

PESQUISA E ENSINO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E REFLEXIVA: ANÁLISE DE PRÁTICAS

Débora Maria do Nascimento¹

Resumo: Neste Artigo, discutimos a relação ensino e pesquisa com foco nos fundamentos da reflexão e da colaboração. Para isso, tomamos como referência as experiências de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Pedagogia do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maia Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Para isso consideramos, principalmente, as discussões de Garcia (1995), André (2010) e Penteadó (2010). No primeiro momento, desenvolvemos a discussão teórica sobre: a relação pesquisa e ensino; a colaboração e a reflexão. Em seguida, discutimos as práticas desenvolvidas nos contextos citados. As discussões teóricas empreendidas sobre a relação ensino e pesquisa demonstraram a centralidade dessa temática no contexto da formação docente. A necessidade de se desenvolver o ensino mediado pela pesquisa parece ser uma discussão consensual entre os pesquisadores e professores. Entretanto, há ponderações a se fazer no desenvolvimento dessa proposta. Entre os pontos positivos, o ensino com pesquisa favorece o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos docentes, o que favorece a construção da sua autonomia e da sua profissionalidade. As experiências apresentadas, embora ainda em processo inicial de análise, demonstram a relevância das narrativas e dos portfólios como instrumentos de ensino e de pesquisa, na medida em que constatamos pela leitura desses registros formativos, as suas contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Formação. Colaboração.

1 Para início do diálogo: perspectivas sobre a relação ensino e pesquisa na formação docente

Neste Artigo, discutimos a relação ensino e pesquisa com foco nos fundamentos da reflexão e da colaboração. Para isso, tomamos como referência as experiências de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Pedagogia. Para início do diálogo, trataremos da questão da relação ensino e pesquisa no âmbito acadêmico, a partir das discussões de: Garcia (1995), André (2010) e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP), do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maia Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do

¹ Professora Dra. do Departamento de Educação (DE), do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maia Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: deboranascimento@uern.br.

Norte (UERN). Em seguida, discutiremos sobre colaboração e a reflexão como fundamento das nossas ações de ensino e pesquisa. E, por fim, discutiremos as práticas desenvolvidas na graduação e no subprojeto PIBID de Pedagogia.

O ensino com pesquisa tem se tornado uma temática central na universidade, especialmente, no campo da formação de professores. Não é difícil encontrar na literatura pedagógica abordagens teóricas que defendam que o ensino na universidade necessita alicerçar-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Daí que os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores têm defendido a pesquisa como um dos eixos formativos, e este é o caso do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maia Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Antes de adentrarmos nos princípios que fundamentam a pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, é preciso que se diga que a discussão sobre a questão da pesquisa como eixo formativo nos cursos de formação docente emerge no meio acadêmico nos anos 1980, ampliando-se nos anos 1990. Essa perspectiva de formação, dentre outras justificativas, pretende contrapor-se ao modelo formativo baseado na racionalidade técnica, modelo esse predominante até então no discurso acadêmico.

Dessa forma, é importante considerar que a tendência da formação de professores com base na pesquisa alicerça-se na compreensão de que o docente necessita atuar como um ator e como um agente de mudança na escola e na sociedade e, nesse sentido, o papel de professor investigador da própria prática pode contribuir nesse processo. Assim, ao invés de serem apenas consumidores e aplicadores de teorias, os professores podem se tornar construtores de conhecimentos, o que desafia a posição de outros campos e agentes produtores como, por exemplo, a universidade.

Os argumentos a favor do que se pode chamar *movimento do ensino com pesquisa* realçam a importância de se desenvolver uma atitude investigativa desde a formação inicial, pois dessa forma o professor não só aprenderá a questionar a sua realidade, mas apoderar-se-á política e pedagogicamente de outras formas de ação e de teorias sobre o ensino. É com esse propósito que se tem defendido a ideia de que o professor deve trabalhar como pesquisador, de forma a problematizar a sua realidade e buscar soluções e alternativas com base nas teorias existentes e na sua própria experiência profissional. Essa perspectiva alia-se ao conceito de formação como desenvolvimento profissional e como estratégia de melhoria de ensino. Nesse sentido, Garcia (1995) aborda a noção de desenvolvimento profissional como evolução e continuidade, contrapondo-se às perspectivas de formação que apenas justapunham a

formação inicial à formação continuada como mero aperfeiçoamento ou reciclagem para o professor. Para Garcia (1995, p. 55), o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe “uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança”, tal abordagem se coaduna, portanto, com a discussão de formação que toma a pesquisa como estratégia mediadora.

