

CONTRIBUIÇÃO DOS ENCONTROS DE ORIENTAÇÃO COLETIVA (ECO) NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES

Contribution of Collective Guidance Meetings (Eco) in the Training of Teaching Professionals

João Luiz da Costa Barros¹
Isabel Maria Sabino de Farias²
Hellen Cris de Almeida Rodrigues³
Marnilde Silva de Farias⁴

RESUMO: Este texto tem por objetivo compreender como é concebida a formação de profissionais docentes pesquisadores em um Programa de Pós-graduação em Educação, tomando como base as experiências e perspectivas vividas nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) vinculados a um grupo de pesquisa de Educação e Cultura Escolar. A pesquisa é de caráter exploratório e apresenta a participação efetiva de onze docentes pesquisadores que colaboraram nas entrevistas individuais por meio eletrônico, as quais foram consideradas para análise dos dados. Foi possível concluir que, as experiências vivenciadas no processo de inserção/interação pelos professores no referido grupo de pesquisa, podem proporcionar subsídios para constituição de uma comunidade de aprendizes num programa de pós-graduação em educação, seja pela reflexão coletiva, seja pela possibilidade de melhoria na ação profissional, principalmente, mediante o diálogo desenvolvido no grupo, podendo conduzir a uma formação na perspectiva crítica-reflexiva.

Palavras-Chave: Formação Docente. Comunidade Aprendiz. Desenvolvimento Profissional.

Abstract: This text aims to understand how the training of professional teacher researchers in a Postgraduate Program in Education is conceived, based on the experiences and perspectives lived in the Collective Guidance Meetings (ECO) linked to a research group on Education and School Culture. An exploratory research was conducted with the effective participation of eleven teacher researchers who gave individual electronic interviews, which were considered for data analysis. It was possible to conclude that the experiences lived by the teachers of the research group in the insertion/interaction process can provide subsidies for building a community of apprentices in a postgraduate program in education, either by means of a collective reflection, or the possibility of improvement in professional action, mainly through the dialogue that was developed in the group, which can lead to training in a critical-reflexive perspective.

Keywords: Teacher Training. Learning Community. Professional Development.

¹ Doutor em Educação, Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: dr.joaoluizbarros@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: isabel.sabino@uece.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: hellenpedagogia@gmail.com

⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: marnildelive@hotmail.com

Introdução

Este artigo tem como objetivo compreender os percursos vividos nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) por docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, os quais integram o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - Educas, através das experiências e interações colaborativas de aprendizagens como condição preliminar de desenvolvimento profissional de professores em educação e sua formação como pesquisador.

Reconhece-se que a função educativa da formação e profissionalização para a docência perpassa pela necessidade de integração da teoria e prática, articulação da formação com a realidade do trabalho docente, bem como, o entrelaçamento do ensino e pesquisa numa relação de interdependência acima de tudo. Atribui-se que esse movimento de integração, moldado pelas dimensões de individualização e coletividade está diretamente associado ao conhecimento e compreensão do movimento cultural humano, movido pela dialeticidade.

A característica dialógica do ambiente em questão permitiu a produção de saberes, sentidos e significados a partir de experiências socializadas. Essa socialização que se configura como integração de saberes promove a reflexividade e intersubjetividade de sujeitos marcados pela “igualdade” de diferenças que os constituem.

Este texto apresenta um debate com os participantes de um Grupo de Pesquisa, através de entrevistas realizadas na perspectiva de uma comunidade aprendente, objetivando compreender este espaço como formativo nas ligações entre o pensamento crítico, nas discussões das propostas de investigação científica e do próprio desenvolvimento profissional dos professores, mediados pela possibilidade da reflexão crítica compartilhada nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO).

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem e o desenvolvimento individual nesse ambiente formativo precisam ser contínuos e compartilhados, numa relação dialógica na perspectiva da construção do próprio conhecimento na sua área, pois acredita-se que a importância do pensar, sentir e agir coletivamente pode oportunizar aos participantes novas possibilidades interpretativas sobre a problematização e objetivos das pesquisas, das dimensões teóricas e metodológicas, sobretudo, esperando que os participantes apresentem uma prática reflexiva, e que saibam trabalhar em conjunto, no enfrentamento de uma sociedade em constante mudanças.

Na ideia da reflexão crítica e colaborativa, assume-se o fato de que no grupo de professores, há necessidade de uma relação dialógica na construção dos conhecimentos e saberes, em que os conceitos cotidianos vão concretizar os conceitos científicos, sem hierarquizá-los.

