

# PESQUISA *COM* O COTIDIANO: CAMINHOS DA FORMAÇÃO DA *PROFESSORAPESQUISADORA*

Andréa Serpa\*

## Resumo

Este artigo pretende contribuir com as discussões sobre a formação docente das professoras do ensino fundamental, especialmente dos anos iniciais. Meu objetivo é desenvolver reflexões que compreendam a prática docente como uma ação complexa, fluida, transformadora que acontece em uma sociedade igualmente complexa, em movimento constante, histórica e culturalmente. Esta condição “líquida” como nos aponta Bauman (2001), coloca para a escola e, portanto, para os profissionais que nela atuam, o desafio constante de compreender os fenômenos sociais e as relações que estes estabelecem com os processos de *ensinoaprendizagem*. Para responder a este desafio, os investimentos feitos em propostas de “treinamento” ou “capacitação” vêm se revelando insuficientes. Minha perspectiva, construída nos anos de prática docente e pesquisa acadêmica, compreende que a formação da *professorapesquisadora* de seus próprios cotidianos, nos seus cotidianos, nos coletivos de trabalho em que se inserem, pode contribuir para uma formação docente contínua e de qualidade. Esta perspectiva, parte da metodologia desenvolvida e utilizada nas pesquisas de mestrado e doutorado, que hoje dou continuidade como docente da Universidade Federal Fluminense, onde através das “rodas de conversas”, professoras encontram o espaço necessário para refletir sobre as próprias práticas, dilemas, conquistas e desafios de seus cotidianos, conduzindo investigações e produzindo saberes que as têm como “sujeitos” e não “objetos” de pesquisa. Uma perspectiva que as forma investigadoras e autoras de suas próprias práticas, e não meros personagens do discurso do outro. Para dialogar conosco retomo a perspectiva dialógica de Freire, as pesquisas com o Cotidiano desenvolvidas pelos professores e professoras do Grupalfa (Grupo de Pesquisa sobre alfabetização das crianças das classes populares/UFF) e reflexões sobre o cotidiano desenvolvidas por Certeau (2004), compartilhando um pouco desse caminhar, cheio de armadilhas e surpresas, sem a segurança que a ciência moderna nos oferece.

**Palavras-chave:** Pesquisa com o cotidiano. Formação docente. Rodas de conversas.

Quando nós professoras, nos aventuramos pelos caminhos de pesquisarmos *com* o cotidiano, e não *sobre* ele, enfrentamos certos desafios, muitas dúvidas e algumas armadilhas. A pesquisa *com* o cotidiano nega a “coisificação” que transforma os sujeitos – sejam alunos, professoras, mães – em objetos e nega a arrogância que transforma o(a) pesquisador(a) em soberano(a) defensor(a) do estatuto da verdade.

Assumir-se professora-pesquisadora é assumir a *práxis* de que nos fala Freire (1992). Assumir que a pesquisa é uma exigência da prática pedagógica consciente e crítica que se compreende como um ato político. Que busca compreender como as teorias se movem em seus fazeres, como seus fazeres produzem novas teorias. Uma busca que

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Faculdade de Educação/UFF. Integrante do Grupalfa (Grupo de Pesquisa sobre alfabetização das crianças das classes populares/UFF). [www.andreaserpauff.com.br](http://www.andreaserpauff.com.br)

não é solitária, mas solidária, que se faz com o outro, que ganha novos sentidos com o outro.

Ao pesquisarmos nossos cotidianos, assumimos nosso papel como intelectuais e profissionais autônomas e emancipadas, nos afastando de funções meramente burocráticas e reprodutivistas que tantas redes e escolas insistem em impor ao nosso ofício. Redescobrimos a grandeza do que é ser “professora”, não uma aplicadora de apostilados e provas ou uma reprodutora de currículos e programas que não respeitam nossas práticas, que não dialogam nossos saberes e tampouco refletem nossos desejos.

No discurso corrente um dos fatores que contribuem para o chamado “fracasso escolar” está na formação dos professores e professoras. Embora selecionados em concursos públicos concorridíssimos, embora muitos acumulem cursos superiores e pós-graduações, a questão da formação insuficiente permanece.