Nesse sentido, a literatura nacional e internacional têm abordado essa temática, a exemplo dos autores: Garcia (1995), Zeickner (1993) e Andre (2010). Apesar disso, tal discurso não é consensual, os que possuem posição contrária fundamentam sua crítica baseando-se na ideia de que ensinar e pesquisar exigem habilidades distintas e que a trajetória de formação do professor e do pesquisador seguem rotas também distintas. Nesse sentido, algumas ponderações são necessárias, principalmente, em torno da banalização do conceito, pois concordamos com André (2010, p. 58) quando expressa: “ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros se diferenciam”, sendo assim, é importante distinguir entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, isto é, entre uma atividade de ensino e de pesquisa.

Para a autora referida acima, a pesquisa pressupõe atitude analítica, procedimentos rigorosos e sistemáticos para tornar conhecido aquilo que é necessário conhecer. Já o ensino, enquanto atividade do professor no cotidiano da sala de aula, é muito mais complexo do que a atividade de pesquisa, já que este exige do professor tomada de decisões e ações muitas vezes imprevisíveis. Entretanto, a pesquisa no ensino pode contribuir para que o professor desenvolva a habilidade de observar, de questionar, de formular hipóteses e de buscar soluções e caminhos alternativos para a sua prática.

Para André (2010), há várias formas de se trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente, uma delas é aquela em que coloca a pesquisa como um eixo ou um núcleo do curso, e esse é o caso do PPCP do CAMEAM/UERN que estabelece “a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais” como um eixo formativo, entendendo que os eixos formativos assumem a condição de “[...] conceitos orientadores e, ao mesmo tempo, mediadores entre o desenvolvimento profissional e pessoal do pedagogo e a apreensão das competências que lhes são próprias [...]”. (PPCP, 2012, p. 50). Nesse Projeto, a pesquisa assume, portanto, a perspectiva de transversalidade no currículo, de forma que perpassa e articula os diversos componentes curriculares ao longo do curso.

Todavia, são fundamentalmente as questões de ordem epistemológicas que nos têm impulsionado para a perspectiva do ensino mediado pela pesquisa. Em primeiro lugar, partimos da compreensão de formação fundamentada nos princípios da reflexão e da colaboração, os quais “se traduzem numa perspectiva de formação dialógica, reflexiva e

emancipatória, que engloba a formação inicial e continuada”. (NASCIMENTO, 2012, p.1251). Em segundo lugar, entendemos que tais pressupostos apontam para a necessidade “[...] de se criar situações de reflexão crítica sobre a prática, de modo que os sujeitos envolvidos atuem como pesquisadores da própria prática; discutam as problemáticas que cercam o ensinar e o aprender de forma colaborativa”. (NASCIMENTO, 2012, p.1252).

Tal abordagem teórica foi construída desde o nosso trabalho de tese de doutoramento, quando investigamos sobre os saberes mobilizados pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na organização do ensino-aprendizagem. Desde então, temos buscado inserir tanto em nossas ações de ensino quanto de pesquisa esses pressupostos. Com o propósito de explicitar como esses princípios se traduzem em nossas práticas de ensino e de pesquisa, especialmente, na graduação e no subprojeto PIBID de Pedagogia do CAMEAM/UERN, trataremos desses aspectos no item a seguir.

2 A colaboração e a reflexão enquanto princípios de pesquisa e ensino

A problemática da relação teoria e prática tem desafiado professores formadores no tocante à aproximação da escola com a universidade, fazendo da primeira um *locus* privilegiado de formação e investigação de saberes sobre a docência. Com essa preocupação, tem-se buscado alternativas teórico-metodológicas de ensino e de pesquisa na universidade. Dessa forma, a abordagem da pesquisa colaborativa tem se apresentado como uma dessas propostas que busca relacionar pesquisa e ensino no processo de formação docente. Os estudos de Pimenta (2005), Magalhães (2006), Ibiapina (2005) exemplificam percursos investigativos e formativos em torno do quais a prática pedagógica tem sido considerada como mediadora na construção de conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, os saberes docentes e a identidade profissional dos professores.