Assim, sob esse entendimento, de pensar a formação de profissionais docentes pesquisadores entre uma instituição de Ensino Superior e professores da escola básica, num conjunto de diálogos reflexivos e estratégicos, os quais podem facilitar o processo formativo como um todo, apresenta-se as ações planejadas que foram acompanhadas no ano de 2018 e subsidiaram a construção desse estudo. A agenda anual do grupo de pesquisa envolveu ações de apresentações das propostas de pesquisas de mestrandos e doutorandos, discussões dos textos de

qualificações, participações nas defesas de dissertações e teses, estudo e debates de textos sobre a formação de professores, organização e envolvimento dos participantes nos encontros técnico-científicos com produções conjuntas, discussões sobre elaboração e publicação de artigos científicos, entre outras ações.

Sentido do conceito de comunidade de aprendizes numa perspectiva sócio-histórica

Considerando que as práticas sociais acontecem nos grupos do qual faz-se parte, pode-se dizer, que a concepção de professor não é autônoma, não pode estar dissociada dos problemas sociais e das práticas profissionais, sobretudo, do conhecimento teórico, o qual ajuda a refletir sobre o trabalho docente. Neste sentido, entende-se a necessidade de apropriação de teorias para conduzir toda ação profissional na perspectiva da construção do pensamento crítico. Para Pimenta e Ghedin (2006) a teoria,

[...] dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (2006, p. 24).

As experiências nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) com os docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação trouxeram concepções de como vive-se e concebe-se o sentido de comunidade aprendente numa perspectiva sócio-histórica, sobretudo reconhecendo a necessidade da interação dos participantes em um lugar de diálogos e de saberes voltados para construção do conhecimento. O que do mesmo modo vai de encontro aos ideais pensados sobre e, portanto, concorda-se com Freitas (2002) quando argumenta que:

Ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 3).

Nesse sentido, é importante perceber que coexistem, no processo formativo experienciado, necessidades cognitivas e de comunicação, ou seja, inúmeras possibilidades da aquisição de novos conhecimentos. Dessa forma, entende-se que as atividades desenvolvidas nos encontros de orientação coletiva possuem significados sociais. Freire (2006, p.69) corrobora com esse pensamento quando faz referência a um aspecto fundamental no entendimento desse processo, afirmando que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Nóbrega-Therrien, Farias e Silva (2017, p.156) reforçam que “a formação docente é um processo em construção permanente, ocorrente ao longo da trajetória de vida pessoal, profissional e institucional”. Nestes termos, recorre-se a Brandão (2003) para entender o sentido do conceito de comunidade aprendente quando afirma que é:

Todo grupo humano que se reúne em algum tempo e lugar com o propósito de estabelecer uma interação fundada na troca de símbolos, de sentimentos, de sentidos e de significados dirigidos a uma busca solidária de algum tipo de saber, através da qual todos se ensinam e aprendem

mutuamente (BRANDÃO, 2003, p.113).

Acredita-se que os percursos formativos dos professores, mestrandos e doutorandos nos encontros, além de reconhecerem a necessidade do processo reflexivo e das posições críticas das realidades de cada um, devem compreender a diferença de cada proposta de pesquisa apresentada considerando as divergências e convergências das visões de mundo para que a experiência do trabalho desenvolvido e partilhado do conhecimento possa ser cada vez menos exceção no meio acadêmico, em especial, nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Sustenta-se este propósito nas palavras de Nóbrega-Therrien, Farias e Silva (2017) quando afirmam que

[...] como possibilidade de tecerem e descortinarem o movimento possível, ao captar nas relações estabelecidas os contributos e também as rupturas necessárias na construção da identidade enquanto pesquisadores e profissionais e do que foi produzido coletivamente nesse espaço de aprendizagem. São destaques de um cenário que, sem dúvidas, em potencial, é rico para fortalecer a colaboração, a contextualização, um espaço plural de muitas aprendizagens adquiridas nesses encontros (THERRIEN, FARIAS e SILVA, 2017, p.161-162).

A visão que ora se expõe, e continuamente apresenta-se, é a que os sentidos da comunidade aprendente na perspectiva sócio histórica devem permitir uma interlocução contínua entre o individual com o social, exigindo uma contextualização do conhecimento, isto é, deve envolver o pessoal e o profissional, constituindo um diálogo concreto com o mundo em que vive-se, em que tudo está interligado e se complementa a partir das interações sociais. Isto posto, nas palavras de Smolka e Góes (1993, p. 7) significa admitir que “a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade”.

É importante destacar e valorizar o coletivo, em que o diálogo, a experiência, o conhecimento e a familiarização de cada participante no grupo pode ser uma via facilitadora do equilíbrio entre o ato cotidiano de ser professor e o pensamento reflexivo, os quais devem permear o trabalho e a formação de profissionais docentes no campo da pesquisa, sobretudo, para que haja possibilidade da transformação das intenções de pesquisa e problematização dos objetos de estudo, com as descrições de cada contexto situacional, na apresentação *a priori* dos pressupostos conceituais e metodológicos.