E deverá permanecer por muito tempo, pois como professora do ensino fundamental, tendo concluído todos os níveis de escolaridade que meu país oferece, tenho a consciência da insuficiência de minha formação para superar as milhares de questões sociais, políticas e econômicas que atravessam o nosso fazer diário na luta pela qualidade de nosso trabalho. Consciência que brota frente a complexidade da ação pedagógica em um mundo desigual e perverso.

Qual a formação docente necessária, então, para enfrentarmos o desafio de produzirmos uma escola de qualidade para as classes populares no Brasil?

Para alguns – principalmente os não-educadores de formação: economistas, administradores, jornalistas, políticos e burocratas – a resposta é simples: basta copiar os modelos que são sucesso em outros países, que dão tão certo... para outras crianças, que vivem outras vidas, em outras condições socioeconômicas.

Para estes a escola é como uma “fábrica”, basta dirigi-la como uma empresa, adotando os modelos

produzidos pelo mercado. O professor ideal, portanto, é um operário obediente, cumpridor de todas as metas e prazos estipulados por extensa burocracia, sem burlar, sem questionar, sem refletir. As estratégias utilizadas para ampliar a “produtividade”? Prêmios e exposição pública dos fracassos, constrangimentos e pressão.

O professor operário recebe seus “instrumentos de trabalho” prontos: livros, cartilhas, fichas, apostilas, objetivos, planejamento e avaliação. Ele deve cuidar para que estes instrumentos sejam aplicados segundo o manual, com o mínimo de interferência pessoal possível. Todo o processo é centrado na técnica, no método e no controle da aplicação do método. Acredita-se assim que – tal como pregos ou biscoitos – as crianças serão produzidas dentro do padrão de qualidade desejável.

Especialistas, que precisam estar o mais afastados da realidade cotidiana o possível para manterem a “neutralidade e objetividade”, elaboram materiais iguais para todas as crianças segundo critérios estabelecidos nesta esfera “superior”; manuais de como estes devem ser aplicados; e por fim, exames que verifiquem o produto final deste processo. O produto final: crianças.

Crianças... e o que são crianças? Como aprendem? Serão elas produtos manufaturáveis produzidos em uma linha de montagem? A esteira corre e cada professor operário vai depositando neste “produto” a parte que lhe cabe no processo: aritmética, artigos, estados físicos da água, estados e capitais... O departamento de controle de qualidade verificará a quantidade dos depósitos feitos no “produto” e dará seu selo de aprovação, ou não. Alguns – muitos – serão descartados como defeituosos, imperfeitos, inúteis ao mercado. Seres humanos insatisfatórios. Para a satisfação de alguns menos concorrentes aos poucos cargos disponíveis no mercado.

Naturalmente aqueles que são educadores, irão reconhecer neste modelo a escola bancária criticada por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1978), livro que nestes nossos novos-velhos tempos precisamos resgatar,

para nos lembrarmos que foi exatamente esta escola que produziu e continua produzindo o fracasso escolar e exclusão social das crianças das classes populares.

Que professor ou professora formar, depende da qualidade que se busca, do mundo que se acredita, do conhecimento que se valoriza. Depende de se pensar o processo *ensinoaprendizagem* como uma obra de arte a ser criada *com* os alunos, ou como uma fábrica de bonecos. Essa é uma das muitas escolhas que precisamos fazer. Uma escolha que não podemos permitir que outros façam por nós. Que professor serve ao projeto democrático e emancipatório? Que professor serve ao projeto colonial e tecnicista? Que professor para qual escola?

Temos presenciado, em várias redes no estado do Rio de Janeiro, que os espaços destinados a “formação continuada” dos profissionais da educação vem sendo cada vez mais tutelados, espaços onde as discussões das questões que realmente interessam e preocupam as professoras são transformados em meros espaços para a transmissão de algum tema escolhido aleatoriamente e sem a participação destes profissionais. Escolhas feitas de forma arrogante e autoritária, por gestões que ignoram e menosprezam os saberes docentes.

