

JULHO | VOL 3 | N.º 1
Ano 2018

Revista da Rede Internacional de
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

estreiadialogos@gmail.com

EQUIPA EDITORIAL

DIRETORA DA REVISTA

Maria Assunção Flores

CONSELHO DE REDAÇÃO

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Portugal

Carlos Silva, Universidade do Minho, Portugal

Donizete Daher, Universidade Federal Fluminense, Brasil

José da Silva Ribeiro, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Irma Brito, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Universidade Católica de Santos, Brasil

Mariangela Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alice Yamasaki, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa, Portugal

André Moisan – CNRS, Laboratoire LISE – CNAM, Paris

Clara Coutinho, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Parente, Universidade do Minho, Portugal

Danilo Romeu Streck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Edna Maria Goulart Joazeiro, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elsa Lechner, Universidade de Coimbra, Portugal

Eneas Rangel Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Fátima Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho, Portugal

Flávia Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Isabel Freire, Universidade de Lisboa, Portugal
José Luís Silva, Universidade do Minho, Portugal
Lia Oliveira, Universidade do Minho, Portugal
Lina Márcia Berardinelli, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho, Portugal
Maropeng Modiba, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Michel Thiollent, UNIGRANRIO/PPGA - Rio de Janeiro, Brasil
Palmira Alves, Universidade do Minho, Portugal
Reyes Quezada, Universidade de San Diego, EUA
Roman Švaříček, Universidade de Masaryk, República Checa
Ruth Balogh, Universidade de Glasgow, Reino Unido
Sandy Stewart, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Sigrid Gjøtterud, Norwegian University of Life Sciences, Noruega
Sonia Acioli de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Vera Maria Saboia, Universidade Federal Fluminense, Brasil

ASSISTENTES EDITORIAIS

Catarina Sobral
Diana Mesquita
Marco Bento

ISSN 2183-8402

FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA

AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL

A Revista ESTREIADIÁLOGOS pretende constituir um espaço para disseminar trabalhos que procurem articular investigação e prática em contextos ligados à educação, aos estudos da criança, à saúde, à intervenção comunitária e ao serviço social, entre outros. A revista visa promover e divulgar projetos de investigação-ação em vários domínios através de uma variedade de formatos bem como contribuir para consolidar, fundamentar e dar visibilidade à investigação-ação, incluindo as questões metodológicas, epistemológicas e éticas que lhe estão inerentes. A ESTREIADIÁLOGOS surgiu na sequência da criação da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (www.estreiadialogos.com), em novembro de 2015, no âmbito do Congresso Internacional Anual da Collaborative Action Research Network (CARN). A ESTREIADIÁLOGOS visa encorajar e apoiar projetos que contribuam para aprofundar o debate em torno das questões teóricas e metodológicas que caracterizam a investigação-ação através do estabelecimento de parcerias e do trabalho em rede. Para mais informações, ver site da ESTREIADIÁLOGOS.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS

PEER REVIEW POLICY

Todos os artigos submetidos à ESTREIADIÁLOGOS serão objeto de análise por parte da direção da revista no sentido de serem verificados aspetos relativos à pertinência e enquadramento dos mesmos no âmbito da revista, sendo, posteriormente, submetidos a um processo rigoroso de revisão por pares, por, pelo menos, dois pareceristas, membros do Conselho Científico. Se necessário, serão solicitados outros pareceres. As decisões serão comunicadas aos autores juntamente com o feedback sobre o manuscrito.

PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS

PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

LÍNGUA

LANGUAGE

São aceites artigos em Português, Francês, Inglês e Espanhol

DIMENSÃO

WORD LIMIT

Os artigos deverão ser originais e não deverão exceder as 6000 palavras, incluindo resumo, corpo do texto, tabelas, figuras e referências. Os autores devem indicar o número de palavras aquando da submissão do artigo.

RESUMO

ABSTRACT

Os resumos deverão ser redigidos na língua original e em Inglês, não devendo ultrapassar as 200 palavras.

PÁGINA INICIAL

INITIAL PAGE

Em folha separada os autores deverão colocar o título do artigo (que deverá ser conciso e informativo), os resumos, na língua original e em Inglês, bem como entre 3 e 5 palavras-chave (nas duas línguas). Devem ainda incluir a identificação, afiliação institucional e morada completa dos autores, incluindo país, email e telefone e indicar o autor a contactar para assuntos relacionados com o manuscrito (*corresponding author*).

TEXTO PRINCIPAL

MAIN TEXT

Os autores devem preparar dois exemplares do manuscrito: um com a identificação dos autores e outro sem a identificação dos autores, o qual será enviado para avaliação por parte de, pelo menos, dois pareceristas (blind review)

ANEXOS

APPENDICES

No caso de existir mais do que um anexo, estes devem ser identificados utilizando para o efeito A, B, C, etc.

QUADROS E FIGURAS

TABLES AND FIGURES

Os quadros e figuras devem ser numerados sequencialmente e apresentados em folhas separadas, em formato editável, incluindo legenda. A sua localização deve ser indicada no corpo do texto (referindo, por exemplo, INSERIR QUADRO APROXIMADAMENTE AQUI).

Aquando a submissão, os autores devem declarar que o manuscrito não foi submetido a outra revista, que respeita as normas da revista, que sobre ele não recaem conflitos de interesse e que foram salvaguardadas as questões éticas de investigação em vigor no contexto onde o estudo foi conduzido.

As opiniões e o conteúdo dos manuscritos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Os artigos deverão ser submetidos através do email: estreiadialogos2016@gmail.com

Todas as submissões serão feitas em suporte eletrónico, num ficheiro com um formato que seja legível pelo programa Microsoft Word, e que possibilite a inclusão de formatação adequada (e.g., doc, docx, rtf). O formato odt (Open Office) deverá ser evitado, visto que alguns revisores poderão não ter software

compatível. Não serão aceites submissões em formato pdf, visto que este formato não pode ser editado pelos processadores de texto correntes.

REFERÊNCIAS

REFERENCES

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente, seguindo as normas do Publication Manual da American Psychological Association (APA), 6th Ed., 2010.

Exemplos:

Livro: Adiga, A. (2009). *O tigre branco*. (2ª ed). Lisboa : Presença

Cap. de livro: Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). New York: Plenum.

Artigo de Revista: Almeida, C.M., Ferreira, A. M., & Costa, C. M. (2010). Aeroportos e turismo residencial: Do conhecimento às estratégias. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14 (2), 473-484.

Comunicação em Conferência: Nicol, D. M., & Liu X. (1997). The dark side of risk (what your mother never told you about time warp). In *Proceedings of the 11th Workshop on Parallel and Distributed Simulation, Lockenhaus, Austria, 10–13 June 1997* (pp. 188–195). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Dissertação/Tese defendida: Carlson, W. R. (1977). *Dialectic and rhetoric in Pierre Bayle*. (Tese de doutoramento não publicada). Yale University, USA.

Publicações sem data: Altherr, J. (s.d.). *La casa de los niños: diseño de espacios y objetos infantiles*. Barcelona: Gamma.

Nota: Obras a aguardar publicação indica-se (no prelo) para portugueses (in press) para ingleses

NOTAS

FOOTNOTES

As notas devem ser reduzidas ao mínimo e numeradas sequencialmente, devendo ser incluídas no final do texto, antes das referências.

AGRADECIMENTOS
ACKNOWLEDGEMENTS

Os agradecimentos devem aparecer como primeira nota antes das referências.

DIREITOS DE AUTOR
COPYRIGHT

Os artigos aceites deverão ser objeto de declaração de transferência dos direitos de autor para a ESTREIADIÁLOGOS.

ÍNDICE

Editorial

Dossiê: Pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas.....	9
O caráter formativo da pesquisa-ação em educação.....	15
Contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores.....	31
Desafios na formação do pesquisador da prática profissional	41
O estágio curricular e a pesquisa-ação: reflexões e práticas na formação de professores	55
Processos coletivos de aprender-ensinar entre escola e universidade pública na formação docente	71
Um curso de formação continuada de professores como locus de pesquisa-ação: relato de experiência.....	89
Para além da relação “pesquisador-pesquisado”: contribuições de uma pesquisa-formação construída com coordenadoras pedagógicas iniciantes	105
Perspectivas da Pesquisa-Ação na Educação Física Escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação	123
Ateliê didático: reverberações da didática sensível na formação de professores universitários	141

EDITORIAL

Editorial: Dossiê: Pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas

O presente dossiê pretende realizar uma tessitura entre diferentes feições que a Pesquisa-Ação colaborativa pode apresentar como investigação da complexa realidade dos fenômenos sociais e, especialmente, daqueles que se realizam na perspectiva educativa. Considera-se que a realidade educacional é demasiadamente múltipla e contraditória, mas o nosso conhecimento sobre esta realidade, nem sempre se deu na mesma relação desta sua complexidade.

Esse dossiê procurará realçar a Pesquisa-Ação como uma atitude investigativa que tem como pressuposto a concomitância entre a pesquisa, ação e a imbricação fundamental entre pesquisador e os sujeitos da ação, sendo que no processo, estes devem ir se constituindo também, como pesquisadores da prática. O olhar tem sido de aposta, o que não caracteriza ou responsabiliza a pesquisa-ação como a salvação, mas sim como empoderamento de todos os envolvidos (Effgen, 2016).

Na última década percebe-se o crescimento de pesquisas voltadas à perspectiva formativa, pedagógica, colaborativa e, fundamentalmente crítico-colaborativa. Sabe-se que há diferenças nestas nomenclaturas, no entanto “o que as une é a perspectiva de que os processos de P-A devem se estruturar de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos partilhados coletivamente”, conforme já escrevi e aqui realço (Franco, 2005).

Consideramos que a transformação de uma ação pedagógica em práticas colaborativas ocorre na medida em que pesquisadores e práticos engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender. Esta perspectiva implica na superação da compreensão de que os sujeitos sejam para os pesquisadores, simples objetos de estudo; para se adentrar num processo vivencial de vida e formação, onde a contribuição entre as pessoas envolvidas os sujeitos seja cercada de mutualidade e enriquecimento para ambos. Trata-se de pesquisar juntos, com os sujeitos e superar o estudar sobre os sujeitos, ou mesmo para os sujeitos.

Para tanto, é preciso tempo e espaço para que pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas. É preciso ainda, uma grande ruptura nos modos de escuta e de participação entre os sujeitos. Trata-se de uma nova epistemologia da construção coletiva de conhecimentos entre pesquisadores e pesquisados, agora vistos como comunidade de pesquisadores articulando afeto e razão; emoções e valores. Trata-se de questionar e ultrapassar a “tradição racionalista e técnica de separação entre os que pensam o ensino e os que o praticam” (Vieira, 2016, p. 23).

Entende-se, conforme Barbier (2002), que não há como compreender o mundo afetivo sem estar junto, fazer parte, ser constituinte nesse processo de conhecimento, sem ser actante na expressão do autor. O sujeito pode ser um indivíduo ou grupo, e o pesquisador, também pode ser um ou um grupo pesquisador. O termo coletivo significa junto com o outro. O pesquisador implicado reconhece seu lugar na organização social ressignificando os interesses que orbitam ao seu redor. A sua implicação implica o outro e o envolve na participação. Pressupõe trabalhar junto, examinar, avaliar e se responsabilizar em conjunto, estabelecendo relações responsáveis e democráticas.

Essa questão de que a participação não é, a princípio, natural, reporta-nos ao grande problema da pesquisa-ação: participação induzida pode produzir processos emancipatórios ou, conforme crítica de Ellsworth (1989), essa participação funcionaria apenas como mais um “mito repressivo” que imporá ao grupo interpretações da realidade elaboradas pelo pesquisador? São riscos implícitos à pesquisa-ação e cabe ao pesquisador esclarecer, partilhar essas possibilidades de risco e trabalhar com processos pedagógicos que, aos poucos, vão inserindo os sujeitos nos processos, nos conteúdos, nas teorias. Concordamos com Gadamer (1992) quando realça a necessária ação política para abrir a possibilidade de participação quando esta não existe. Considerando essa perspectiva, analisamos a pesquisa-ação como prática que requisita ser intermediada por processos pedagógicos (Franco, 2005), de forma a possibilitar aos sujeitos, o exercício do direito de começar a pensar e a produzir conhecimentos por si mesmo.

É fundamental realçar que participar não é apenas estar presente e responder a solicitações. A participação envolve, como nos alerta Barbier (2002), o reconhecimento do outro como sujeito de desejo, de intencionalidade, de possibilidade solidária, de emoções. Considerá-lo nesta integralidade permite abrir espaços de permissão à participação como sujeito inteiro, actante, diferente e fundamental ao grupo.