Para Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa se estabelece mediante uma parceria dual denominada institucional e relacional que gira em torno de um objetivo comum. A primeira se refere à negociação entre o espaço escolar e à academia, e a segunda, volta-se para a relação de cumplicidade que deve existir entre o pesquisador e os pesquisados. Conforme já abordado em Nascimento (2011), nesta abordagem, o pesquisador desempenha dois papéis distintos, mas que se complementam entre si, o de pesquisador e o de formador. No primeiro momento, os professores-alunos ou os alunos-professores participam como parceiros fornecendo dados que giram em torno do objeto de estudo investigado, que serão analisados visando à produção de conhecimentos. No segundo, o pesquisador-formador

oferece aos parceiros um processo de reflexão sobre a prática pedagógica procurando em uma ação compartilhada, contribuir para a profissionalização docente. De forma que, investigador e investigados, a partir de uma perspectiva dialógica, têm como objetivo comum relacionar a teoria e a prática de forma analítica.

Dessa forma, ao buscarmos superar modelos de ensino e investigação pautados no paradigma do processo-produto, a colaboração visa imprimir uma dimensão política e emancipatória ao processo de investigação e formação. Nessa perspectiva, essa abordagem de pesquisa tem como princípios a colaboração e a reflexão. A colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para que possam colocar as suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso do outro. A reflexão implica imersão consciente na prática, supõe análise e autoanálise, é uma proposta que orienta a ação para a mudança. Assim, o entendimento dos conceitos de colaboração e reflexão é essencial para o desenvolvimento da proposta de pesquisa e ensino analisada.

Em relação ao conceito de colaboração, são variadas as propostas de investigação e entendimento deste conceito; em Nascimento (2011), expomos as suas principais abordagens, de modo que a compreensão de colaboração vai desde uma perspectiva em que não se faz distinção entre os conceitos de cooperar e colaborar, como é o caso de Caetano (2003), à perspectiva em que colaborar se distingue de cooperar, já que nesta acepção a colaboração implica muito mais que participação, ou seja, engloba a negociação e o comprometimento em ações conjuntas. Assim, entendemos a colaboração “[...] como o processo de coconstrução de saberes pelo exercício sociointerativo da reflexão [...]”. (NASCIMENTO, 2011, p. 39).

Nessa perspectiva, em nossas atividades de ensino e pesquisa estamos considerando como grupo colaborativo os graduandos de Pedagogia com os quais desenvolvemos reflexões teóricas e práticas sobre os saberes necessários ao exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através do trabalho pedagógico e investigativo desenvolvido no contexto dos componentes curriculares ministrados no curso, bem como as ações formativas do subprojeto do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo grupo colaborativo é formado por 15 (quinze) alunos bolsistas, 2 (duas) professoras supervisoras da Educação Básica, que atuam no referido programa como coformadoras e os professor coordenadores e colaboradores da universidade.

Quanto ao conceito de reflexão ou de professor reflexivo, enquanto princípio que vem norteando as práticas formativas e investigativas, nos últimos anos, compreendemos a potencialidade desse conceito para os processos que objetivam aproximar a escola da

universidade, bem como os pesquisadores dos professores da Educação Básica. Entretanto, conforme alerta Garcia (1995), há uma grande dispersão semântica em torno do conceito de reflexão e uma diversidade de propostas metodológicas. Não trataremos dessa questão em profundidade neste texto, haja vista já termos desenvolvido essa discussão em trabalho de tese, o que nos permitiu conhecer várias perspectivas, dentre as quais: Dewey (1959), Shön (1987, 1995), Zeichener (1995) e Smyth (1991). Embora reconheçamos as diversas abordagens, adotamos em nossas ações de ensino e pesquisa a abordagem de reflexão com base em Smyth (1991a), a qual engloba uma dimensão política, discursiva, dialógica e a noção de empoderamento. A noção de empoderamento busca resgatar com os docentes a valorização dos seus saberes e das suas práticas, na medida em que os desafia a confrontarem teoria e prática, incluindo neste processo de reflexão uma dimensão ética e política. (NASCIMENTO, 2011).

