico, elemento orientador e formativo na estruturação e desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, em análise, foi um importante diferencial que promoveu o autogerenciamento da formação, fomentando diálogos entre teorias e urgências cotidianas.

Sabemos que uma proposta de curso não é garantia de sua ação, porém, a intenção política e pedagógica que incluía a pesquisa na formação e na prática docente revela concepções sobre a profissionalidade, que consideramos um debate proeminente e que necessita estar constantemente na pauta de nossas discussões e reflexões. Tecemos essa afirmação advertindo sobre o momento atual em que orientações políticas e governamentais para a educação estão na contramão do que foi proposto na formação das professoras sujeitas desse estudo, pois os referidos projetos, que se apresentam na hodiernidade, enfatizam a formação no sentido de preparação para a execução e aplicação de estratégias de ensino que não consideram a autonomia docente, tampouco observam as necessidades e características das comunidades escolares. Registramos, nestas linhas finais, que é imprescindível que as experiências de vida e as perspectivas de formação tratem a pesquisa como princípio pedagógico e se pautem pelo desenvolvimento de atitudes investigativas na vida e no trabalho.

6. REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020

JANERINE, Aline de Souza; QUADROS, Ana Luiza de. A formação de professores: analisando uma experiência formativa. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 1, n. 1, p. 01-21, jan./abr. 2018.

KIELING, José Fernando. Inconformidades, tensões, ações: o vir-a-ser da formação docente na FaE/UFPel em dez anos de uma progressiva cumplicidade com a educação no extremo meridional do Brasil. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva, 2006. p.175-183.

KIELING, José Fernando. Proposta pedagógica para formação de professores em serviço: Faculdade de Educação/UFPel. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 14, p. 141-158, jan./jun. 2000.

KIEREPKA, Janice Silvana Novakowski; ZANON, Lenir Basso. Problematização e reconhecimento de teorias e práticas de professores em formação para o ensino de Ciências com foco no educar pela pesquisa. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 2, n. 1, p. 01-20, jan./abr. 2019.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p.11-25.

TAMBARA, Elomar. Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia para formação de professores em serviço. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva, 2006. p. 135-140.

TAMBARA, Elomar. Memórias. História da Faculdade de Educação. **Cadernos de Educação (UFPel)**, n. 27, p. 233-238, jul./dez. 2006.

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 27/10/2020