Pensando deste modo, Alarcão (1996) argumenta:

Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa (ALARCÃO, 1996, p. 182).

Por sua vez, pode-se dizer que, nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO), vivenciaram-se situações que as pesquisas dos professores participantes situavam na mesma experiência de investigação, isto é, no mesmo campo teórico e metodológico, em contextos reais. Ou, ainda, no campo das interações com outros conhecimentos e saberes da formação profissional, possibilitando uma reflexão sobre o que foi apresentada e a reflexão sobre novas formas de entendimento da pesquisa, permitindo que os envolvidos pudessem repensar suas práticas educativas e investigativas.

A questão fundamental que se coloca, é que na formação de profissionais docentes, o ensino e a pesquisa não podem ser entendidos de forma dissociada, devem ser compreendidos na mesma vivência da ação pedagógica quando trabalham em grupo. E, diante de tal afirmativa e na memória das experiências e nas entrevistas realizadas, encontra-se em Freire (1997) uma reflexão eloquente,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

Pelo exposto, percebe-se que no processo de ensinar e aprender, duvidar significa questionar, arguir, e não negar o conhecimento. Superar o modelo usual e simplista de transmissão e recepção do conhecimento é de vital importância nesse tempo formativo, considerando que no contexto de uma comunidade aprendente os sujeitos aprendem os ofícios do ser professor e pesquisador à medida que interagem e compartilham suas inquietações no grupo de pesquisa. Entende-se que nesse movimento de troca de experiências sobre as questões referentes à pesquisa, há a construção de reflexão dos conhecimentos produzidos e ainda um novo olhar sobre o caminhar empírico e teórico do estudo.

Um aspecto importante, considerando a perspectiva sócio-histórica, é que na experiência vivenciada, observa-se que a compreensão dos fenômenos práticos da complexidade, incertezas e singularidades de cada participante, foram visualizadas nas discussões desenvolvidas nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) em razão do processo de investigação ser dinâmico e socialmente compartilhado, o que se pode dizer que, foi ao encontro da valorização do coletivo, dos aspectos descritivos e das percepções pessoais, tendo a preocupação de situar o particular como instância da totalidade social. Assim, pode-se afirmar que o envolvimento coletivo, o apoio nos estudos dos textos, as análises das propostas de pesquisa, as produções compartilhadas do conhecimento, as interações nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação, o respeito mútuo nas conversas informais, vêm marcando até hoje a trajetória desse grupo.

O que, de modo geral, pensamos e concordamos com as palavras de Fiorentini (2004) na sua experiência vivenciada, quando afirma que:

O grupo, nesses casos, tem, de um lado, manifestado profundo respeito aos saberes conceituais e experienciais que cada professor traz para os encontros, bem como em relação às suas dificuldades e possíveis falhas, e, de outro, dado apoio afetivo e tentando encontrar colaborativamente soluções para os problemas. Isso tem contribuído para aumentar a confiança, a autoestima e o respeito mútuo dos professores. O ambiente, assim, tende a tornar-se franco e aberto à crítica construtiva, sem que alguém imponha como verdade única seu ponto de vista. Isso significa a possibilidade do grupo não chegar a consensos, podendo coexistirem no grupo entendimentos e conceitos divergentes (FIORENTINI, 2004, p.57).

Ressalta-se, a importância da criação de ambientes formativos reflexivos para

que os professores possam se apoiar e contribuir na construção do conhecimento uns dos outros. E, ao mesmo tempo, proporcionar a compreensão que os problemas de pesquisa vivenciados no grupo não são só individuais e pessoais, mas coletivos e têm relação direta com os dos outros participantes. (GERALDI Et. al, 1998).

Experiências e perspectivas nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO): percursos da pesquisa

A análise dos dados produzidos permite afirmar que o entendimento dos pontos dos encontros, das similaridades e das diferenças no desenvolvimento das pesquisas de cada um, sobretudo, os percursos e a contribuição para um novo ambiente de formação e desenvolvimento profissional na pós-graduação, visando uma aprendizagem compartilhada para um caminhar com unidade na produção do conhecimento, foram os desafios fundamentais para valorização do trabalho desenvolvido.

Ao longo da convivência, de 12 (doze) meses, com os participantes da pesquisa nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) no grupo de pesquisa de Educação e Cultura Escolar (EDUCAS) e da flexibilidade obtida no transcórre da coleta de dados, criaram-se interações colaborativas através das discussões desenvolvidas nesse tempo e espaço, tudo muito próximo. Após cada encontro realizado, um por mês, no período de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2019, com duração de, no mínimo 03 (três) horas, foi combinado e os participantes concordaram, sem objeções, que as respostas seriam encaminhadas via e-mail, os quais pudessem enviar seus comentários; criando, no próximo encontro, um diálogo através dos depoimentos recebidos. Nesse sentido, ressalta-se que o ponto diferenciador está na natureza e na intenção da análise. Assim, optou-se pela conclusão das entrevistas via e-mail por se sentirem à vontade, sobretudo, entendendo o processo na perspectiva qualitativa de cunho sócio-histórico, apoiando-se no que corrobora Freitas (2002) para uma reflexão sobre o contexto vivenciado, a entrevista nesse caso também é compreendida como um instrumento marcado por uma dimensão social que não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de:

[...] linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 5).