Para Smyth (1991a, 1991b), se os professores pretendem compreender a natureza do seu trabalho e se desejam trabalhar para mudar essas condições, eles precisam engajar-se no que diz respeito à reflexão sobre seu ensino, em quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir que caracterizam determinados momentos relacionados a uma série de perguntas, conforme a problemática que se queira investigar. Todas essas ações são para o referido autor uma forma de tornar o ensino compreensível, ao fazer emergir, por meio do próprio discurso do professor, seus conflitos, suas contradições e suas condições da prática, de modo que permita a ele mesmo e aos outros partilharem essas situações e entenderem melhor os princípios, as teorias e os saberes que subjazem a elas. É também um espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, ao permitir aos envolvidos desenvolverem ações que redimensionem suas teorias e suas práticas. (NASCIMENTO, 2011).

A essa abordagem reflexiva proposta por Smyth (1991a, 1991b), relacionamos também a perspectiva histórico-cultural de construção do conhecimento, especialmente os estudos sobre o pensamento, a linguagem e o diálogo com base em Bakhtin (2002, 2003), Vygotsky (1991, 2005) e Freire (1991, 1985). Nesse sentido, a articulação do ciclo reflexivo proposto por Smyth com as abordagens vygotskianas, bakhtinianas e freirianas dos estudos do pensamento, da linguagem e do diálogo, possibilitou-nos compreender o pensamento reflexivo enquanto função mental superior (VYGOTSKY, 2005), processo dialógico em que os sujeitos (re) constroem saberes, na perspectiva da mudança de si e de suas práticas, mediados pelo outro e pelo signo. (NASCIMENTO, 2011).

Dessa forma, entendemos que o conceito de reflexão se insere, na atualidade, como uma proposta teórica bastante promissora para o campo da formação de professores. Entretanto, é necessário que consideremos os questionamentos de Penteado (2010), no sentido de estabelecermos as fronteiras entre as ações de ensino e as ações de pesquisa, embora em algum momento elas coincidam e se complementem. Enquanto o pesquisador tem por objetivo produzir um conhecimento acerca de um objeto de estudo, o professor busca colocar o aluno em relação com os saberes já produzidos sobre um determinado objeto de conhecimento, o que necessita que o professor crie estratégias em que considere, por exemplo, os saberes prévios dos alunos e os conceitos que eles necessitam (re) construir. Assim os propósitos do tratamento a ser dado ao objeto de estudo e de aprendizagem definem e especificam a metodologia de trabalho, que pode traduzir-se em: “metodologia científica e metodologia didática” (PENTEADO, 2010, p. 25).

Como diz Penteado (2010, p. 30), “toda pesquisa é um fazer, uma prática que busca um outro saber” e requer, portanto, que compreendamos que a metodologia científica exige do pesquisador-professor que o mesmo adote uma posição problematizadora em relação à realidade prática e teórica, de forma a construir a partir de procedimentos rigorosos respostas para uma determinada questão ou problema. Em relação à metodologia didática, embora esta possa partir de uma questão problema ou da sistematização de planos e projetos de trabalho, o professor-pesquisador tem como principal função orientar/mediar o processo de aprender e, ao invés de estar unicamente focado no objeto de estudo/conteúdo, necessita considerar o sujeito que aprende, isto é, as suas possibilidades, motivações, capacidades cognitivas e a sua subjetividade; o que faz da metodologia didática um processo que não pode ser totalmente previsível, embora tenha que ser sistematicamente planejada.