O coletivo investigativo começa a existir quando cada sujeito se sente “inteiro e próprio”; percebe-se que tem um papel a desempenhar, uma história a contar; uma interpretação que

lhe é pertinente. Essa inteireza de cada sujeito acolhido no grupo produz o desejado clima de grupo; que é um clima de conflito, de contradições, de rupturas, o que faz com que a negociação de sentidos flua como categoria fundamental, nesta forma de pesquisa. Sem esse clima não há pesquisador coletivo. Enquanto as relações forem geladas, passivas, obedientes, totalmente consensuais, não há pesquisa colaborativa, instalada na ação que empreendem.

Consideramos que a pesquisa-ação colaborativa pode impactar a formação de professores, criando condições de autonomia e maior segurança no exercício da prática cotidiana (empoderamento). Contribuindo, acima de tudo, para criação de sentido compartilhado das práticas que os sujeitos exercem. Sabemos que o trabalho colaborativo é uma estratégia importante na solução de problemas difíceis de serem superados de forma individual (Figueiredo & Veiga Simão, 2014). O nosso olhar tem sido de aposta. Isso não caracteriza ou responsabiliza a pesquisa-ação como a salvação, mas sim como empoderamento dos sujeitos envolvidos numa continuidade.

Em 1997, Kincheloe argumentado que apesar do conhecimento científico ter caminhado nas últimas décadas, lamentavelmente, esse conhecimento produzido não foi suficiente para melhorar o ensino ou fortalecer o poder dos professores. Pautado em Elliot (1991) e Lincoln e Guba (1985) ele afirma que a pesquisa educacional tem produzido generalizações que têm servido para deslegitimar as experiências dos professores, uma vez que tais generalizações são apropriadas pelos legisladores como prescrições técnicas, que são utilizadas para avaliar aquilo que se estipula como sendo um bom ensino. Essa lógica acaba desencorajando os professores a buscarem soluções criativas e próprias para desenvolverem seus saberes profissionais da docência. Assim analisa que a teoria educacional acaba sendo percebida como ameaçadora aos docentes, uma vez que, sem considerar a própria experiência do professor, a teoria paira sobre ela como uma entidade imutável (Kincheloe, 1997, p.30).

Desgagné (2007) compreende a pesquisa colaborativa como uma atividade conjunta entre pesquisadores da universidade e professores das escolas, onde se tornam necessários três aspectos fundamentais, que são inerentes a esta perspectiva investigativa: a co-construção de saberes entre os parceiros; a articulação entre a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional e a mutualidade entre a comunidade acadêmica e a escolar.

O autor defende que o conceito de colaboração se apoie na reciprocidade entre os parceiros a participarem do projeto de investigação. Neste caso, segundo ele, estas pesquisas rebatem tanto no avanço nos conhecimentos da pesquisa educacional, como na criação de subsídios críticos para a melhoria da prática.

Pensando na relevância desta forma de pesquisar e nos benefícios que podem ser produzidos, tanto na configuração dos saberes pedagógicos, como no conhecimento dos meandros das práticas docentes cotidianas, é que convidamos alguns pesquisadores, com experiência nesta prática colaborativa para que, aliados a seus co-autores, participantes e protagonistas da pesquisa, apresentassem suas reflexões de forma a ampliar nossa compreensão das possibilidades e limites da pesquisa –ação colaborativa.

1. No primeiro artigo, denominado “O caráter formativo da pesquisa-ação em educação”, de Otília Dantas, a autora analisa as pesquisas de alguns autores que estudam a pesquisa-ação e seus rebatimentos na melhoria da prática docente, realçando as possibilidades desta modalidade investigativa em produzir práticas emancipatórias e com sentido aos docentes;

2. \Elcimar Martins, Janine Coelho e Osmar Hélio Araújo, seguem na mesma perspectiva buscando em “Contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua de professores” o caráter emancipatório desta perspectiva investigativa e realçam, que a pesquisa-ação, atrelada à Pedagogia Crítica, é um processo investigativo/formativo de caráter colaborativo, o que funciona como base para uma educação crítica e comprometida.

3- A seguir acompanharemos a pesquisa de Marli André, “Desafios na formação do pesquisador da prática profissional”, onde a autora analisa um caso de investigação-ação cooperativa desenvolvido por uma diretora escolar em uma escola da rede pública de ensino fundamental que envolveu um processo formativo em colaboração com professores, através da reflexão crítica fundamentada e no uso de procedimentos sistemáticos de produção de dados.

4- Apresenta-se seguidamente o artigo de Roberta Abreu e Dídima Andrade, que utilizaram a pesquisa-ação como dispositivo pedagógico para organizar o estágio curricular na formação de docentes. No trabalho denominado “O estágio Curricular e a pesquisa-ação: reflexões e práticas na formação de professores”, as autoras concluem que a pesquisa-ação contribui para fomentar o protagonismo de docentes na prática dos estágios curriculares.

5- Adiante podemos apreciar o artigo “Processos coletivos de ensinar-aprender entre escola e universidade pública na formação docente” de Sueli de Lima Moreira e seu coletivo investigador. Analisam através de um Projeto de Extensão, um grupo de professores e estudantes de escolas e universidade pública, autointitulado Coletivo Investigador, desenvolveu o fórum de relações entre escolas e universidade com o objetivo de aproximar a pesquisa do cotidiano escolar na formação docente. Os resultados indicam caminhos que colaboram para a superação de estruturas preestabelecidas que marcam as relações escola-universidade.

6- Continuando temos o artigo de Ivan Fortunato, denominado “Um curso de formação continuada de professores como lócus de pesquisa-ação: relato de experiência”, onde discute as possibilidades da profissionalização docente, as contingências do trabalho e autoformação, através da pesquisa-ação colaborativa.

7. Vera Placco e Rodnei Pereira escrevem o próximo artigo com o título “Para além da relação pesquisador-pesquisado: contribuições de uma pesquisa-formação” construída com coordenadoras pedagógicas iniciantes. Os autores utilizam a pesquisa-ação colaborativa para fundamentar a prática de coordenadores pedagógicos em início de carreira e compreenderam que as experiências vividas em grupo trouxeram contribuições para fortalecer o grupo, para a sua atividade profissional na coordenação pedagógica e para que os pesquisadores pudessem se encontrar com novas perspectivas de estudo, planejamento e condução de processos investigativos em Educação.

8- O próximo artigo irá focar as atividades na educação física escolar. Escrito pelo trio de pesquisadores Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto e Mauro Betti, o artigo “Perspectivas da pesquisa-Ação na Educação Física Escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação” teve por objetivo investigar como analisar como a pesquisa-ação tem sido concretizada, realizada ou praticada nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação física. Consideraram que os pressupostos da pesquisa-ação têm subsidiado teórico-metodologicamente, contudo, concluíram que os programas estão submetidos à lógica míope de produtividade, o que prejudica o percurso formativo e o avanço qualitativo da formação, na perspectiva da pesquisa-ação.

9 – Para finalizar contamos com a investigação de Cristina D’Ávila, Giovanna Zen e Lucia Gracia Ferreira com o artigo “Ateliê didático: reverberações da didática sensível na formação de professores universitários”. Trata-se de uma pesquisa-formação que se insere no campo da pedagogia universitária, mais especificamente, no campo da Didática voltada para o Ensino Superior, buscando articular o saber sensível e os saberes pedagógicos em docentes, através dos ateliês formativos e cooperativos.

Esperamos que a leitura dos artigos possa ampliar o mosaico interpretativo das pesquisas-ações colaborativas. Desejamos uma boa leitura!

Maria Amélia Santoro Franco

ameliasantoro@uol.com.br

Universidade Católica de Santos, Brasil

Ana Margarida Veiga Simão

amvsimao@psicologia.ulisboa.pt

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal

Referências

- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora.
- Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, 29 (15), 7-35.
- Effgen, A. (2016). Pesquisa-Ação: Possibilidades no Contexto Educativo. *Estreiadialógos*, Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, 1 (1), 76-93.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Figueiredo, E. D., & Veiga Simão, A. M. (2014). Desenvolvimento profissional e experiências críticas. In M. A. Flores, & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: tendências e desafios atuais* (pp.113-132). Portugal: De Facto Editores.
- Franco, M. A. S. (2005). A Pedagogia da pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 31(3), 483-502.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Kincheloe, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Vieira, F. (2016). Investigação Pedagógica na Formação Inicial de Professores: uma Estratégia Necessária e Controversa. *Estreiadialógos*, Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa), 1, 21-39.

O caráter formativo da pesquisa-ação em educação

Otília Maria A. N. A. Dantas

Universidade de Brasília, Brasil

otiliadantas@gmail.com

Resumo

caráter formativo da Pesquisa-Ação (P-A) em Educação se constitui no âmbito do político presente no contexto educativo. O estudo analisa a importância da P-A para investigação da prática educativa caracterizando, a partir de um conjunto de teóricos, o seu caráter formativo. A metodologia se constitui de um estudo bibliográfico, pautado em alguns autores contemporâneos que abordam a Pesquisa-Ação em diferentes contextos e situações tais como: Diniz-Pereira e Zeichner (2011), Ghedin e Franco (2011), Thiollent (2011), dentre outros. Os resultados assinalam a importância da P-A para investigar a educação, em especial, a prática docente e o seu caráter formativo e transformador. Os achados sobre a P-A salientam as características, conceitos e similitudes entre os diferentes autores. As conclusões destacam o caráter formativo da P-A para a prática docente consolidando, deste modo, uma pedagogia da Pesquisa-Ação que, em termos colaborativos e emancipatórios, visa a reestruturação do campo educativo dada a sua natureza social.

Palavras-chave: Pesquisa-Ação; Prática Docente; Metodologia; Educação

Abstract

The formative character of Action-Research (A-R) in Education is build within the scope of the politician of the educational context. The aim of this study is to analyze the importance of A-R for the investigation of the teaching, characterizing, from a set of theorists, its formative character. The methodology consists of a bibliographic study, based on some contemporary authors that approach Action Research in different contexts and situations such as: Diniz-Pereira and Zeichner (2011), Ghedin and Franco (2011), Thillent (2011), among others. The results point out the importance of the A-R to investigate education, especially the teaching and its formative and transformative character. The findings on A-R highlight the characteristics, concepts and similarities between the different authors. The conclusions highlight the formative nature of the A-R for the teaching practice, thus consolidating a research-action pedagogy that, in collaborative and emancipatory terms, aims at restructuring the educational field due to its social nature.

Keywords: Action-Research; Teaching; Methodology; Education

Introdução

Aproximámo-nos do primeiro quartel do terceiro milênio, constata-se a ampliação de pesquisas de diferentes naturezas. A pesquisa científica, sobretudo nas Ciências Humanas, apresenta uma diversidade de enfoques e perspectivas epistemológicas como afirma Severino (2007). Isto se dá em razão do próprio caráter dinâmico da realidade social que permite ao investigador escolher o percurso de acordo com o seu olhar sobre o objeto pesquisado a partir da relação que estabelece.

Numa abordagem de pesquisa qualitativa, a literatura acadêmica discorre sobre várias possibilidades de metodologias que são defendidas sob enfoques distintos e/ou semelhantes, conforme os autores que sobre elas produzem. Neste trabalho trataremos a Pesquisa-Ação (PA) sob o enfoque de um conjunto de estudiosos dedicados ao tema os quais apresentam semelhanças epistemológicas e metodológicas adequadas à educação. Logo, a Pesquisa-Ação pode apresentar diferentes feições de investigar a complexa realidade social e, especialmente, a educativa. Esse artigo analisa a importância da Pesquisa-Ação para investigação da prática educativa caracterizando-a a partir de um conjunto de teóricos.

O sentido da Pesquisa-Ação

Qual o sentido da Pesquisa-Ação (P-A)? Como se constitui essa metodologia científica? Como garantir a validade e a generalização dos resultados de pesquisas pautadas na P-A? Pesquisa-Ação equivale a Pesquisa Participante (P-P)?

No âmbito do desenvolvimento de pesquisa, consideramos ser complexo distinguir a Pesquisa-Ação da Pesquisa Participante. Alguns estudiosos, como o próprio Thiollent (2011), consideram ser difícil diferenciá-las. No Brasil há uma tendência à uniformização desses modelos de pesquisa, embora alguns estudiosos como Guedin e Franco (2011) apresentem diferenças. Em países francófonos, não há diferenças entre a P-A e a P-P.