Nesse movimento, como já citado anteriormente, tomou-se como base onze professores que, após esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, responderam três perguntas que motivaram a realização da pesquisa. Neste sentido, foram estabelecidas três categorias de análise relacionadas diretamente às questões formuladas que buscaram compreender: (1) Como e por que se deu a inserção no Encontro de Orientação Coletiva desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Educas; (2) A contribuição/influência do Encontro de Orientação Coletiva para sua formação como pesquisador (a) em Educação, em particular, para o desenvolvimento da proposta de pesquisa; (3) A perspectiva sobre os momentos de reflexões e de trocas de saberes propiciadas nos Encontros de Orientação Coletiva para o desenvolvimento profissional docente.

Análise e Discussão dos Dados

Considerando o primeiro eixo de análise: sobre como e por que se deu a inserção no Encontro de Orientação Coletiva desenvolvida no âmbito de um grupo de pesquisa de uma instituição de ensino superior estadual, de um modo geral, foi possível observar na integralidade dos depoimentos dos professores os mesmos caminhos e concepções de inserção no grupo de pesquisa.

Professor A – A minha entrada no ECO se deu a partir de convite da professora coordenadora quando fui selecionado para o doutorado no PPGE/UECE). Resolvi participar do ECO pelo interesse nas temáticas das discussões e pela possibilidade de me apropriar de novos conhecimentos e de trocar experiências, o que seria muito importante para me auxiliar no doutorado uma vez que o mestrado que fiz não foi na área de Educação.

Professor B – Minha inserção no ECO deu-se com meu ingresso no curso de doutorado do PPGE, no momento em que passei a ser orientando da professora, coordenadora do grupo [...]. Inicialmente, vi no ECO uma das possibilidades para conseguir cumprir com minhas obrigações acadêmicas no Programa, como um lugar que além de me ajudar a cumprir créditos, com certeza me ajudaria no acolhimento dos meus problemas e angústias, mas principalmente, na possibilidade de superação e consecução dos meus objetivos no Programa, mas com a finalidade de retornar para uma atuação profissional na perspectiva de um ser cada vez mais e melhor.

Professor C – A minha inserção no ECO, assim como também no Educas, se deu pela via do doutoramento. Inicialmente se deu pela necessidade dos orientandos de mestrado e doutorado da professora orientadora estabelecerem relações de troca de conhecimentos sobre as temáticas, os teóricos estudados, as metodologias utilizadas e sobre as questões formais de nossos projetos de pesquisa, constituindo assim uma rede colaborativa de aprendizagens.

Professora D – A minha participação no ECO se deu a partir da minha entrada no curso de doutorado em Educação – PPGE/UECE). A busca pelo doutorado em Educação veio em função da minha necessidade de desenvolvimento profissional.

As experiências vivenciadas no processo de inserção no grupo de pesquisa possibilitaram subsídios para que pensar na constituição de uma comunidade de aprendizes, seja pela reflexão apresentada, seja pela possibilidade de melhoria na ação profissional, principalmente, mediante o diálogo esperado no grupo, também podem conduzir a novos sentidos das práticas e pesquisas enquanto professores e pesquisadores. Nesse aspecto, afirma-se que, a comunidade de aprendizes deve ser entendida como um processo de transformação das práticas individuais dos professores a partir das trocas sociais que se empreende coletivamente. (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

E, isto posto, pode-se dizer que é possível transformar as práticas docentes em objetos de investigação, de maneira que o conhecimento e atuação dos professores em cada área, sejam partes integrantes de um mesmo processo

formativo, isto é, na criação de um pensamento próprio do conhecimento a partir das relações dialógicas. Nos recortes dos depoimentos que se seguem, os professores relatam mais um pouco sobre como e por que se deu sua inserção no Encontro de Orientação Coletiva, o que chama atenção é a relação de necessidade da retomada dos estudos para ingressar e/ou continuar no Programa de Pós-graduação em Educação, após ter cursado a graduação ou mestrado num tempo outrora.

Professora J – Ingressei a convite da minha professora orientadora em decorrência de estar escrevendo o trabalho de monografia. Além disso, os encontros proporcionavam também debates sobre o foco temático do Educas, o que me interessava, tendo em vista que tinha como objetivo tentar a seleção do mestrado que aconteceria naquele mesmo ano. Dessa forma, o ECO foi uma oportunidade de auxílio no desenvolvimento da minha pesquisa de conclusão de curso, assim como aprender com os demais colegas participantes dos encontros e galgar novos objetivos no âmbito da academia.