Dessa forma, para ambos os processos podem ser propostos vários instrumentos e ações. Ao consideramos o ensino e a pesquisa pautados na colaboração, privilegamos em nosso processo didático/ensino e de investigação/reflexão as seguintes estratégias: a construção de portfólios, diários reflexivos e as narrativas de vida e formação. Tais ações se desenvolveram tanto no âmbito do ensino de componentes curriculares, como no grupo colaborativo do subprojeto PIBID de Pedagogia. Escolhemos para este trabalho explorar as narrativas de vida produzidas no PIBID, no percurso inicial do subprojeto em agosto de 2012, e os Portfólios produzidos na graduação, no semestre 2012.2, nos componente Currículo e Profissão Docente, pelos alunos do 3º e 4º Período de Pedagogia. No item a seguir, descreveremos teórica e metodologicamente essas ações que, em alguns momentos, constituíram-se procedimentos de ensino e, em outros, procedimentos investigativos. Tanto

em uma situação como na outra, buscávamos (re) construir os saberes necessários ao exercício profissional, entendendo que a construção desses saberes se dá pelo exercício crítico da reflexão e da colaboração.

3 As ações de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação e no PIBID

Neste item, focalizaremos o trabalho de ensino e pesquisa desenvolvidos na graduação e no subprojeto PIBID de Pedagogia/CAMEAM/UERN. Nesse sentido, a discussão se desenvolverá a partir dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam essas ações; em seguida, descrevemos algumas etapas do processo desenvolvido em cada contexto. O objetivo aqui não será ainda analisar em profundidade o percurso desenvolvido, haja vista que ainda estamos no processo inicial de leitura e análise do material registrado, todavia ensinamos apresentar para os leitores o percurso desenvolvido e as possibilidades que o trabalho aponta como estratégias de ensino e investigação. No decorrer dos nossos projetos de ensino e pesquisa, adotamos as seguintes estratégias: as narrativas de vida e formação; diários reflexivos; relatos de reuniões e os portfólios. Para este texto, escolhemos apresentar como vem se dando o trabalho com as narrativas de vida e formação no grupo PIBID, e os portfólios com os alunos da graduação.

3.1 As narrativas de vida e formação

O trabalho com as narrativas de vida e formação surge em nossa prática formativa, especialmente, com o nosso trabalho de tese de doutoramento quando desenvolvemos com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental reflexões sobre seus saberes e suas práticas, tomando como referência os relatos reflexivos de aulas, bem como os relatos de vida e trabalho. Desde então nos aproximamos da literatura que aborda as narrativas autobiográficas como estratégia formadora. Desse modo, encontramos com as discussões de Nóvoa (1995), Passegi (2006), Josso (2010).

A bibliografia existente sobre as histórias de vida (ou método autobiográfico ou das biografias educativas) veio se revelar, conforme esclarece Finger e Nóvoa (2010, p. 23, grifos dos autores), “não apenas um **instrumento de investigação** mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação**”. Concordamos com Chiené (2010, p. 138), quando diz: “a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o ‘vivido’. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência

presente, com o distanciamento próprio da escrita”. Dessa forma, a referida autora destaca a potencialidade investigativa e formativa das narrativas de formação, pois é por meio destas que os sujeitos podem (re) apropriarem da sua formação.

No processo de análise das narrativas, observamos que o método hermenêutico tem sido o mais utilizado, análise do discurso e análises estruturais que levam em consideração a gramática do texto, isto é, a figura do narrador, a linguagem e os tempos verbais utilizados na narrativa que vão demonstrando a relação dos autores com a sua história e o seus saberes.

O recurso à abordagem autobiografia como procedimento de ensino e investigação nos possibilitou compreender a importância de trazer o sujeito para o centro do processo formativo, compreendendo suas singularidades, seus avanços, limites e possibilidades. Dessa forma, embora o método autobiográfico não seja o centro de nossas análises, nos preocupamos em partir do conhecimento e do autoconhecimento que os sujeitos possuem sobre si e sobre o outro para, dessa forma, conhecer os seus saberes prévios, socializar saberes e, nos processos de negociação e partilha, (re) construir saberes e práticas alfabetizadoras.

Assim, enquanto estratégia formativa, as narrativas oportunizaram a troca de experiência e aprendizagem com o outro; enquanto estratégias investigativas, oportunizaram observar o desenvolvimento profissional do sujeito, na medida em que estes relatos servem de registros para que possamos analisar os saberes internalizados (VYGOTSKY, 2005) pelos sujeitos.