Para Thiollent (2011) algumas metodologias são geralmente denominadas como participativas. O caráter participativo reside no fato de serem aplicados coletivamente, mesmo com diferentes graus de participação dos envolvidos. Para ele a diferença está no fato de que a P-A se encontra destinada, exclusivamente, a pesquisa orientada em função de objetivos e condições de ação de intervenção com uma equipe de investigados e pesquisadores focados no mesmo objetivo. A Pesquisa Participante (P-P) se constitui no conjunto de instrumentos participativos com finalidades distintas e variadas sem a intenção de produzir novos

conhecimentos. Geralmente pode ocorrer apenas entre pesquisador e pesquisado. Todavia, apesar de possuírem semelhanças cada uma tem sua particularidade, defendem Felcher, Ferreira e Folmer (2007, p. 7) no Quadro 1.

Pesquisa-Ação	Pesquisa Participante
É do tipo participativa;	Não é Pesquisa-Ação;
O pesquisador não é o pesquisado;	Cada envolvido é, simultaneamente, pesquisador e pesquisado; Aspirar-se uma comunicação horizontal entre todos os participantes;
Supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro;	Ações planejadas nem sempre se encontra em propostas de Pesquisa Participante;
O pesquisador TEM uma ação destinada a resolver uma situação-problema;	O pesquisador NÃO tem uma ação destinada a resolver um problema;
O pesquisador é quem se apropria mais intensamente dos dados;	Utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informações;
Pesquisador deve ter um alto grau de análise, de moderação, de interpretação e de animação e dominar técnicas de dinâmicas de grupo.	As metas e o desenvolvimento do projeto não são previamente determinados, mas que se elaborem com a intervenção de todos os participantes.

Quadro 1 - Diferenças entre pesquisa-ação e pesquisa participante
 Fonte: Adaptado de Felcher, Ferreira e Folmer, 2007, p. 7.

Após ressaltar as características de Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante consideramos que nem toda Pesquisa Participante necessariamente é Pesquisa-Ação. Para Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Considerando seu caráter coletivo, a P-A se utiliza de diferentes técnicas coletivas e visa desvelar a realidade pesquisada. A P-A costuma definir os participantes do grupo para agir com o conjunto da população selecionada implicada na situação-problema. Os observadores desempenham um papel ativo e sua ação é baseada em descrições objetivas, embora seja subjetivamente assumida pelos participantes comprometidos com a efetiva realização. Logo, a realidade não é fixa, pois considera, dentre outros aspectos, as diferenças de linguagens entre observadores/pesquisadores e observados/pesquisados.

Mesmo existindo objetividade, não há na P-A monopólio de questionamentos pelo pesquisador. Mesmo que caiba a este os questionamentos, cabe-lhes, também, a coleta das respostas dos investigados. As argumentações são realizadas presencialmente sob forma de discussões e deliberações entre diferentes interlocutores, intencionalmente reunidos. Na P-A o objetivo geral nem sempre é a generalização, pois consiste em resolver um problema de natureza prática e, para tanto, faz-se necessário formular um plano ou ação, nem sempre generalizável. Realizar a P-A não significa excluir a coleta de dados quantitativa, pois dados objetivos como idade, sexo, formação, dentre outros, são importantes como ponto de partida da pesquisa. Sua metodologia visa a articulação do conhecer e do agir para transformar a sociedade. Com a Pesquisa-Ação é possível passar do conhecimento geral aos conhecimentos e habilidades concretos, sob forma de diretrizes.

É constante, na atualidade, a discussão sobre as características da P-A. Tomamos como referência alguns teóricos que abordam tais características. Diniz-Pereira e Zeichner (2011) apresentam as seguintes características da P-A (Figura 1):

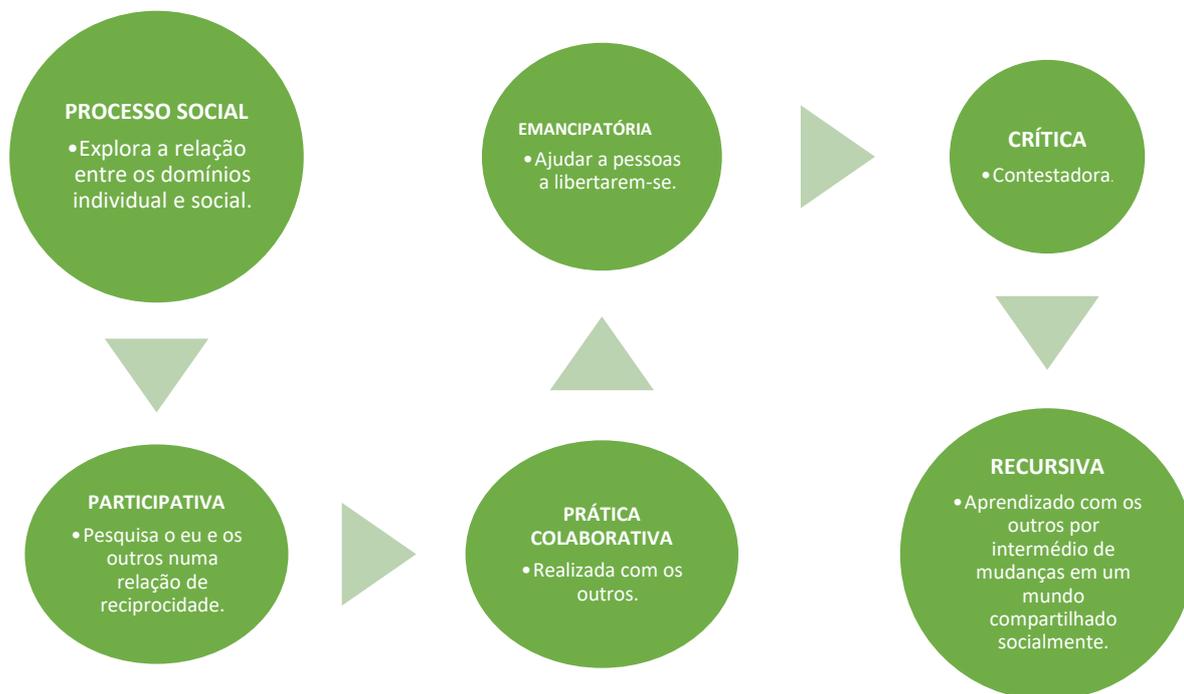


Figura 1 - Características da P-A adaptado de Diniz-Pereira e Zeichner (2011).

Tais características demonstram o caráter pedagógico da P-A (processual, participativa, colaborativa, crítica e emancipatória), que Guedin e Franco (2011) denominam de Pedagogia da Pesquisa-Ação.

A segunda referência é de Thiollent (2011) que apresenta as seguintes características da P-A conforme a figura 2.

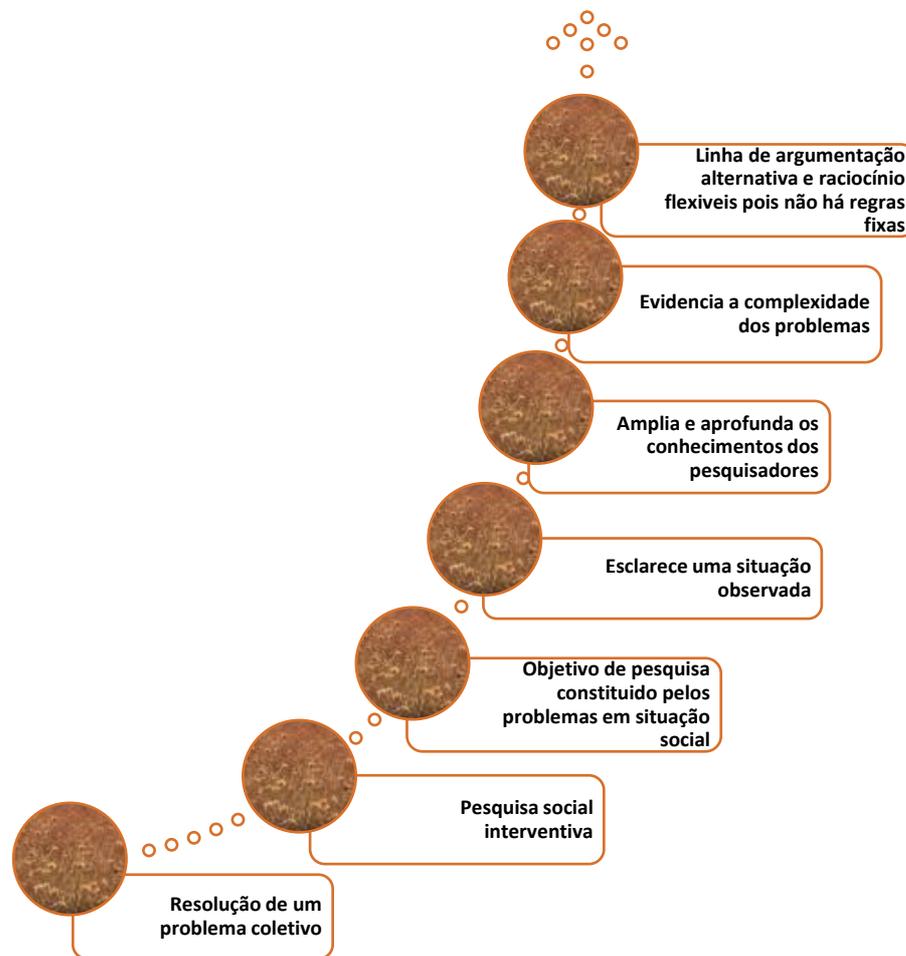


Figura 2 - Características da P-A adaptado de Thiollent (2011)

Em síntese, a pesquisa-ação (P-A) é: inovadora, contínua, proativa, participante, intervencionista, problematizadora, deliberativa, documental, compreensiva e focada. Essas características definem, em parte, os tipos de técnicas que podem ser consideradas P-A. Neste sentido, a coletividade é o que promove a identidade da Pesquisa-Ação, pois parte de princípios

norteadores do processo investigativo. Esses princípios são instruções e diretrizes construídas para seguir um projeto além de levantar questões que visem transformar a realidade.

A respeito da transformação, Thiollent (2011) propõe alguns parâmetros como demonstrado na Figura 3.



Figura 3 - Parâmetro de alcance no nível de transformação da Pesquisa-Ação, adaptado de Thiollent (2011).

A P-A permite que a pesquisa alcance um nível de transformação. No entanto, vale salientar que nem todas estas fases são alcançadas de modo que o pesquisador não possa criar expectativas e nem aplicar uma pesquisa de campo com a intenção de conquistar todos os objetivos, de modo que, por exemplo, o nível macrossocial seja atendido em todo o contexto. Este, por sua vez, será contemplado à medida que ocorra um conjunto de P-A no âmbito dos níveis microsocial e intermediário. Por ser complexo, o nível macrossocial é difícil de ser alcançado na pesquisa, pois visa atingir a sociedade. Todavia não deve ser menosprezado, mas desenvolvido como os demais níveis.

Diante do entendimento do parâmetro dos níveis que se pode alcançar para transformar na P-A, podemos analisar a magnitude das funções que esta pesquisa tem no âmbito investigativo (Figura 4).

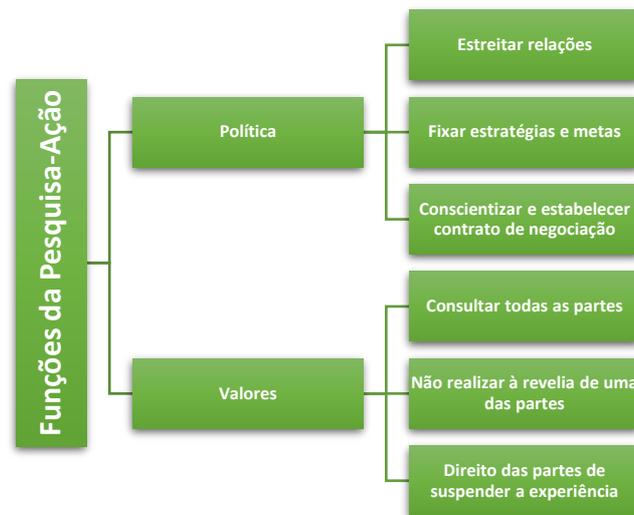


Figura 4 - Funções da Pesquisa-Ação, adaptado de Thiollent (2011)

Tripp (2005, p. 445) nos ajuda a refletir sobre as funções da P-A quando afirma que “A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”. Destarte, a Pesquisa-Ação constituída de suas funções política e de valores traz como prioridade a natureza de cidadania. É certo estreitar no decorrer da Pesquisa-Ação as relações que devem existir entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados para que haja uma organização tridimensional. Deste modo, o investigador deve fixar estratégias e metas para que as prioridades sejam focadas no plano de ação. A conscientização é crucial no âmbito investigativo da P-A pois os sujeitos envolvidos têm o direito de conhecer e acompanhar as intenções, os processos e os resultados da pesquisa.