Professora I – Ao longo do meu curso de mestrado no PPGE/UECE) não tive a oportunidade de vivenciar a experiência de participar de um grupo de pesquisa e, ou estudos coletivos. Isso me fez muita falta no meu processo de produção, sentia necessidades de diálogos, trocas. Os meus encontros de orientação se davam de forma particular, mas desejava me integrar em espaços de discussão e tinha o desejo de me inserir em um, imaginando que seria uma ótima oportunidade para crescer no campo da pesquisa. Assim, após a defesa da minha dissertação procurei a professora líder do grupo de pesquisa e pedi para fazer parte do grupo. Então, foi um desejo meu, buscando me preparar melhor para o doutorado e continuar estudando, crescendo, me desenvolvendo...

Professora F – Cursei o mestrado na UECE de 2006 a 2008 e como estou interessada em voltar aos estudos de pós-graduação, entrei em contato com a professora que me convidou a participar das reuniões do grupo.

Com base nos depoimentos, é possível apreender a importância e a necessidade de vivenciar tempos e espaços que promovam oportunidades de aprendizagens num ambiente favorável por meio de uma comunidade de aprendizes, favorecendo a integração do conhecimento à ação profissional de cada um.

Sobre esse assunto Shulman e Shulman (2016) reforçam o sentido de promover uma comunidade de aprendizes partindo do pressuposto de que há necessidade de se considerar algumas características essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem docente, isto é, de estarmos preparados, numa visão de educação com sentidos e significados, com disposição para transformar a intenção em realidades concretas, procurando estar capacitados para melhorar a prática, tanto estabelecendo relações entre o conhecimento e a experiência, quanto por meio de uma reflexão crítica entre ambos, sobretudo através de uma comunidade de professores.

Acredita-se, portanto, que as experiências vividas no ECO podem constituir o “EU” enquanto professores e, ao mesmo tempo, podem ampliar e ajudar na construção de concepções de mundo, de sujeito, de sociedade e de ser professor-pesquisador. Deste modo, para continuidade da discussão, apresenta-se a

concepção dos professores sobre contribuição/influência do ECO para a formação como pesquisador(a) em Educação, em particular, para o desenvolvimento das propostas de pesquisa:

Professora J – O ECO contribuiu diretamente para o desenvolvimento das minhas pesquisas de monografia e mestrado, ou seja, na minha caminhada de aprendizagem enquanto pesquisadora e docente. Nesse contexto, o principal ponto que quero destacar das reuniões são as relações que são estabelecidas, a oportunidade de ter diferentes pessoas, em estágios distintos de aprendizagem, trocando ideias conosco. Penso que a principal contribuição do ECO seja essa: oportunizar que tenhamos vários olhares sob uma mesma temática, que pode ser tanto para a pesquisa de algum dos seus membros como de um tema que interesse ao coletivo. Hoje, enquanto profissional, percebo como é importante estabelecer essas relações, aprender a valorizar a perspectiva do outro e saber realizar o “filtro” daquilo que nos é dito, sempre que necessário, sobretudo porque, na sociedade atual impera o individualismo e a competitividade e, portanto, participar de espaços como esses revelam uma oportunidade única de desenvolvimento, tanto de ordem pessoal quanto profissional. No que se referem às pesquisas por mim desenvolvidas, o grupo me ajudou nos seguintes aspectos: leitura cuidadosa dos meus textos, indicações de referenciais, empréstimos de livros, dicas sobre as etapas da pesquisa e partilha de conhecimentos.

Professor A – O ECO tem sido muito importante para mim, principalmente, pelo fato de ter me proporcionado um contato mais próximo de pesquisadores que têm formação diferente da minha e que abordam objetos de estudo bastante distintos nas suas pesquisas. Tem sido muito interessante compartilhar pontos de vista sobre os diferentes aspectos da área da pesquisa educacional. A partir dessa convivência e dos debates realizados, passei a considerar a inclusão de diversos elementos na minha proposta de pesquisa que não estavam sendo levados em conta inicialmente. O contato com os demais colegas do ECO trouxe grande valor para minha pesquisa por me fazer refletir sobre outros componentes que influenciam direta ou indiretamente a configuração de meu objeto de estudo.

Professor C – É certo que a experiência no ECO tem exercido forte contribuição na construção da minha pesquisa, uma vez que me possibilita dialogar com os colegas sobre a organização do meu projeto de doutoramento que me proporcionam sugestões textuais e de literatura científica muito importantes. A possibilidade de também contribuir na análise dos trabalhos dos colegas tem também aguçado minha visão de pesquisador, me ajudando na compreensão de elementos essenciais para uma boa pesquisa.