Estratégias como videoconferências, transmitidas on-line, para todas as escolas em um determinado horário, vêm se mostrando como um espaço estéril e frio que não convida ou provoca o debate e reflexão, o que por sua vez se constitui em um gasto equivocado da verba pública destinada a valorização docente. Neste formato de “treinamento” após uma hora de palestra virtual, perguntas que são dirigidas ao tele conferencista são escolhidas por mediadores que fazem uma triagem das questões “mais convenientes”, não raramente, aquelas que pouco dialogam com a realidade cotidiana, com os dilemas éticos, com os desafios sociais, culturais e econômicos que as escolas e professoras enfrentam.

Ao sair dessas “experiências”, ouvimos as professoras comentarem – entre a ironia e a tristeza –

que não se sentem mais valorizadas, ou mais preparadas para enfrentar os desafios que as aguardam na escola. O que é compreensível já que é realmente difícil sentir-se valorizada, quando sua voz não interessa, suas reivindicações não são ouvidas, quando se é invisível, quando suas questões - as verdadeiras questões - nunca encontram um lugar na pauta das discussões. Questões que nunca encontram espaço para serem debatidas.

Muitas vezes como professora da rede municipal do Rio de Janeiro ouvi em alguns espaços de “capacitação” as “mediadoras” representantes da secretaria de educação, responderem as professoras que “aquele não era o espaço, ou o momento para suas questões”.

Os conferencistas convidados, quando presenciais, se viam muitas vezes constrangidos, em meio a este confronto, com as questões que desafiam a teoria, lutando para encontrar seu espaço na mesa do debate, mas sendo quase sempre ignoradas, silenciadas, afinal “*roupa suja se lava em casa*”.

Isto deixa claro que, para a secretaria ou para muitos de seus representantes e gestores, a discussão das “teorias” sejam elas métodos de alfabetização, sejam currículos ou tendências pedagógicas, não possuem vínculos com os contextos sociais, culturais e políticos onde o processo de *ensinoaprendizagem* acontece, não precisando tais contextos serem discutidos, analisados e debatidos. Uma concepção tecnicista da educação que tenta desvincular o ato educativo do ato político, como se fosse realmente possível pensar a escola, a prática docente e os processos de *ensinoaprendizagem* sem pensar quem são esses sujeitos que constituem a escola, em quais contextos produzem conhecimento e o quanto a gestão pública deste espaço de fato contribui ou sabota estes sujeitos.

Nas escolas os espaços que deveriam ser destinados ao estudo e planejamento pedagógico também sofrem com uma regulação excessiva e um direcionamento das questões, do tempo, das práticas. Muitas diretoras

ocupam boa parte deste tempo – direito conquistado pela luta dos docentes – para informes burocráticos sobre normas, decretos, portarias e funcionamento da escola – informações que na verdade poderiam perfeitamente ser lidas em dez minutos, roubam às vezes quase todo o tempo do encontro das professoras. Como sabemos, a burocracia é uma das armas mais eficazes para engessar a escola e seu funcionamento esvaziando o espaço das discussões pedagógicas e sobrecarregando direção, coordenação e professoras com pilhas e pilhas de papéis absolutamente inúteis.

O desinteresse por esse espaço “sem sentido” começa a fragiliza-lo ao ponto das próprias professoras não verem mais razão nestes encontros. Então assistimos, não raramente, um esvaziamento desse espaço pedagógico, senão das pessoas, obrigadas pela assinatura do ponto a cumprirem seus horários, mas um esvaziamento de sentido, de produção de conhecimento, de formação séria e continuada. Um esvaziamento do projeto político pedagógico da escola.

Desse modo, infelizmente, as estratégias de sabotagem da autonomia e formação docente vem funcionando em muitas escolas e professoras acabam expressando o pouco ou nenhum interesse por esse espaço, transformando-o em um momento de confraternização ou venda de cosméticos, bolsas, roupas e outros acessórios que ajudam a pagar as contas do mês. O que vem sendo usado como justificativa, em alguns municípios, para a extinção desses espaços.