A função de valores da Pesquisa-Ação se constitui dos direitos incumbidos aos sujeitos investigados. Logo, a Pesquisa-Ação se constitui de uma importante ferramenta metodológica a ser utilizada pelos investigadores. No entanto, vale salientar, que a P-A é autosuficiente para suprir todas as necessidades dos pesquisadores e pesquisados, além alcançar outros fins conforme descrito neste estudo.

Isto posto, esta metodologia valoriza os sujeitos envolvidos, mas, vale salientar que o foco central não são as pessoas, mas a situação social e os problemas que motivaram a realização da pesquisa. É possível durante este processo o pesquisador acompanhar as decisões que vão sendo tomadas no desenrolar do estudo. Por este motivo a pesquisa não se detém apenas na ação em si, pois sua perspectiva visa envolver todos no processo investigativo.

A Pesquisa-Ação se desenvolve a partir de algumas ações importantes. A este respeito Baldissera (2001, p. 6) salienta que:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Neste sentido, apresentamos na figura 5 a instrumentalização da Pesquisa-Ação.

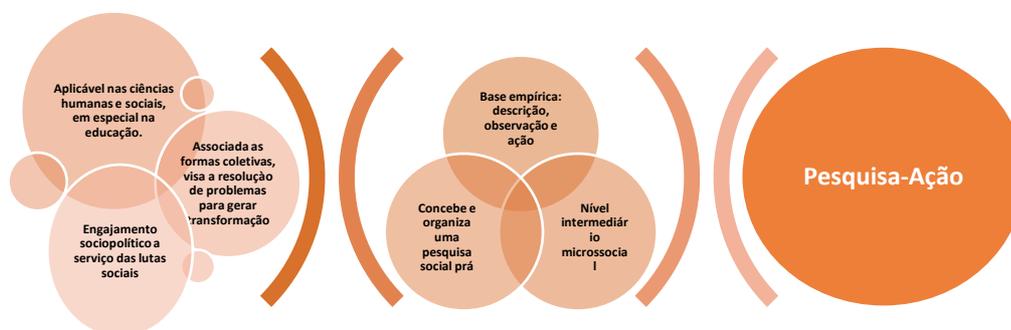


Figura 5 - Instrumentalização da P-A, adaptado de Thiollent (2011)

Mas, o que se esperar de um projeto pautado na Pesquisa-Ação? Tripp (2005, p. 455) apresenta 6 metas: tópicos de interesses mútuos; compromisso compartilhado; participação livre e ativa de todos os envolvidos; partilha igualitária de controle dos processos; relação de custo-benefício salutar para todos os participantes; decisões justas e inclusivas.

No início do século XX a Pesquisa-Ação se tornou reconhecida por diferentes nomenclaturas: pesquisa-diagnóstico, pesquisa-participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. Somente nos anos 70 a Pesquisa-Ação passou a ser utilizada pelas grandes áreas do conhecimento científico. No campo educacional, em especial na Formação de Professores, a P-A trata-se de uma estratégia significativa para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, pois serve para o aprimoramento: do ensino, da aprendizagem, do julgamento profissional do professor, da orientação emancipatória, de crítica social e do profissional ativista.

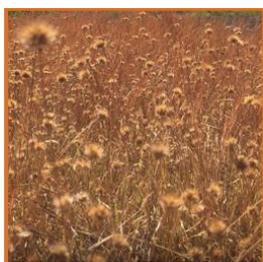
Mesmo constituída como elemento em favor da emancipação do homem, a P-A, segundo Heikkinen, Kakkori e Huttunen (2001), pode ser interpretada como uma prática científica multi-paradigmática, pois se adequa a diferentes realidades e métodos de pesquisa.

A P-A faz parte de um conjunto de outras práticas de pesquisa denominadas investigação-ação dentre elas: a aprendizagem-ação, a prática reflexiva (Schön, 1983), o projeto-ação (Argyris, Putnam & Smith, 1985), a aprendizagem experimental (Kolb, 1984), a prática deliberativa (Mccutcheon, 1988), a pesquisa práxis (Whyte, 1964; 1991), a investigação apreciativa (Cooperrider, Srivastva, 1987), a metodologia de sistemas flexíveis (Checkland & Holwell, 1998) e a aprendizagem transformacional (Marquardt, 1999). Todavia, cada tipo de investigação-ação faz uso de processos diferentes, dependendo dos objetivos, dos sujeitos pesquisados, das intenções, do cronograma, etc.

Tripp (2005, p. 447) nos alerta para o uso equivocado do termo pesquisa-ação em diferentes partes do mundo privando os acadêmicos, em certa medida, de fazer uso para distinguir “a forma de investigação-ação que emprega o sentido mais específico ligado à pesquisa na academia”. Não se pode acreditar que qualquer tipo de reflexão sobre a ação pode ser sinônimo de pesquisa-ação. Para o autor pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...] e que devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica” tais como revisão de procedimentos, significância, originalidade, etc.

Gosto da ideia do Tripp (2005) de que a pesquisa-ação, sendo pragmática e não prática, distingue-se da pesquisa tradicional porque pode ser alterada pelo contexto e pela ética da prática à medida que vai se desenvolvendo. Isto porque requer ação tanto da prática quanto da pesquisa. Elliott (2000, p. 209) conceitua este tipo de pesquisa como um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas”. A P-A implica que o pesquisador tenha clareza sobre o que se está realizando, quando e o porque. Em outras palavras, seu problema de pesquisa precisa fazer parte de seu cotidiano e que ao investigá-lo o pesquisador/prático possa intervir significativamente.

Considero, a exemplo de Meerkotter e Robinson (2011), que no campo da educação o pesquisador dedicado a P-A necessita assumir alguns propósitos (Quadro 2).



Propósitos da P-A

- Oportunizar o maior número de professores e estudantes qualificados;
- Assumir, pelos professores e alunos, a P-A de forma crítica e reflexiva;
- Promover contínuas ações colaborativas nos ambientes pesquisados;
- Incentivar, coletiva e politicamente, o trabalho responsável na educação;
- Desafiar, constantemente, os paradigmas que visam a dominação do homem;
- Desenvolver pesquisas relevantes à formação inicial e continuada de docentes, bem como compreender e intervir no cotidiano da escola;
- Desenvolver práticas educativas que incentivem o trabalho cooperativo;
- Implementar, interativamente, diferentes formas de ensino e estilos de aprendizagem com os estudantes;
- Envolver alunos enquanto participantes ativos de sua própria aprendizagem;
- Reduzir a dependência do conhecimento e das atividades do professor.

Quadro 2 - Propósitos do P-A
Fonte: Adaptado de Thiollen (2011)

O caráter formativo da Pesquisa-Ação na Educação

Em Educação a P-A é utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos, proporcionando formação continuada de docentes, valorizando as relações interpessoais ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho.

Como professora pesquisadora considero a Pesquisa-Ação parte de minha prática pedagógica formativa e autoformativa. Entretanto, não se trata de algo simples como dito anteriormente, tendo em vista a necessidade da mobilização de vários sujeitos envolvidos no processo. Ainda assim, carece da colaboração de todos para se concretizar. Neste sentido a Pesquisa-Ação se faz colaborativa e crítica. O seu caráter colaborativo se destaca quando o desejo de transformação é expresso pelo grupo de referência da pesquisa. Neste sentido, cabe ao pesquisador integrar-se e mediar o processo de mudança desencadeado pelos envolvidos.

O caráter crítico da P-A ocorre quando o desejo de transformação é explicitado pelo grupo de acordo com o trabalho inicialmente desenvolvido pelo pesquisador. Esta mobilização

é decorrente de um processo de valorização da experiência e da reflexão crítica coletiva, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas. Neste caso, a condição é o mergulho na práxis do grupo social investigado do qual é extraído o oculto, o desconhecido, para serem negociadas e geridas coletivamente as mudanças.

Segundo Guedin e Franco (2011), a Pesquisa-Ação crítica:

- Leva em conta a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, uma vez que esta fará parte da tessitura metodológica da investigação;
- Esta metodologia se constitui pelas situações relevantes oriundas do processo;
- Esta metodologia é importante para a educação por apresentar um caráter formativo envolvendo os sujeitos na tomada de consciência das transformações ocorridas em si e no processo;
- Também apresenta no caráter emancipatório devido a participação consciente dos sujeitos da pesquisa oportunizando libertar-se de mitos e preconceitos reorganizando sua atitude de sujeitos históricos.

A P-A é, portanto, uma importante metodologia para investigar a educação, em especial a prática docente. Segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2011), a Pesquisa-Ação envolve o aprendizado acerca das práticas reais, materiais e específicas de um conjunto de professores em determinados lugares (a escola). Estes aprendizados podem ocorrer por meio do que se faz; como ocorre a interação; suas intenções no que valorizam e nos discursos que se emitem sobre o mundo.

A Pesquisa-Ação produz conhecimento da prática além de ser apropriada para educação, dente outros campos. Vê-se que a P-A é apropriada para o campo da Educação, tendo em vista estes aspectos qualitativos de valorização do homem, da sua cultura e da sociedade como um todo. Neste campo tende-se a conectar a prática investigada a teoria e vice-versa e as diferentes pesquisas comprovam sua ação. Segundo Grundy (1982), há cinco diferentes modalidades de P-A: o técnico, a socialmente crítica, a emancipatória, a dissertação e o relatório, a seguir:

- P-A técnica – o pesquisador age de modo inteiramente mecânico, ou seja, “seguindo o manual”, toma a prática existente e implementa em sua própria esfera de prática para realizar melhoras. Em seguida, pela prática, o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças.

Por fim, pela política, o pesquisador analisa e/ou muda as limitações da cultura sobre a ação. Sendo assim, é fundamental engajar-se na política para trabalhar, pelo exercício do poder, com ou contra os outros para mudar o sistema.

- P-A socialmente crítica – trabalha-se para realizar mudanças ou contornar limitações do resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações. Esta modalidade passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” é realmente injusto e, portanto, necessita ser transformado.
- P-A Emancipatória – transformar o *status quo* do indivíduo e da sociedade numa escala ampla.
- Dissertação da P-A – tem dificuldade de ser aprovada por algum comitê de ética devido a dificuldade em especificar, com antecedência, o conhecimento que será obtido e os resultados práticos que serão alcançados. Grundy (1982) aconselha que a P-A pode não colaborar para definição de dissertação, mas, completar um estudo de caso da pesquisa. O fato é que há duas metodologias a serem descritas e justificadas numa proposta de P-A: os processos de pesquisa-ação a serem utilizados no contexto e o método de estudo de caso, que será empregado para contextualizar o projeto e de seus resultados.
- Relatório da P-A – segue os seguintes itens: introdução; reconhecimento (da situação, dos participantes, das práticas e da intencionalidade); ciclos de: planejamento, implementação, relatório de pesquisa, resumo, apresentação, discussão, avaliação da mudança na prática e da pesquisa e; conclusão que se trata de uma síntese das melhores práticas e do que foi aprendido a respeito do processo de P-A.

Vale salientar que a P-A não foge ao que regulamenta a diretriz ética em que, desde o início da pesquisa, nenhum participante ou pesquisador jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento livre e esclarecido. Enfim, como pesquisadora, a P-A visa potencializar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência.

Independentemente das técnicas a serem utilizadas, busca-se uma metodologia que suscite no grupo princípios e práticas dialógicas participativas e transformadoras. O ponto de partida e de chegada da P-A é sempre a práxis social. O conhecimento se constitui nas múltiplas articulações com a intersubjetividade construtiva. A flexibilidade permite ajustes e sínteses provisórias que se vão estabelecendo no grupo.

Guedin e Franco (2011) não recomendam a P-A para principiantes devido a sua natural ingenuidade metodológica passando despercebidos e correndo o risco do agir estratégico dificultando a pesquisa. A P-A precisa contar com um tempo longo para sua plena efetivação. Segundo Ghedin e Franco (2011), destacam-se as seguintes noções sobre a P-A:

- Relação dialética com o coletivo;
- Ser interativa, dialógica e reflexiva para se constituir formativa;
- Conduzir ao entendimento, à negociação e aos pactos;
- Voltar-se para um saber compartilhado.

Cabe aos participantes, de acordo com Guedin e Franco (2011):

- Participar ativamente de todo o processo de elaboração, execução, avaliação e publicação da pesquisa. Vale salientar que os instrumentos não são previamente preparados nem elaborado por um único pesquisador.

A utilização da P-A para professores possibilita o desenvolvimento de habilidades como:

- Elaboração de novas hipóteses para novas práticas;
- Conviver com a divergência;
- Perceber novas respostas e desafios;
- Rever e reinterpretar as questões iniciais;
- Retirar do coletivo as fontes para sua autoformação;
- Compreender a dialética entre teoria e prática, sujeito e objeto, fato e totalidade;
- Criar cenários e perspectivas objetivas;
- Descobrir o significado concreto das situações conflituosas e complexas.