Para compreensão das análises que se seguem, é importante destacar que os depoimentos dos professores participantes dos encontros se referem ao fato de que, em sua maioria, o trabalho desenvolvido conduz uma postura repleta de intenções, escolhas e significações. Sabendo que a significação deste cenário não pode ser considerada algo individual. Pelo contrário, necessita ser compartilhada para compreender a dinâmica da própria área de conhecimento de cada um.

É importante frisar que as atividades desenvolvidas nos encontros necessitam ser compreendidas não de forma simplista, mas como obrigação moral, isto é, como processo que está acima de qualquer obrigação contratual de estar num programa de pós-graduação, pois além das possíveis conquistas acadêmicas e profissionais necessita-se de comprometimento com o desenvolvimento dos participantes como pessoas. Outra questão a ser observada no depoimento a seguir é a abrangência do significado de estar no grupo, de pertencer, para o desenvolvimento pessoal, profissional e da pesquisa propriamente dita, conforme ilustra o depoimento selecionado.

Professor E – O ECO tem contribuído de forma significativa para minha formação, não só acadêmica e profissional, mas também humana. Nesse espaço, além da discussão de temáticas relacionadas à metodologia de pesquisa, dos fundamentos epistêmicos da produção científica, das teorias da educação e da problemática da formação de professores, temos a oportunidade de acompanhar os caminhos de pesquisa e de temas dos demais participantes, havendo muita troca de ideias, experiências e fortalecimento de ações colaborativas (produção e publicação de trabalhos científicos, participações e organização de eventos, leitura reflexivas e socialização de materiais, entre outros). Mais especificamente em meu percurso de pesquisa, as críticas e contribuições foram muito importantes para redirecionamento de algumas questões e desenvolvimento de uma postura crítica frente aos diferentes caminhos para o prosseguimento da investigação. As experiências compartilhadas nos permitem a apropriação de instrumental e de conhecimentos que contribuem para melhores escolhas dentro dos procedimentos de pesquisa. Além dessas contribuições teóricas e procedimentos, o apoio e o afeto entre os participantes são fundamentais para o enfrentamento desse momento, o encorajamento e o fortalecimento desse espaço de acolhimento e de pertença são aspectos que tenho experimentado como demanda fundamental em minha formação e na condução de minha pesquisa. É importante destacar o papel conciliador, articulador e mediador da professora orientadora, a qual conduz esse processo com muita competência, compromisso e afetividade, sempre acolhendo as demandas e dando retorno de forma profissional, coerente, prática, organizada, sistematizada e humana. Isso é um grande aprendizado!

Verifica-se no depoimento que a constituição de ser professor (a)-pesquisador (a) perpassa pelo trabalho coletivo, em que o conhecimento, o sentimento e a experiência vivenciada em cada um pode assumir um pensamento reflexivo e crítico de uma realidade a partir das relações interpessoais, permitindo compreender a relação inicial entre os pressupostos teóricos e experienciais com sua proposta de investigação como perspectivas de redimensionamentos do objeto de estudo e dos procedimentos metodológicos, ou seja, entre pensamento e ação, num ato que é reflexivo e profundamente humanizador.

Um aspecto que necessita ser observado está nas palavras da professora:

Professora L – As discussões, os estudos veem sendo fundamentais para o aprofundamento teórico das temáticas estudadas, sobre aspectos metodológicos e atualização da condição de professor pesquisador.

Ao mesmo tempo, afirma-se que, no contexto do desenvolvimento cultural dos participantes nos encontros previamente planejados, há possibilidade da ampliação e radicalização dos conceitos e práticas educativas para o entendimento da pessoa em sociedade. O que pode fundamentar não tão somente sua proposta inicial de pesquisa, como também uma visão ampliada de sua profissionalidade docente na perspectiva histórica e crítica que se encontra, pois como alerta Sacristán (1991, p. 82) “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”.

Assim, de modo geral, acredita-se que o ECO como espaço inicial de exercício do diálogo pode ser considerado além de uma pressuposição do entendimento da pesquisa para atingir, de fato, o fenômeno a ser investigado, mas, sobretudo, para construção do conhecimento, em que a liberdade, a autonomia e a decisão de pensar, sentir e agir determine as ações profissionais, enquanto grupo de pesquisa, situado numa arena de luta ideológica, de sentimentos, de esclarecimentos e de emancipações. Nesse contexto, argumenta Contreras (2002):

A autonomia profissional não se proporia a definir uma qualidade presente. Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência (CONTRERAS, 2002, p.185).