No desenvolvimento das ações do subprojeto, as narrativas produzidas foram, em um primeiro momento, lidas e analisadas de forma coletiva, nas reuniões do grupo, de forma que na medida em que iam sendo socializadas pelos autores/narradores, instigávamos a reflexão coletiva, destacando os aspectos vividos, que em sua maioria enfocavam: origem e educação familiar; trajetória escolar antes da universidade; relação com o curso; expectativas em relação ao programa e importância para a formação para a docência. Em um segundo momento, organizamos as narrativas em um caderno que denominamos “Percurso formativo pibidianos: momentos que vivi, lições que aprendi”. O referido caderno destina-se ao registro da memória formativa do grupo, de modo que possa ser revisitada pelo grupo e, posteriormente, possamos estabelecer outras leituras e análises.

3.1 O trabalho com os portfólios

O Potfólio (do inglês) é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes e que aparece com o objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. (ALVES, 2004, p. 103). Difundiu-se nos anos de 1990, principalmente nos Estados Unidos. (ALVES, 2004, p. 103).

A sua conceituação inicial surgiu na história das artes e se refere a um conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo, etc.) ou de fotos de ator ou modelo usado para divulgação das produções entre os clientes. (ALVES, 2004, p. 103). Alves (2004) argumenta que o portfólio vem sendo apontado como uma das recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino.

Por porta-fólio (como é chamado no Canadá) se entende uma amostra tal como um dossiê. O *dossie* (do francês) é o recipiente ou pasta onde se guardam todos os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente; o porta-fólio é uma representação, é uma seleção representativa do dossiê. (ALVES, 2004, p. 103). O portfólio não deve confundir-se com o caderno diário, pois não se trata de um espaço onde se registram todos os trabalhos do estudante, mas seleções dos trabalhos mais representativos do desenvolvimento e da aprendizagem profissional.

As discussões desenvolvidas por Bélai e Neuwenhoven (2012) revelam que, embora o uso do portfólio não se faça sem alguns conflitos e dificuldades, é expressiva a quantidade de professores que reconhecem o papel formativo desse instrumento. As autoras identificam ainda diferentes usos do portfólio, bem como de suas formas de organização, o que se traduz numa indefinição de seu conceito e de sua utilidade como ferramenta de acompanhamento das aprendizagens. De fato, em nossas atividades de ensino, por falta de referencial que definisse ou que indicasse a sistematização do portfólio nos processos de ensino e investigação, fomos adaptando a sua organização e função de acordo com o nosso referencial teórico, principalmente, pela consideração da necessidade da reflexividade e da (re) construção dos saberes prévios dos estudantes acerca dos conceitos trabalhos nos respectivos componentes curriculares.

De todo modo, compreendemos que o portfólio é um instrumento que permite, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a avaliação desta. Destacamos, neste texto, o trabalho realizado com uma turma no decorrer de dois semestres, com os seguintes componentes curriculares: profissão docente e currículo, ministrados no 3º e no 4º período, respectivamente, do curso de Pedagogia. Com o propósito de desenvolvermos ensino e pesquisa nos respaldamos em Alves (2004), Bélair e Nieuwenhoven (2012), Huver e Cadet (2012) e Anastasiou (2004).

A metodologia de trabalho foi sendo construída ao longo desses componentes curriculares, de modo que fomos aperfeiçoando o trabalho à medida que nos apropriávamos dos referenciais teóricos e avaliávamos o trabalho realizado. Assim, no trabalho com o componente Currículo, já como segunda experiência, pudemos (re) organizar e (re) orientar os trabalhos, considerando as necessidades e as dificuldades vivenciadas. Para isso, discutimos com os discentes a fundamentação teórico-metodológica e a sistematização dos portfólios, desde o momento em que apresentamos e discutimos o plano geral de trabalho do componente curricular. Nessa perspectiva, sugerimos e orientamos a construção desse trabalho com base na sistematização teórica e reflexiva das aprendizagens. Foram contempladas as seguintes atividades: estudo dirigido, sínteses reflexivas das aulas e sistematização teórica de textos.