O sucesso da P-A ocorre quando é demonstrado, pelos participantes, o senso definido e o autêntico do desenvolvimento e da transformação de suas práticas, do contexto e da cultura em que exercem tais práticas (Diniz-Pereira & Zeichner, 2011).

O que se investiga com a P-A: os desempenhos individuais; as condições sociais e materiais da prática; as intenções, significados e valores dos profissionais; as linguagens, os discursos e tradições; a mudança e a evolução da prática em sua dimensão histórica. Na

Pesquisa-Ação o pesquisador tenderá a modificar a dinâmica de um grupo quando lhe for consentido, pelos membros, pois, devem assumir constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante de grupo.

Segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2011), e aproximando do campo da educação (em especial da formação e desenvolvimento da profissão docente), há algumas tradições importantes no estudo da prática docente analisada pela P-A enquanto:

- comportamento individual a ser estudado objetivamente;
- comportamento ou ritual de um grupo a ser estudado objetivamente;
- ação individual a ser estudada de uma perspectiva subjetiva;
- ação ou tradição social a ser entendida a partir de uma perspectiva subjetiva;
- prática reflexiva a ser estudada dialeticamente.

Este último item, demonstra que estudar a prática docente é mudá-la, pois o processo de estudo, por ser político, proporciona a autoconsciência de que sua própria posição encontra-se sujeita a mudar por meio do processo de ação.

A Pesquisa-Ação, portanto, pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, bem como entre pesquisador e pesquisado (Guedin & Franco, 2011, p. 218).

Conclusões

Neste artigo, “o caráter formativo da Pesquisa-Ação em educação”, nos dispomos a realizar um estudo bibliográfico, a partir de alguns autores que abordam sobre a Pesquisa-Ação em diferentes contextos e situações, mas aproximando as discussões para a educação. Percebemos que as variações de conceitos e características são mínimas, porém que se trata de uma apropriada metodologia de pesquisa a ser aplicada na educação.

Deste modo, concluímos que a P-A:

- É uma orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais do campo educativo.
- Não despreza o saber informal dos usuários (diferentes atores educativos), mas põe em relação com o saber formal dos especialistas no intuito de um enriquecimento mútuo.

- É uma orientação destinada ao estudo e a intervenção em situações educativas reais.

- Cria cenários e perspectivas para a educação.
- Apresenta um caráter emancipatório.

Portanto, caracterizar a P-A em termos colaborativo e crítico é importante por se tratar de um processo social e educacional em si e por destinar-se a investigar as práticas educativas visando a reestruturação, dada a sua natureza social. Logo, considero ter atendido ao objetivo do estudo - analisar a importância da Pesquisa-Ação para investigação da prática educativa caracterizando-a a partir de um conjunto de teóricos.

Referências

- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985) *Action science: Concepts, methods and skills for research and intervention*. Acedido em 06, 20, 2018, em http://www.actiondesign.com/action_science
- Baldissera, A. (2001) Pesquisa-ação: Uma metodologia do “Conhecer” e do “Agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25.
- Checkland, P., & Holwell, S. (1988). *Information, systems, and information systems: Making sense of the field*. Chichester: Wiley.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organisational life. In: Woodman, R., & Pasmore, W. *Research in organisational change and development* (pp. 129-169). Greenwich: JAI Press.
- Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. M. (Orgs.) (2011). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. (2a ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Elliott, J. (2000) Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In: Altrichter, H., & Elliott, J. *Images of educational change*. (pp.175-220). Buckingham: Open University Press.
- Felcher, C. D. O., Ferreira, A. L. A., & Folmer, V. (2007). Da pesquisa-ação à pesquisa participante: Discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook. *Experiências em Ensino de Ciências*, 12(7), 1-18.
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. (2a ed). São Paulo: Cortez.
- Grundy, S. J. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23-34.
- Heikinen, H., Kakkori, L. T. L., & Huttunen, R. (2001). This is my truth, tell me yours: Some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action Research*, 9(1), 9-24.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Marquardt, M. J. (1999). *Action learning in action: Transforming problems and people for word-class organizational learning*. Palo Alto: Davies-Black.
- Mccutcheon, G. (1988). Curriculum and the work of teachers. In: Apple, M. W. & Beyer, L. *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 191-203). Nova York: Suny Press.
- Meerkotter, D., & Robinson, M. (2011). Quinze anos de pesquisa-ação pela emancipação política e educacional de uma universidade sul-africana. In: Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 85-112) 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova York: Basic Books.
- Severino, J. A. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. (23a ed). São Paulo: Cortez.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. (18a ed). São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Whyte, W. F. (1964). *Action research for management*. Homewood: Irwin-Dorsey.
- Whyte, W. F. (1991). *Social theory for action*. Beverly Hills: Sage.

Agradecimento:

Agradeço as minhas orientandas Simone da Conceição Rodrigues da Silva, Monique Vieira Amorim Bandeira e Thayles M. S. Silveira por me ajudarem na coleta de dados e na revisão deste artigo.

Contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores

Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)
elcimar@unilab.edu.br

Janine Marta Rodrigues Coelho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
nenija9@hotmail.com

Osmar Hélio Alves Araújo

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
osmarhelio@hotmail.com

Resumo

Este texto se propõe a discutir as contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores. Defende-se a pesquisa-ação como instrumento de formação/desenvolvimento profissional docente e, portanto, como elemento de promoção da emancipação profissional dos professores. Sugere-se que a pesquisa-ação, atrelada à Pedagogia Crítica, desdobra-se como um processo de investigação, de intervenção, de emancipação/libertação do indivíduo, processo de humanização, formação de um indivíduo pensante e que busca descobrir respostas para os vários problemas do contexto social. Enfatiza-se, por fim, que a pesquisa-ação, mais que nunca, é um processo investigativo/formativo e colaborativo necessário para a existência de uma educação crítica e comprometida, de fato, com a sobrevivência/existência humana, seus direitos e dignidade.

Palavras-chave: pesquisa-ação; formação docente; emancipação profissional

Abstract

This text proposes to discuss the emancipatory contributions of action research to continuous teacher education. Action research is applied as an instrument in professional teacher training and development, and, therefore, as a promotion element of professional teacher emancipation. It is suggested that action research, linked to Critical Pedagogy, unfolds as an investigation, intervention, emancipation/liberation process for the individual, as well as a humanization process and thinking individual formation, seeking to find answers to various problems in a social context. Finally, it is emphasized that action research, more than ever, is an investigative/formative and collaborative process necessary for the existence of a critical education in fact committed to human survival/existence, its rights and dignity.

Keywords: action research; teacher training; professional emancipation

Introdução: abrindo caminhos ⁽¹⁾

Alice, perdida, perguntou ao Chapeleiro Maluco:

– Onde vai dar esse caminho?

O Chapeleiro Maluco respondeu com outra pergunta:

– Onde você quer ir, menina?

Alice, pega de surpresa com um resposta-pergunta, disse:

– Ah... não sei.

O Chapeleiro Maluco concentrado em sua resposta respondeu-lhe:

– Ora... ora... para quem não sabe aonde quer ir qualquer caminho serve!

(Adaptado de Alice no País das Maravilhas, obra-prima de Lewis Carroll).

A epígrafe que emoldura este texto é um bom exemplo para a reflexão/problematização do verbo caminhar em suas diferentes feições. Caminhar implica escolhas, perguntas/dúvidas, decisões, resiliência, avanços e recuos, e, acima de tudo, encontrar sentido no/para o caminho (caminhar). Caminhar exige necessariamente ação, reflexão, nova ação, ou, dito de outra forma, novo caminhar.

A ação de caminhar, portanto, desdobra-se em relação (ação) consigo e com o outro. Envolve, por isso, intencionalidade, abertura para o diálogo, cuidado, disponibilidade e postura projetiva para crescer e intervir.

A transformação das práticas/formação docente e a pesquisa-ação estão ligadas entre si, e, assim, repensar os caminhos da construção/reconstrução do trabalho docente é, portanto, uma tarefa que exige, entre outras práticas, investigação (ação) crítico-colaborativa (transformação). Por isso, “[...] trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem [se] a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática” (Franco, 2005, p. 485).

Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no campo educacional como uma

[...] estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

¹ Nesta discussão, retomamos algumas reflexões/investigações que fomos desenvolvendo e coordenando nos últimos anos, de modo a revisitar e atualizá-las, ou mesmo expandir os olhares sobre a pesquisa-ação no campo da formação docente.

Entendemos, nesta perspectiva, que a pesquisa-ação na formação contínua dos professores os conduz por caminhos para que possam entender, trabalhar e, colaborativamente, transformar as mais distintas realidades que o ofício docente apresenta.

Concordando, ainda, com Franco (2005), a pesquisa-ação pressupõe, entre outros elementos, participação, transformação, interações, intervenção e processos formativos. Entendemos, assim, que a pesquisa-ação na formação contínua dos professores sem transformações concretas fragiliza o caráter político-emancipatório da ação-investigação. Por outro lado, transformações nas práticas/formação docente sem pesquisa, como ação colaborativa, crítico-reflexiva, é, muitas vezes, alienação.

A proposta central deste texto é discutir as contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores. Defende-se, nesta perspectiva, a pesquisa-ação como instrumento de formação/desenvolvimento profissional docente e, portanto, como elemento de promoção da emancipação profissional dos professores.

O texto está estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentamos uma reflexão sobre alguns pressupostos e características da pesquisa-ação. No que segue, destacamos as contribuições (possíveis) da pesquisa-ação à formação contínua dos professores..

Caminhos abertos...

Alguns pressupostos e características da pesquisa-ação

Com arrimo nos fundamentos da pesquisa-ação propostos por Franco (2005, 2016), Pimenta (2005), Jesus, Vieira e Effgen (2014), argumentamos ser a pesquisa-ação na formação contínua dos professores um processo de investigação/formação (prático-investigativo) e de intervenção na realidade educacional visando, sobretudo, qualificar o ensino público e a formação docente.

Enfatizamos ser a pesquisa-ação um processo de investigação e, sobretudo, formação por entender que essa metodologia investigativa abarca elementos essenciais ao diálogo entre teoria e prática, assim como possibilita uma efetiva participação dos sujeitos no processo de concepção e de desenvolvimento das atividades. Como diz Franco (2005), a voz dos sujeitos na pesquisa-ação assume papel relevante, seu sentido e significado fará parte dos fios da tessitura

da metodologia da investigação. Sobressai-se, assim, a dimensão formativa desta modalidade de pesquisa à medida que o sujeito deverá tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.

Com isso, a pesquisa-ação possibilita uma reflexão sobre a prática, uma (re)elaboração das situações e promove a autoformação, a formação coletiva, em um processo de pesquisa-formação, que se desenvolve de modo colaborativo. Isso exige, entre outros elementos, que o pesquisador trabalhe com subsídios teóricos e instrumentais capazes de auxiliá-los, pesquisador e sujeitos da pesquisa, na análise e na reflexão crítica das diversas situações didático-pedagógicas com as quais estará lidando.

Quando se trata de aporte teórico-metodológico da pesquisa-ação, consideramos necessário sublinhar as contribuições da Pedagogia Crítica² para esse processo prático-investigativo. Segundo Franco (2017, p. 167), “a pedagogia requer espaços/tempos críticos para poder atuar na perspectiva que lhe é inerente, qual seja: de formação; de humanização e de emancipação”.

Sobressai-se, assim, a dimensão crítica da pesquisa-ação de fomentar um contexto de ação (investigação) – reflexão (compreensão-crítica) – ação transformadora da realidade, assim como o caráter de colaboração que esse processo de investigação abarca. Como explica Franco (2005, p. 486), “A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas”. A criticidade é, portanto, um componente intrínseco à pesquisa-ação, assim como às outras metodologias de investigação. Parafraseando Franco (2017), consideramos quase um pleonasma considerar a pesquisa-ação crítica, pois tirar-lhe a criticidade é fragilizar uma das especificidades que a constitui.

A pesquisa-ação, nesta perspectiva, pressupõe um processo de investigação carregado, sobretudo, de intencionalidades político-transformadoras, haja vista que

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo (Franco, 2005, p. 486).

² Compreendemos a Pedagogia Crítica, com amparo nos estudos de Giroux (1986) e Saviani (2008), como o campo teórico que defende/reconhece a importância de uma educação vinculada à realidade concreta do indivíduo, seu contexto econômico, sociocultural.