Supõe-se que, para o enfrentamento de uma realidade educacional marcada pela lógica de mercado, com o cenário emergente da mercantilização da educação, o sentido da palavra utopia pode ajudar nesse processo de superação com esclarecimento e resistência, na perspectiva de um trabalho em conjunto, podendo assumir dois significados fundamentais para o enfrentamento da realidade, ou seja, utopia pode significar uma crítica da realidade presente, como pode apontar novos caminhos, isto é, não é possível agora transformar a realidade em que vive-se, mas é possível em outro momento. Assim, concorda-se com Nóbrega-Therrien, Farias e Silva (2017) quando argumentam:

O diálogo e problematização contínua dos dilemas e possibilidades que permeiam o trabalho e a formação do professor nesse momento histórico de restrição de conquistas da categoria, é dividido, por conseguinte, como via fértil de enfrentamento e contribuição de um projeto educativo socialmente referenciado (NÓBREGA-THERRIEN, FARIAS e SILVA, 2017, p. 165).

Concordando com a análise crítica dessas autoras, destaca-se que os Encontros de Orientação Coletiva (ECO) podem contribuir na mudança de paradigmas, buscando superar os limites impostos pelo poder dominante, o qual conduz a reprodução do conhecimento, ou seja, sem perspectiva crítica. O que na postura de reverter esse quadro caótico, torna-se necessário estabelecer um trabalho docente que priorize o processo de valoração. Como assevera Capra (1996, p. 27): “A mudança de paradigmas requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores”. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da transformação dessa realidade priorizando os fins educacionais.

A última questão a ser observada nos depoimentos dos professores se refere sobre suas perspectivas nos momentos de reflexões e de trocas de saberes

propiciadas nos Encontros de Orientação Coletiva para o desenvolvimento profissional docente. Foi possível compreender que as contribuições ocorridas nas práticas vivenciadas nos encontros não se constituíram como algo isolado, e sim como uma comunidade aprendente dando lugar à melhoria contínua de sua prática no processo de investigação do fenômeno social de cada proposta de pesquisa, na medida em que compartilharam os motivos que levaram ao tema proposto, na discussão da problematização do objeto de estudo, na organização dos objetivos da pesquisa, na definição dos conceitos e metodologia, procurando analisar tanto as dimensões teóricas e metodológicas que conduzissem sua proposta e escrita da pesquisa, como o próprio desenvolvimento profissional como um todo.

Entende-se que esse compromisso e a necessidade de transformação num ambiente de produção do conhecimento adquirem uma dimensão fundamental na formação dos profissionais docentes quando se adianta ao desenvolvimento cultural de cada participante, através de ideias novas com aquilo que já se sabe. Afinal de contas, entende-se que o problema de pesquisa não é dado, mas construído socialmente. E, isso, requer posicionamentos contínuos e compartilhados, numa aprendizagem socialmente significativa, impregnada de pensamentos, sentimentos e ações concretas vividas no processo educativo, ora considerando os problemas que se deparará no cotidiano, ora com o que deverá resolver, apresentando alternativas com propostas de mudanças.

A este respeito nos dizem os professores D, L, E e H:

Professora D - Os momentos de reflexão e trocas de saberes propiciados nos encontros do ECO tem mobilizado aprendizagens relacionadas não só a metodologia de orientação de grupos de pesquisa, mas também aprendizagens relacionadas à pesquisa e a formação de práticas pedagógicas e cooperativas. A participação e a orientação compartilhada com todos os participantes do grupo permitem a troca de saberes e o fortalecimento de laços e parcerias de produção científica, amadurecimento e ampliação de perspectivas sobre o objeto de pesquisa, momentos de desenvolvimento profissional através das leituras, discussões e apresentações de trabalhos. ECO é de fato um encontro de saberes, encontro amoroso de aprendizagens, encontro rumo ao desenvolvimento profissional [...]. É a possibilidade de orientação compartilhada, reflexiva e refletida que conduz a investigação da própria prática não só como pesquisadora, mas como formadora de professores que investigam que refletem sobre a própria prática [...].

Professora L – A relevância dos temas debatidos tem se constituído em espaço de reflexão e aprendizagem para alunos e professores. Ao mesmo tempo, em que representam oportunidades de disciplinamento para uma formação permanente coletiva e colaborativa.

Professor E – [...] O próprio modelo de conduzir os processos de orientação de pesquisa serão uma referência para minha prática. A produção de conhecimento colaborativo, os laços afetivos, os debates acadêmicos, as experiências de práticas docentes compartilhadas, o compromisso com a aprendizagem e com uma educação de qualidade e referenciada historicamente, as múltiplas possibilidades de estratégias didáticas vivenciadas, a socialização de saberes, a responsabilidade na produção e publicação, entre outras questões, certamente serão o provimento que agregarei à

minha formação e atuação docente. Penso que me transformei nesse processo e amadureci [...].

Professora H – [...] as orientações coletivas dos integrantes despertam o interesse de buscarmos melhoria para educação e geram a perspectiva de melhoria para educação brasileira, fortalecendo a concepção de que um país sem educação não é capaz de se desenvolver, portanto cabe a todo educador perseverar nesta busca de transformação.