Quanto ao processo de análise, as discussões de Belair e Nieuwenhoven (2012) sugerem que a análise se dê em quatro tempos: uma etapa descritiva e contextualizada que permita demarcar as características do instrumento; uma etapa metodológica centrada nos procedimentos de avaliação; uma etapa centrada nos sujeitos autores e uma etapa reflexiva que questione o caráter autêntico do dispositivo. No que tange à análise do material produzido, realizamos uma primeira leitura para cumprir a etapa de acompanhamento das atividades, intervenção e avaliação nos respectivos componentes. Entretanto, daremos continuidade a uma análise, em profundidade, considerando como pontos centrais: a reflexividade na elaboração dos textos, as autoavaliações e a (re)construção de saberes, fundamentada no referencial teórico da investigação colaborativa, a qual tratamos acima.

Nessa leitura inicial, constatamos que o trabalho com os portfólios se mostrou um instrumento relevante de ensino e aprendizagem, na medida em que os próprios alunos reconheceram a sua importância como estratégia de registro e acompanhamento de suas aprendizagens. A análise das atividades registradas nos permitiu concluir que os discentes avançaram na perspectiva teórica e reflexiva. Alertamos, entretanto, que os resultados mais aprofundados de leitura análise serão abordados em estudos posteriores.

5 Considerações finais

Neste texto nos propusemos a refletir sobre ensino e pesquisa na perspectiva da colaboração e da reflexão, tomando como referência a prática desenvolvida na graduação e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia do CAMEAM/UERN.

As discussões teóricas empreendidas sobre a relação ensino e pesquisa demonstraram a centralidade dessa temática no contexto da formação docente. A necessidade

de se desenvolver o ensino mediado pela pesquisa parece ser uma discussão consensual entre os pesquisadores e professores. Entretanto, há ponderações a fazer no desenvolvimento dessa proposta. Entre os pontos positivos, o ensino com pesquisa favorece o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos docentes, o que favorece a construção da sua autonomia e da sua profissionalidade. Entre as ressalvas, há que se ter o cuidado com a banalização do conceito de professor pesquisador e professor reflexivo, e atenção à necessidade de se estabelecer fronteiras entre o que seja uma metodologia científica e uma metodologia de ensino.

O trabalho com as narrativas e com os portfólios apresentado neste Artigo como experiências de ensino e pesquisa se mostraram como fecundas para o processo formativo dos envolvidos, entretanto o material produzido ainda será analisado em profundidade, considerando as dimensões: da formação, da pesquisa, da reflexão e da colaboração. Dessa forma, compreendemos que o percurso teórico e de análise desenvolvido neste texto, mesmo que inicial, nos alertou para a necessidade da continuidade dos nossos estudos sobre a relação ensino e pesquisa, mediada pela perspectiva colaborativa, de forma a apresentar dados mais consistentes acerca da contribuição das estratégias utilizadas, tanto para o redimensionamento do ensino, como para as questões que envolvem a pesquisa e os sujeitos nesse processo.

6 Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos e ensinagem. In: ALVES, Leonir; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville-SC: Univille, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças. Ensinar, aprender e processos de ensinagem. In: ALVES, Leonir; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville-SC: Univille, 2004.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

BÉLAIR, Louise; NIEUWENHOVEN, Catherine. O Portfólio: uma ferramenta de consignação ou de avaliação. In: PAQUAI, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine;

WOUTERS, Pascale. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-PT: Porto, 1999.

HUVER, Emmanuelle e CADET, Lucile. A Formação profissional dos professores: reflexividade e avaliação são compatíveis? In: PAQUAI, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine; WOUTERS, Pascale. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M^a S. Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, jan./dez., p.26 - 38, jul.-dez., 2005.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.

NASCIMENTO, Débora Maria do. **Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

_____. Subprojeto PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN: uma proposta colaborativa e reflexiva sobre as práticas alfabetizadoras. In: Simpósio Nacional de texto e ensino, 2. **Anais...Pau dos ferros**, 2012. Edição eletrônica. Acesso em: <http://gpetuern.blogspot.com.br>

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. A relação docência ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição et. all. **Formação e Pesquisa Autobiográfica**. In: SOUZA, E.C. II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS e EDUNEB, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPCP). *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”. Departamento de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Cópia digital atualizada em 2012.

SMYTH, Jonh. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, Jonh. **Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision**. Great Brintain: Open University Press, 1991a.

_____. Critical pedagogy of supervsion. In: SMYTH, Jonh. **Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision**. Great Brintain: Open University Press, 1991b.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.