Enfatizamos a dimensão crítica da pesquisa-ação como “[...] um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que se estuda e os participantes se convertam em investigadores” (Carr & Kemmis, 1988, p. 13). Logo, o caráter crítico da pesquisa-ação vem a ser um dos eixos estruturantes da relação pesquisador/sujeito pensante-crítico *versus* realidade sócio-histórico-cultural do grupo social em estudo.

Com base em Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 778), ressaltamos que a pesquisa-ação explora situações concretas, “buscando não se deixar vencer pelas fatalidades ou por pensamentos que querem nos dizer: Não há soluções, quando, na realidade, elas podem se constituir”. Por essa e outras razões, ser sujeito pesquisador da pesquisa-ação é inquietar-se diante da realidade social-política do grupo social em questão, é engajar-se em um processo investigativo/formativo, cuja energia intelectual, ética e organização política coletiva, impulsiona rupturas e aponta novos caminhos para a transformação dessa mesma realidade.

Com arrimo nos estudos de Dionne (2007); Ghedin e Franco (2008), entendemos que o principal intento da pesquisa-ação é transformar uma situação específica, considerando, sobretudo, a totalidade em que ela acontece. Por isso, é necessário desenvolver simultaneamente a pesquisa – gerar conhecimentos e a ação – modificar uma situação. Nesta perspectiva, o investigador assumindo um duplo papel – pesquisador e participante – busca modificar uma situação emergida do próprio grupo, pois tanto na pesquisa-formação como na pesquisa-ação o “problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o” (Barbier, 2007, p. 54).

A partir disso, cabe ao pesquisador ajudar o grupo a compreender não apenas as causas do problema, mas, numa perspectiva dialógica, fomentar a participação e a tomada de consciência coletiva acerca do problema, refletindo sistematicamente a prática e desenvolvendo colaborativamente novos processos formativos. A pesquisa-ação exige que o pesquisador saiba atribuir sentido a todas as provações e dificuldades da caminhada (processo-investigativo), sempre em vista de um ideal coletivo capaz de transcender e ressignificar a própria realidade social-política do grupo social em estudo. Compreendemos, por isso,

[...] que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudanças e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (Franco, 2005, p. 486).

Em um tom sumário, partindo dos estudos de Franco (2005) e Pimenta (2005), consideramos ser características da pesquisa-ação: contínua intervenção no contexto pesquisado; envolvimento dos sujeitos no processo investigativo e o empreendimento de mudanças (ação), a partir da reflexão. Entre os principais objetivos da pesquisa-ação, sublinhamos o objetivo prático (resolução de problemas) e objetivo de conhecimento – (tomada de consciência e ampliação do conhecimento de determinadas situações). No tocante aos aspectos metodológicos de pesquisa-ação, destacamos: interação entre pesquisador e sujeitos implicados no contexto investigado; delimitação conjunta das prioridades a serem pesquisadas e das (possíveis) soluções a serem encaminhadas a partir de ações concretas; acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos sujeitos da situação, entre outros.

Se a pesquisa por si é a mobilização de recursos vários com vistas a garantir a resolução de problemas, a pesquisa-ação desenvolve-se a partir de um processo contínuo de reelaboração de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos, o que também caracteriza o seu viés pedagógico, ético e político. Por isso, a pesquisa-ação “não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo” (Franco, 2005, p. 486). Diríamos, ainda, que a pesquisa-ação colaborativa favorece a tomada de consciência das transformações em si próprio e das delineadas com o coletivo de professores ao longo do processo. Assim, o caráter individual de pesquisa é transposto, assumindo um aspecto coletivo.

Implicações (possíveis) da pesquisa-ação à formação contínua dos professores

Conhecer as condições sociais, históricas, políticas e culturais onde a docência surgiu, quem a exerce, como se forma um (a) professor (a) dentro de uma dinâmica social que sabemos ser movida por fatores econômicos e políticos, vem se constituindo ultimamente o foco das nossas investigações no campo da educação . Temos buscado não apenas compreender ou descrever as práticas dos professores, mas, sobretudo, contribuir para a sua transformação/ressignificação. E, por isso, em alguns momentos recorreremos aos temas metodológicos da pesquisa-ação como alternativa viável para o desenvolvimento de processos investigativos com foco, notadamente, na formação contínua dos professores, entre outras temáticas .

Comprendemos ser a formação contínua dos professores uma célula viva construída e em construção, a partir da qual o processo educativo deve alcançar cada vez mais êxito, pois esse processo de formação deve auxiliar os professores na construção da práxis partindo da leitura

crítica da realidade, visando a transformá-la (Araújo & Rodrigues, 2018). A formação contínua docente abarca as diversas experiências dos professores: parte da formação inicial, de suas experiências com a docência e alimenta-se, também, de outros cursos de atualização. É algo cíclico, num contínuo movimento de vai e volta (Martins, 2014).

Os professores, durante sua prática pedagógica, envolvem-se com aspectos importantes, que também se tornam componentes formativos, como a reflexão e a pesquisa. Assim, considerar o contexto pedagógico da formação inicial e contínua dos professores tendo como norte a pesquisa, a reflexão-ação é pensar e realizar um processo-investigativo capaz de promover o redimensionamento da ação docente a partir de um processo metodológico assumido coletivamente. Dito isso, os temas metodológicos da pesquisa-ação apresentam-se como alternativa viável para o desenvolvimento desse processo investigativo capaz de promover uma reflexão coletiva das práticas docentes cotidianas, mobilizando novos conhecimentos e encaminhando novas práticas, novas posturas, com vistas a atribuir novos significados para a prática cotidiana dos sujeitos, com vistas à tomada de consciência individual e coletiva.

Consideramos, assim, que a pesquisa-ação colaborativa na formação contínua dos professores, a partir de um contato constante com o grupo de professores, desdobra-se em um processo investigativo-formativo capaz de desvelar questões para além do que foi/é dito pelo coletivo de professores.

Segundo Pimenta (2005), a pesquisa-ação parte do pressuposto de que os professores são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar. Assim como a partir do confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, são capazes de encontrar soluções para as demandas que a prática lhe coloca e a, partir daí, produzir conhecimentos.

A imersão da pesquisa-ação na formação contínua dos professores desdobra-se, também, em um processo de reflexão sobre a prática; favorece a autonomia dos professores e, sobretudo, envolve-os em um exercício crítico, bem como os leva a assumir uma postura ativa diante de suas ações. Diríamos, ainda, que a pesquisa-ação na formação contínua dos professores, muitas vezes, ultrapassa os resultados esperados, proporciona a criação de novos conhecimentos e contribui, sobretudo, para uma formação docente reflexiva, bem como desvela processos que antes estavam apenas subentendidos.

A pesquisa-ação, a partir do trabalho com o grupo de professores – análise das práticas, estudos e reflexões coletivas, (re) estruturação da prática docente – busca compreender,

acima de tudo, a relação entre o escrito e o vivido, entre a formação e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Isso, a nosso ver, leva os professores a um autoconhecimento de como planeja e gerência/constrói suas experiências pessoais e profissionais. Assim como os significados que a elas atribui, e a forma como interage com a realidade, o que exige dos mesmos, muitas vezes, mudança de comportamento, reconstrução de sentimentos, de pensamentos e de ações.

Esse autoconhecimento, portanto, apresenta-se como achado da pesquisa-ação que contribui para a formação contínua docente/desenvolvimento profissional dos professores no sentido de levá-los à apreensão e conhecimento de si próprio, bem como de perceber as relações de sua própria estrutura cognitiva e suas reais possibilidades de desempenho.

A pesquisa-ação tem muito a contribuir com a formação contínua dos professores, pois, mais do que nunca, precisamos de processos de investigação prático-investigativos e de intervenção, “[...], de forma a que se criem novos sentidos de participação e envolvimento dos docentes com sua prática e dos discentes com seu trabalho pedagógico” (Franco, 2017, p. 19). Nesta perspectiva, entendemos, com Franco (2005) e Pimenta (2005), que a pesquisa-ação na formação contínua dos professores possibilita reflexão sobre a própria prática (reflexão na ação/sobre a ação/reflexão na ação); a problematização de situações didático-pedagógicas; a promoção, apropriação e construção coletiva de saberes. Enfatizamos, ainda, que a pesquisa-ação na formação contínua docente, muitas vezes, favorece mudanças na cultura organizacional; na formação/desenvolvimento profissional dos professores, bem como se constitui como subsídio para as políticas públicas de formação de professores.

Em linhas conclusivas, Franco (2005), Pimenta (2005), Jesus, Vieira e Effgen (2014) nos auxiliam, ainda, na compreensão de que a pesquisa-ação na formação contínua docente adota um caminho metodológico que valoriza as decisões conjuntas e de projetos coletivos; o desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas, bem como o desenvolvimento pessoal e compromisso profissional dos sujeitos envolvidos. Diríamos, ainda, que a prática/ação pedagógica dos professores ancorada nessa metodologia de pesquisa implica transformar sua escola em uma comunidade de aprendizagens em uma perspectiva crítica de intervenção no meio social.

Considerações finais

Queremos reiterar o argumento que a pesquisa-ação na formação contínua dos professores é instrumento de emancipação intelectual e política dos professores. Com essa compreensão, reafirmamos que a pesquisa-ação, atrelada à Pedagogia Crítica, é um processo de investigação, de intervenção, de emancipação/libertação do indivíduo, de humanização, formação de um indivíduo pensante e que busca descobrir respostas para os vários problemas do contexto social.

A pesquisa-ação colaborativa favorece um movimento que vai do individual para o coletivo, pois oportuniza espaços-tempos investigativos e formativos onde são desenvolvidas atividades colaborativas, nas quais os pares desenvolvem um processo de auxílio uns aos outros, sempre respeitando os acordos coletivamente construídos.

É necessário enfatizar que a pesquisa-ação, assim como outras metodologias de investigação, é um processo cujo objetivo essencial não é meramente levar o indivíduo a simples compreensão das condições sociais, culturais, políticas e econômicas da vida em sociedade. Ao contrário, a pesquisa-ação, mais que nunca, é um processo investigativo/formativo e colaborativo necessário para a existência de uma educação crítica e comprometida, de fato, com a sobrevivência/existência humana, seus direitos e dignidade.

Referências

- Araújo, O. H. A. & Rodrigues, J. M. C. (2018). A formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro. *Imagens da Educação*, 8, (1), 1-13. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.40831>.
- Barbier, R. (2007). *A Pesquisa-Ação*. Brasília-DF: Liber Livro.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado*. Tradução de: J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca.
- Dionne, H. (2007). *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Franco, M. A. R. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31, (3), 483-502. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. *ETD - Educação Temática Digital*, 18 (2), 511-530. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>.
- Franco, M. A. R. S. (2017). Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, 25 (2), 154-170. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.8891>.

- Ghedin, E. & Franco, M. A. R. S. (2008). *Questões de método na construção de pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Jesus, D. M., Vieira, A. B. & Effgen, A. P. S. (2014). Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, 39 (3), 771-788. http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Martins, E. S. (2014). *Formação Contínua e Práticas de Leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE).
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica*. (10ª. Ed.). Campinas: Autores Associados.
- Tripp, D. (2005) Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.

Desafios na formação do pesquisador da prática profissional

Marli Andre

PUC SP

marli.andre@gmail.com

Resumo

O texto aborda um tipo de investigação-ação voltada à prática profissional, que vem sendo desenvolvida por pós-graduandos do curso de mestrado profissional em educação: formação de formadores. Trata-se de uma modalidade de pesquisa que consiste em uma análise crítica da prática profissional dos formadores, calcada na reflexão crítica fundamentada e no uso de procedimentos sistemáticos de produção de dados, que possibilite revisão e melhoria dessa prática. O relato de um dos trabalhos, defendido no final do curso foi selecionado para melhor ilustrar a proposição. Trata-se de uma investigação-ação cooperativa desenvolvida por uma diretora escolar em uma escola da rede pública de ensino fundamental de um município paulista que envolveu um processo formativo em colaboração com professores. Foram realizados 5 encontros formativos e o tema escolhido pelos sete professores que compunham o grupo foi a indisciplina escolar. A análise dos registros das reuniões foi compartilhada com o grupo e a partir das discussões foi elaborado um plano de ação para responder ao problema da indisciplina na unidade escolar.

Palavras-chave: pesquisador prático; pesquisa-ação; grupo colaborativo

Abstract

This paper addresses a type of action research focused on professional practice, which has been developed by graduate students attending a professional master course in education: teacher educators. It is a type of research that consists of a critical analysis of the professional practice of the teacher educators, based on the reasoned critical reflection and the use of systematic procedures of data production, that makes possible the revision and improvement of this practice. The report of one of the papers, defended at the end of the course was selected to better illustrate the proposition. It is an action research developed by a school principal in a public school located in a city of São Paulo that involved a teacher education process in collaboration with teachers. Five meetings were held and the topic chosen by the seven teachers who composed the group was school indiscipline. The analysis of the records of the meetings was shared with the group and from the discussions an action plan was prepared to respond to the problem of indiscipline in the school unit.