No entanto, encontra-se nos depoimentos das professoras uma situação insólita em relação a perspectiva sobre os momentos de reflexões e de trocas de saberes nos encontros realizados para seu desenvolvimento profissional, em que a **professora G** afirma: “[...] que o trabalho possa ser a cada dia (re) avaliado com o objetivo de ser aprimorado. Entendendo que a ação deve ser pensada, planejada com definições claras sobre o porquê e para quê a mesma deve ser executada”.

E a **professora F** aponta:

Gosto muito das trocas coletivas sobre as pesquisas e sobre a área de desenvolvimento profissional, mas sinto falta de estudos mais individuais sobre minhas questões temáticas. Também acho que poderia melhorar os estudos sobre as categorias temáticas que o grupo se fundamenta.

Pode-se observar nos relatos das professoras que ambas sentem a necessidade de maiores aprofundamentos sobre suas temáticas, sobretudo na organização de uma agenda que leve em conta seus interesses de pesquisa. Da mesma forma, percebe-se que o grupo sempre estar recebendo professores durante a realização das atividades já programadas anteriormente; professores estes, oriundos das redes municipal e estadual de ensino, os quais gostariam de retomar seus estudos para ingressar num programa de pós-graduação *stricto sensu*, e até mesmo advindos de outras linhas de pesquisa, em que o conteúdo da formação docente constitui seu campo de pesquisa.

A conclusão que extrai-se da análise das concepções é que a comunidade aprendente constituída neste grupo, sempre privilegiou a abertura democrática das possibilidades da inclusão de diferentes temas no transcórre da formação para melhoria do desenvolvimento da compreensão de sua formação enquanto professor(a)-pesquisador(a), essencialmente, considerando os ideais, os meios e os fins de cada participante, procurando conectar suas idiosincrasias e singularidades na composição de um trabalho coletivo.

Assim, as experiências vivenciadas nos levam a dizer que somente é possível atender as necessidades formativas de professores pesquisadores quando se possibilitam espaços e tempos guiados pela reflexão e pelo pensamento crítico de uma realidade que se apresenta a priori. O que muito se assemelha, atualmente, aos processos de resistência e luta em que se vive na profissão e na pós-graduação brasileira.

Considerações Finais

Os dados revelam que a pesquisa, mais precisamente a inserção no grupo de pesquisa em questão, tem potencializado a formação dos pesquisadores iniciantes e experientes que dele participam. A análise permitiu apresentar inúmeras reflexões

desenvolvidas nos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Estadual do Ceará, os quais vêm mostrando a importância do trabalho em conjunto enquanto possibilidades de desenvolvimento profissional no campo da pesquisa, principalmente por proporcionar aos participantes do grupo condições de formação permanente e de trocas de conhecimentos, através de caminhos possíveis sobre os temas/estudos/pesquisas que emergiram nos encontros desenvolvidos com os mestrandos, doutorandos, professores da rede pública e particular de ensino e os professores universitários.

A prática construída por meio do ECO evidencia que, na experiência de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, o processo de construção de conhecimento não é neutro, sendo impulsionado pelas relações interpessoais vivenciadas nos espaços e tempos formativos, possibilitando compartilhar os saberes docentes cunhados na ação, pois verifica-se nas entrevistas e nas atividades realizadas com e pelos professores que as ações planejadas e realizadas pelo ECO, de fato, se constituem num campo de estudos e pesquisas, com a intencionalidade de permitir uma reflexão crítica sobre a ação de ser professor e pesquisador.

Acredita-se que esse movimento entre professores universitários, mestrandos, doutorandos e os professores da educação básica pode pesar significativamente na maneira de repensarmos as práticas profissionais enquanto pesquisadores ou futuros pesquisadores, o que, de certo modo, encontra eco nas formulações de Cunha (2013, p. 619), quando afirma que “[...] o contato e a interação com a prática docente podem gerar conhecimento, sempre que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática”.

Nesses termos, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de práticas pedagógicas permeadas pelo diálogo e trocas de saberes nos grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação em educação, é fundamental para impulsionar experiências formativas de professores pesquisadores e de professores-reflexivos.

Referências

ALARCÃO, I. et al. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Cordex, Portugal: Porto Editora, 1996.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPRA, F. **A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

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

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39,n.3, p.609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 20 nov.2019.

- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de C.; ARÁUJO, Jussara de L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Autêntica, Belo Horizonte, 2004.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 15 nov.2019.
- GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 237-276.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P. O grupo de estudo como estratégia de formação e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional em educação. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; MORAES, L. C. S. (Orgs.). **Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação**. São Luis, EDUFMA, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1991.
- SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília R. (Org.). **A linguagem e outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas/SP: Papyrus, 1993.