Mas será que realmente não interessa as professoras discutirem suas práticas? Que realmente não se preocupam com sua formação? Ou as questões que lhes interessam discutir, a formação que desejam ter não encontram respostas nos espaços e modelos de formação que lhes têm sido oferecidos?

Não são estas as mesmas professoras que tanto discutem sobre seus alunos e seus processos, suas pequenas e tantas vezes invisibilizadas vitórias, seus limites, suas

dúvidas e angústias nos pontos de ônibus, nos cafés e restaurantes, na praia e no clube, sempre que se encontram com outra professora ou com aqueles que se interessam por conhecer o real cotidiano de nossas escolas?

Não são estas mesmas professoras que trocam informações e experiências, nos espaços roubados entre uma reunião e outra? Que compartilham tantas e tantas histórias e não aprendem com elas? Quantas de nós não teve a parceria amiga, daquela professora mais experiente que ouvia nossas dúvidas, oferecia alternativas, conselhos, estratégias de ação. Quantas de nós não recebeu um livro, um texto, uma revista das mãos de uma colega que estava ansiosa por partilhar seu encantamento, sua descoberta de uma nova metodologia, de uma nova teoria? Como nos subestimam essas “capacitações”. Como ignoram nossa capacidade, nosso compromisso, nosso desejo.

Ao compartilhamos nossas trajetórias, experiências e reflexões com os outros sujeitos estes também se tornam narradores, parceiros na *pronúncia do mundo*. Produtores de uma teoria que se produz a partir das práticas, da reflexão sobre essas práticas.

Partilhar as experiências, assim como as narrativas e as reflexões produzidas coletivamente nos permite produzir textos – orais ou escritos – onde as vozes dos outros não são apenas um ponto de apoio, as escoras, onde vou erguer o prédio de minha sabedoria, sob as quais vou erguer minhas argumentações e verdade, mas exatamente o contrário, são vozes que irão nos desequilibrar, nos convidar para o embate e para o debate. Significa produzirmos conhecimentos tecidos pelo movimento de vozes que se atravessam e provocam umas nas outras mudanças de rumo, mudanças de perspectivas.

A pesquisa *com* o cotidiano me fez perceber todo o potencial da *conversa* não apenas como uma metodologia da própria pesquisa, mas como uma metodologia poderosa de formação coletiva e partilhada. Minha formação, nossa formação.

As *rodas de conversas* propostas como metodologia me ensinaram o quanto o espaço da liberdade e autonomia, onde as professoras podem falar abertamente de suas preocupações, de suas experiências e de suas memórias são fundamentais para que deixem de ser o “objeto” do discurso dos outros para assumirem seu papel de sujeitas nessa narrativa.

E temos a consciência de que esses sujeitos, como nos aponta Bhabha (2005), encontram-se muitas vezes em antagonismo ou contradições, precisam enfrentar o desafio de produzir juntos e pensar juntos - e que encontram-se – um encontro raramente harmonioso e tranquilo – neste espaço da tradução e da negociação entre diferentes lógicas e desejos, percepções e medos, diferentes projetos de mundo e de escola.

As experiências que constituem os sujeitos ao serem narradas permitem que estes sujeitos interajam criando representações de si mesmos e do mundo. O diálogo surge como o lugar onde é possível tecer o encontro entre as diferentes experiências e narrativas, assim como, refletir sobre estas, nos diferentes *espaçotempos* em que se encontram e se desafiam. O confronto entre as diferentes experiências que nos constituem e a partilha de diferentes narrativas faz do encontro entre os sujeitos uma prática potencialmente educativa.

Para Benjamim (1994) a experiência é a fonte onde os narradores bebem. Experiências que vão se constituindo tanto no conhecimento adquirido ao longo de anos de permanência em certo lugar, como naquelas adquiridas no caminhar pelo mundo.