Keywords: practicum research; action research; collaborative group

Introdução

No momento de criação dos cursos de mestrado profissional em educação no Brasil surgiu uma discussão muito interessante sobre qual seria a natureza dos trabalhos a serem apresentados e defendidos no final desses cursos. Houve certa resistência de grupos da comunidade científica para aceitar os mestrados profissionais porque havia um temor, de que a implantação desses cursos pusesse em risco a formação sistemática de pesquisadores e a valorização da pesquisa, conquistada com muito esforço (Severino, 2006, p.11). Essas previsões não se concretizaram, pelo menos até o momento, mas ao contrário, desencadearam um rico debate, por parte dos envolvidos na implantação dos primeiros mestrados profissionais em educação, sobre formas alternativas de pesquisar e, em consequência houve uma retomada da discussão sobre as diferentes modalidades de pesquisa-ação.

Isso aconteceu porque a emergência dos mestrados profissionais em educação, com início em 2010, mas com crescimento rápido, trouxe para a academia um contingente de profissionais atuantes nas escolas e em outros espaços educativos, que deveriam apresentar, ao final do curso, um texto voltado à sua prática profissional, para ser defendido publicamente. Assim, os vários cursos tiveram que definir a modalidade de trabalho final e a proposta curricular que atendesse a essa exigência.

Assim, tendo participado, em 2013, da implantação de um desses cursos, o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, serão aqui discutidos os caminhos trilhados tanto para definir a concepção de trabalho final do curso quanto a proposta curricular que orientou essa formação.

O objetivo definido para o curso foi: preparar profissionalmente coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores da rede de ensino para exercer o papel de mediadores dos professores da educação básica, com os alunos e os conhecimentos, visando à qualificação da prática educativa. O curso foi organizado em disciplinas e atividades que objetivam propiciar a esses profissionais oportunidade de reflexão crítica e de investigação sobre a sua prática profissional.

Recebendo um público composto por profissionais práticos, o intuito do curso é criar condições para o desenvolvimento profissional de sujeitos críticos, reflexivos, analistas

simbólicos da realidade e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade destinada às crianças e jovens da educação básica.

Para concretizar essa proposta, julgou-se que a formação desses profissionais deveria estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Essa convicção provocou alguns questionamentos e desafios a serem enfrentados pela equipe de docentes do curso, tais como: que concepção de pesquisa orientaria a formação? Que caminhos deveriam ser adotados para atingir esse propósito?

Primeiro Desafio: O que caracteriza a pesquisa articulada à prática?

Com muita experiência na orientação de trabalhos de mestrado e doutorado acadêmicos, procurou-se refletir sobre as aproximações e diferenças entre uma dissertação de mestrado e o Trabalho Final do Curso. À primeira vista, parecia que a grande diferença seria o objeto a ser pesquisado, no caso do mestrado profissional, um universo de práticos, o objeto seria a prática ou o trabalho profissional, a ser submetido à reflexão crítica e à proposição de caminhos para aperfeiçoá-lo. No mestrado acadêmico, a preocupação é – ou deveria ser – com o avanço teórico, com a produção de conhecimento. Mas, seria isso mesmo? Essa questão mobilizou a busca de como é concebida, na literatura da área, a pesquisa do profissional prático.

Muitos são os autores que escreveram sobre o assunto, tanto dentro quanto fora do país. Textos foram revisitados, assim como foram ouvidos colegas de outros mestrados profissionais em educação que poderiam ajudar a esclarecer melhor essa questão.

Um dos autores revisitado foi Stenhouse (1968), que integrante de um movimento de inovação curricular, defendia que os professores participassem ativamente da elaboração das propostas curriculares junto com os pesquisadores da universidade. Num momento em que eram dominantes as ideias do tecnicismo em educação, o autor propugnava uma concepção de professor que não atuasse como técnico, aplicador de programas e inovações desenhadas por especialistas, mas como produtor de conhecimentos, um profissional que refletisse sobre sua prática e com base nessas reflexões implementasse mudanças em suas ações. O conhecimento, nesta perspectiva era visto não como algo definitivo, fechado, mas como provisório e aberto a questionamentos e discussões.

Essas proposições continuam vivas, especialmente nos escritos de Elliot (2009) quando defende a “Lesson Study”, que, segundo ele, guarda muitos pontos em comum com a proposta

do “ensino baseado na pesquisa” de Stenhouse (1975). Ambas partem dos problemas concretos do ensino, enfatizam a ligação entre teoria e prática, a colaboração não apenas entre professores, mas também entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola, a aproximação entre o universo acadêmico e o ensino nas escolas.

Outro autor cujos escritos têm nos instigado a rever a concepção de pesquisa dos profissionais da educação é Kenneth Zeichner (1993) especialmente quando defende a pesquisa-ação no sentido da reconstrução social, a ser realizada em múltiplos espaços como na sala de aula, na escola e na sociedade, para contribuir com a justiça social, cultural, política e econômica. Em um de seus textos, Zeichner (2009) explora a questão de como a pesquisa-ação na formação inicial pode dar suporte para a luta de maior justiça em um mundo injusto e desumano. Discute vários exemplos de pesquisa ação tendo como principais protagonistas tanto os professores formadores, buscando mudar sua prática, suas ações e suas condições de trabalho quanto os futuros professores em seu processo formativo, instigados pelos professores do curso de formação inicial. Neste texto Zeichner amplia a perspectiva social e política da pesquisa-ação e atribui um importante papel ao curso de formação inicial no desenvolvimento de docentes conscientes dos problemas sociais, atentos às questões de desigualdades e de justiça social.

Em outro texto, que teve muita repercussão no meio acadêmico brasileiro, Zeichner (2010) defende a criação de espaços híbridos, reunindo professores da educação básica e da universidade, em que o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico possam se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária, favorecendo a transformação e a construção de um novo conhecimento. Em outro texto, que tem como co-autor um pesquisador brasileiro (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005) são abordados aspectos muito provocativos sobre a pesquisa-ação quando os autores se propõem a desafiar a glorificação acrítica da pesquisa-ação por parte daqueles que a vêem como “ potencial para fomentar o trabalho dos profissionais como um fim em si mesmo, sem qualquer conexão com objetivos e lutas mais amplas na sociedade” (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005, p.64). Contrariamente a essa posição, alegam que a intenção do texto é “reforçar os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo”.

Muito valiosas também são as contribuições dos textos que compuseram um dossiê da Revista Educação e Pesquisa, organizado por Santoro (2005), em que autores brasileiros e internacionais escrevem sobre o tema da pesquisa-ação. Entre esses textos destaca-se o de

David Tripp (2005), que além de situar historicamente a pesquisa-ação e seus inúmeros desdobramentos, preocupa-se em conceituá-la como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p.447). Discute o papel da teoria na pesquisa-ação, o ciclo de desenvolvimento de um trabalho dessa natureza e questões relativas ao método, como a necessidade de controle e sistematização do conhecimento, o papel da reflexão, os cuidados com a participação e a ética. Indica que há várias modalidades de pesquisa-ação, apresenta cinco possibilidades e conclui seu texto com uma proposta de uso da pesquisa-ação em uma dissertação. O texto de Tripp chama a atenção para questões cruciais quanto a metodologia e a realização de uma pesquisa ação.

Temos também, no Brasil, autores que vem escrevendo sobre o tema da pesquisa-ação, entre os quais Michel Thiollent, que desde os anos 1980 traz uma contribuição importante tanto para a discussão do conceito quanto aos cuidados com o rigor teórico metodológico que toda pesquisa exige. Em sua obra mais conhecida, *Metodologia da Pesquisa-ação* (2011), o autor define a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20)

Nessa definição, o autor destaca o caráter coletivo e participativo da pesquisa-ação, aspectos abordados também em outros escritos do autor (Picheth, Cassandre & Thiollent, 2016; Thiollent, 1987) em que deixa mais evidente que a participação envolve não apenas os pesquisadores mas também os pesquisados, em torno de uma ação planejada, que assume a forma de uma intervenção, com mudança na situação investigada. O autor também faz um alerta de que ao se optar pelo uso da pesquisa-ação, deve-se estar atento aos componentes da prática e da produção de conhecimento. Nesse sentido, tem destaque o lugar da teoria, que na perspectiva do autor, consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes visando orientar a pesquisa e as interpretações (Picheth, Cassandre & Thiollent, 2016; Thiollent, 1987).

Textos de outros autores brasileiros como os de André (2012), Lüdke (2001), Moreira e Caleffe (2008) foram revisitados uma vez que tratam de questões relacionadas à complexa relação entre o professor e a pesquisa, às condições disponíveis nas escolas para se fazer pesquisa e à formação do professor pesquisador.

As leituras desses textos foram fundamentais para destacar aspectos importantes na definição dos princípios que orientariam a formação do profissional pesquisador do curso de mestrado profissional em educação: formação de formadores. São eles: um papel ativo do profissional no processo de formação, um trabalho centrado nos problemas concretos da prática profissional, envolvendo reflexão crítica e análise fundamentada da prática, envolvimento em um processo interativo e colaborativo, visando ressignificação ou mudança na prática.

Segundo Desafio: Como Formar o Pesquisador da Prática?

Sabe-se que a formação do pesquisador não se esgota em uma ou duas disciplinas, mas inclui diversas atividades, realizadas em espaços variados e em momentos diferentes do curso. Há um trabalho a ser desenvolvido nas várias disciplinas do curso, há a possibilidade de participação dos mestrandos nos grupos de pesquisa dos docentes, em eventos científicos, em projetos variados de extensão ou de pesquisa. Mas há também a possibilidade de montar disciplinas e atividades específicas voltadas à elaboração e desenvolvimento do trabalho final de curso. É sobre essa última alternativa que se tratará a seguir.

A experiência como professora de metodologia da pesquisa e orientadora de pós-graduandos há mais de trinta anos na área de educação, ao mesmo tempo me inspirou e provocou ao ter que definir quais seriam os conteúdos de um curso voltado à formação do pesquisador prático. Parti do princípio que a questão não estaria apenas na seleção de conteúdos, mas no como desenvolve-los. As leituras dos autores revisitados sugeriam a necessidade de dar voz aos professores/práticos, de criar situações que permitissem a articulação entre teoria e prática e a promoção de atividades que fomentassem interações pessoais e o trabalho colaborativo. Daí a conclusão de que além do cuidado com os conteúdos era fundamental manter um diálogo constante do professor com o grupo de pós-graduandos, de tal maneira que provocasse o levantamento de questões sobre a realidade profissional, a formulação de problemas e a busca de caminhos para sua elucidação.

Essas ponderações se aliaram à convicção de que a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado e de descobrir caminhos para mudar de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas. Os princípios que orientariam a formação do pesquisador prático podem ser assim

resumidos: deve haver um envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação do conhecimento, o professor/supervisor vai atuar como um mediador nesse processo e é preciso propiciar a aprendizagem em colaboração.

Com base nesses princípios, foi desenhada uma metodologia (André, 2012), que parte da necessidade de desenvolver com os pós-graduandos não só uma atitude de pesquisador, mas também habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como: ter como ponto de partida uma problemática, o que vai requerer a aprendizagem da problematização; aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las, de modo a situar suas questões no conjunto do conhecimento já produzido; formular questões ou objetivos que orientem o processo de coleta e análise dos dados; conhecer métodos e técnicas de produção e análise de dados; aprender a construir instrumentos, a analisar e interpretar dados e a relatar a pesquisa.

Desse modo, foi organizada a disciplina “pesquisa e prática reflexiva”, que faz parte da proposta curricular, juntamente com a tutoria acadêmica, um espaço formativo que envolve um grupo de doutorandos de programas de educação da PUC SP, que atuam como tutores dos mestrandos, no processo de definição do tema e no desenvolvimento do projeto de trabalho final do curso. A tutoria consiste em encontros quinzenais, com duração de uma hora, em que um pequeno grupo de mestrandos se reúne com o tutor, contando com a supervisão do professor da disciplina, para atuar como mediador e orientador na elaboração dos textos dos mestrandos. Os temas que compõem a disciplina “pesquisa e prática reflexiva” são os seguintes:

Tópico 1: Meu tema e eu. Tanto na disciplina quanto na tutoria, o primeiro passo no desenvolvimento do trabalho é a elaboração de um texto narrativo, pelos mestrandos, desencadeado pelas questões: Quem sou eu? Quais os elementos marcantes de minha trajetória profissional? De onde vem meu interesse de pesquisa? Quais aspectos da realidade profissional me incomodam? O que quero descobrir?