Podemos refletir então que, se nossa narratividade encontra, por um lado, um terreno fértil nas experiências que a proximidade, que a familiaridade e o conhecimento histórico sobre certo lugar nos permite, brota também, por outro, nas experiências adquiridas no caminho, no vagar – e vagabundear – pelo mundo. Olhar do nativo e do estrangeiro. Olhar antigo, olhar amigo, olhar do novo, olhar de novo. Olhar os minúsculos fios que tecem

a trama, assim como a paisagem tecida que só com a distancia podemos perceber.

Narrar é a possibilidade de compartilhar essas experiências. Acreditar na possibilidade de que essas experiências entre nossos olhares nativos e estrangeiros – e penso que, de certa forma, sempre possuímos ambos – possam ser dividas e multiplicadas.

Uma experiência deixa marcas. Uma experiência muda nossos rumos, nossos sonhos, nossas vidas. Uma experiência também surge como uma porta que se abre e nos apresenta novas possibilidades de caminhos. Nossas experiências são a essência de nossas narrativas. Podemos contar ou descrever uma vivência, um fato, um acontecimento. Mas quando narramos uma experiência, convidamos outros seres humanos a compartilharem conosco de nossa humanidade. Narrar uma experiência é abrir-se ao encontro. E talvez, seja exatamente este encontro que perdemos na troca diária e desesperada de milhares de informações, tantas vezes inúteis.

Ao compartilharmos experiências, selecionadas por nossas memórias, percebemos que não mais podemos tecer as generalizações, que tantas vezes fazemos, sobre as práticas pedagógicas – assim como o julgamento moral de sua perversidade ou virtude – de forma tão linear ou simplória, pois os sentidos que estas práticas vão adquirindo para nós, são absolutamente diversos. Memórias de práticas similares – presentes em vários cotidianos escolares – adquirem sentidos diversos e produzem lembranças e relações diversas com “a” escola. Nossas memórias nos falam de “escolas”. Escolas desconhecidas por aqueles que negam a diversidade e vivem em busca da ilusão da homogeneidade.

Explorar a potencialidade desse encontro, compreendendo as relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos como os fios com os quais acredito se produzam não só as pesquisas, mas principalmente práticas pedagógicas significativas, vem se constituindo um desafio em busca dos sentidos do

meu fazer/ser professora/pesquisadora. Com estes fios vou tecendo minha pesquisa, meu texto, minha prática. Com estes fios defendo que sejam tecidas as experiências e processos de formação continuada *com* as professoras, e não para elas.

## SEARCH WITH EVERYDAY: PATHS OF FORMATION OF RESEARCHERTEACHER

### Abstract

This article intends to contribute with the discussion about the teaching training of the basic education teaches, specially of the early years. My goal is to develop reflections that comprehend teaching training as a complex, fluid and transforming action that happens in a equally complex society, in constant movement, historical and culturally. This “liquid” condition as pointed by Bauman (2001), puts the school and, therefore, the professionals that act in it a constant challenge of comprehend social phenomena and the relation that those establish with the teachinglearning process. To respond to this challenge, the investments made in proposals of “training” or “capacitation” come reveling it selves insufficient. My perspective, build in the years of teaching training practice and academic research, understand that the teacherresearcher formation from its own daily lives, in their everyday, in the work collective that they inserted themselves, can contribute to a continuous and quality teaching training formation. This perspective comes from de developed and used methodology in the researches of MA and PhD that I continue today as a teaching training of the Fluminense Federal University, where

through “conversation circles”, teacher find the needed space to reflect about its own practices, dilemmas, conquests and everyday’s challenges, conducting investigations and producing knowledge that has them as “subjects” and not “objects” of research. A perspective that forms investigators and authors of its own practices, and not mere characters in the speeches of others. To dialogue with us return to Freire’s dialogic perspective, Everyday’s researches developed by Grupalfa (Research Group about popular classes children alphabetization/FFU) professors and reflections about daily lives developed by Certeau (2004), sharing a little of this walk, full of traps and surprises, without the security that modern science offers us.

**Keywords:** Search with everyday. Teacher training. Wheels conversations.

### REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Recebido em 03 de junho de 2013.

Aprovado em 10 de junho de 2013.