O que se objetiva nesse módulo é fazer com que o mestrando encontre em sua trajetória profissional, algo que o mobilize, que o instigue a querer compreender, a saber mais. É preciso que nesta tarefa haja um alinhamento muito grande entre o docente que ministra a disciplina e os tutores. Para isso, foi implementado um processo formativo com os tutores, antes do início do semestre, em que são desenvolvidos estudos, simulações, análises de material produzido pelos mestrandos e elaboração de uma pauta comum de trabalho para balizar os oito encontros do semestre. Há, ainda reuniões do docente da disciplina no meio e no final do semestre para acompanhamento e avaliação das atividades.

A metodologia da tutoria consiste em orientações aos mestrandos para produção do texto inicial, reuniões em grupos maiores (6 a 9 mestrandos) e divisão em grupos menores (2 a 3 mestrandos) para compartilhamento das escritas e discussões coletivas. Os tutores recebem os textos e fazem devolutivas individuais e coletivas, presenciais ou a distância, o que resulta em uma média de 5 a 6 versões do texto no semestre. O docente acompanha esse movimento dos tutores, supervisiona, sugere, complementa.

Tópico 2) Meu tema e os outros- Como diz Kaufmann (2011, p. 63) “Não existe pesquisa sem leitura. Pois nenhum tema é radicalmente novo e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área”. É preciso fazer um levantamento do conhecimento produzido a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi feito e possa fazer avançar o conhecimento. Nesse módulo, os tutores junto com o docente da disciplina orientam os mestrandos sobre como localizar fontes, quais selecionar, que banco de dados consultar; e ainda: como registrar, fazer fichamentos, organizar os dados. A colaboração do docente é fundamental para ajuda-los a sistematizar as leituras em um texto, estabelecer relações entre as fontes consultadas, mostrar pontos comuns e diferenças, indicar as lacunas no conhecimento já produzido e indicar o que pode ser acrescentado.. Uma estratégia positiva nessa tarefa é sugerir que os mestrandos identifiquem quais são suas palavras-chave e a partir delas façam o levantamento bibliográfico. Esse exercício deve culminar na produção de um texto que minimamente articule os estudos revistos. Cabe ao professor ler esses textos e devolve-los com as devidas observações.

Tópico 3) A Problematização do Tema – Feitas as leituras iniciais, que não abrangem só as pesquisas correlatas, mas também textos de autores e conceitos relacionados ao tema, o pós-graduando pode formular seu problema de pesquisa. Se ele fez um mapeamento do que já foi pesquisado sobre o assunto, pode identificar as lacunas do conhecimento, argumentar o que seu estudo pode acrescentar ao conhecimento produzido, mostrar a relevância do seu tema. Se já encontrou autores que trataram do tema escolhido, pode utilizá-los como referência para fortalecer seus pontos de vista e para mostrar quais os aspectos que ainda precisam de maior elucidação. Deve nascer daí a formulação do problema que não pode ser confundido com uma pergunta. Como diz Saviani (2009), ter uma questão não significa ter uma situação problemática, pois não é a questão que caracteriza um problema, nem mesmo quando se desconhece a resposta, o problema existe quando se ignora uma coisa que é preciso saber, assim como um dúvida que precisa ser esclarecida, uma dificuldade que precisa ser superada.

Tópico 4) O que se vai buscar?. Costuma-se dizer que uma vez definido o problema, a pesquisa está bem encaminhada. Sim, porque do problema são derivados os objetivos a serem alcançados e apontado o caminho metodológico da pesquisa. Como enunciar os objetivos, porém, não é tarefa fácil. Eles devem reproduzir a problemática de pesquisa em forma de linhas de intenção, de metas a alcançar. A especificação dos objetivos gerais e específicos dá origem a várias dúvidas: Que verbos utilizar? Escrevo sob forma de perguntas ou não? Quantos objetivos é o ideal? São perguntas que não têm resposta simples, as orientações vão depender do problema, do conhecimento disponível, do âmbito de abrangência da pesquisa. Uma estratégia muito positiva é socializar esse exercício no coletivo, discutir os objetivos elaborados com os colegas, ouvir sugestões e críticas. É o que se procura fazer.

Tópico 5) Que caminhos percorrer? – Essa unidade didática é um tanto informativa: ajuda a discutir quais os fundamentos das abordagens qualitativas e os tipos de pesquisa mais conhecidos, tais como: os estudos autobiográficos, o estudo do tipo etnográfico, o estudo de caso, a survey, a pesquisa-ação e suas várias modalidades, incluindo a pesquisa ação colaborativa. Trazer convidados para expor suas pesquisas tem sido uma prática muito bem recebida e elogiada pelos pós-graduandos. Ler pesquisas já concluídas e discuti-las é outra prática muito positiva.

Tópico 6) Com que procedimentos e dispositivos ? – esse tópico é abordado por meio de oficinas, seminários, exercícios práticos. Discute-se aqui vários procedimentos metodológicos como a observação, a entrevista, o grupo focal/ discussão, análise documental, questionários, roteiros, uso de tecnologias digitais. Considera-se importante que os mestrandos conheçam o que dizem os autores sobre procedimentos e dispositivos, mas também consultem pesquisas já concluídas que fizeram uso desses dispositivos.

Tópico 7) Qual o conhecimento produzido? – pequenos exercícios de análise de dados quantitativos e qualitativos. Os mestrandos precisam aprender a tratar dados do tipo censitários, respostas de questões abertas, conteúdo de entrevistas, relatos de observação, de documentos.

Os tópicos cinco, seis e sete não contam com a participação dos tutores que só acompanham o primeiro e segundo semestres dos mestrandos. Evidentemente, uma disciplina não é suficiente para formar o pesquisador prático. Tanto as demais disciplinas do curso quanto as atividades complementares são estruturadas de modo a contribuir com os princípios que orientam a formação do profissional pesquisador.

Quais pesquisas são realizadas pelos pesquisadores “práticos”?

Cabe agora rever o resultado dessa proposta. Muitos exemplos de trabalhos finais poderiam ser apresentados para propiciar aos leitores o julgamento do que tem sido produzido no curso. Nesse sentido, há um texto que examina os 44 trabalhos finais concluídos até 2016 e busca analisar a articulação entre a pesquisa e a prática profissional dos mestrandos (André & Príncipe, 2017).

Desse modo, optou-se por apresentar apenas um dos trabalhos finais do curso, a título de ilustração. Trata-se de uma pesquisa intitulada: Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública (Alves, 2017). O problema de pesquisa foi assim enunciado: Como transformar um modelo de gestão de caráter centralizador para um modelo de caráter colaborativo, participativo e co-responsável, sob a liderança do diretor escolar? Consoante com essa problemática, o objetivo geral da pesquisa foi definido nos seguintes termos: desencadear um processo de formação participativo na instituição escolar liderado pelo diretor.

No início da seção de metodologia de seu trabalho final, a pesquisadora declarou que

A mudança da realidade somente é possível quando pensamos sobre essa realidade e a partir do conhecimento dela, problematizamos e buscamos ações que contribuam com essa transformação. É preciso entender onde estamos, como estamos, onde precisamos chegar. Somente assim se faz a mudança. (Alves, 2017, p. 46)

A pesquisadora exercia o cargo de supervisora da rede municipal de ensino de um município paulista e havia atuado como diretora da escola em que desenvolveu a pesquisa. É uma escola situada na periferia da cidade, atende alunos de 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos, num total de 1.054 alunos, funciona em três períodos. A equipe escolar é composta por: 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 assessores pedagógicos, 01 orientadora educacional, 58 professores e 30 funcionários divididos entre pessoal de apoio e administrativo.

A metodologia da pesquisa foi caracterizada pela pesquisadora como pesquisa-ação cooperativa, na perspectiva de Thiollent. Os dados foram coletados por meio do grupo de reflexão, composto por sete professores e a diretora da escola, que se dispuseram a participar das reuniões formativas. As professoras eram todas efetivas na escola por concurso público e tinham mais de vinte anos de magistério.

Após serem esclarecidas sobre os propósitos da pesquisadora que visava desenvolver encontros formativos para desencadear um processo de gestão participativa na escola, as participantes acolheram a proposta e sugeriram que o tema desses encontros fosse a indisciplina escolar. Os objetivos das reuniões foram estabelecidos conjuntamente: analisar coletivamente a situação existente na escola; compartilhar experiências; propor ações para melhorar o ambiente escolar e as relações nele existentes, e mudar a postura do professor em relação à indisciplina do aluno. Os conteúdos discutidos nos encontros foram: direito à educação; ética e moral, a sociedade atual e os múltiplos ângulos da indisciplina. Foram realizados cinco encontros, com duração de uma hora e meia cada um, com a mediação da pesquisadora, no período de abril a junho de 2017. As reuniões eram gravadas em áudio e uma das participantes do grupo fazia o registro das discussões o qual era lido no encontro seguinte. Na reunião final foi elaborado um plano de ações pelo grupo, visando diminuir atos de violência e agressividade na escola e buscar maior aproximação com os pais. Ao final do processo, a pesquisadora indagou às participantes se houve alguma mudança em sua postura em relação à indisciplina. Todas disseram que sim e explicitaram que passaram a ver o comportamento do aluno de outra forma, a ter uma atitude mais humana e compreensiva, a planejar momentos para conversar com os alunos sobre a indisciplina e uma delas afirmou que estava fazendo assembleia na sala de aula uma vez por semana.

Nas conclusões do trabalho, a pesquisadora destacou a importância dos encontros formativos por estimular a participação, a reflexão sobre a prática, a mudança de postura dos professores, que passaram a ter uma visão mais complacente e solidária em relação aos alunos e se engajaram na busca de soluções para os problemas da escola.

Outro destaque da pesquisadora foi o papel importante que pode assumir o diretor escolar como mediador do processo educativo ao criar condições para a realização dos encontros formativos, que possibilitam a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos de todo o coletivo escolar e o comprometimento com as questões da prática pedagógica, no caminho de construção de uma gestão participativa e democrática.

O relatório da pesquisa apresenta, no apêndice, descrição do desenvolvimento de cada encontro formativo, seguido de observações e análise, o que possibilita uma visão bastante clara de todo o processo e revela uma preocupação da pesquisadora com o rigor científico.

A pesquisa dos práticos é diferente da pesquisa acadêmica?

Para concluir, voltemos à questão inicial: em que medida a pesquisa dos práticos se aproxima ou se distancia da pesquisa acadêmica?

Pode-se afirmar que em alguns pontos são similares e em outros, diferentes. As pesquisas acadêmicas têm (ou deveriam ter) um compromisso com a teoria, com o avanço teórico, enquanto a pesquisa dos práticos está voltada para uma análise fundamentada da prática em busca de seu aprimoramento. Há, assim, entre elas uma diferença de objeto.

Ambas se aproximam, no entanto, no sentido em que exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos, que qualquer tipo de pesquisa requer. Espera-se do pesquisador: (a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; (b) sistematização tanto na definição das metas quanto na condução do trabalho, ou seja, registro claro do que se busca, dos caminhos definidos, das opções feitas e das informações obtidas; (c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis, pois como diz Kaufmann (2011) não se pode ignorar o conhecimento já produzido. Parece não haver dúvida que toda pesquisa envolve muita leitura, o delineamento de um caminho rigoroso e um processo sistemático de planejamento, desenvolvimento e relato dos dados.

Com objetos bem diferenciados, as pesquisas acadêmicas e as dos práticos podem ter procedimentos e metodologias que melhor se adequem a seus diferentes propósitos. Por exemplo, os vários tipos de intervenção-ação parecem responder muito bem aos propósitos de mudança da prática, quando seguem a espiral clássica da pesquisa ação: diagnóstico da situação, implantação de um plano de ação, análise dos resultados, revisão e nova intervenção.

Na perspectiva de John Elliot (s/d) a pesquisa ação educacional envolve, por parte dos professores a realização de mudanças educacionalmente valiosas em suas salas de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. O autor defende a integração ensino pesquisa na educação básica e argumenta que não se trata apenas da reflexão crítica sobre o ensinar, mas também de trazer a público, sob alguma forma acessível, as descobertas resultantes da reflexão. Segundo Elliot (s/d, p.3):

A pesquisa-ação não tem falta de rigor como alguns vêm apontando. Demanda, como em toda ciência, o exercício do que John Dewey chamou de “virtudes democráticas”; como: curiosidade, honestidade e integridade, mente aberta e respeito à liberdade de pensamento e de discussão. É talhada pela racionalidade democrática em oposição a racionalidade técnica.

Defensor das ideias de Stenhouse, Elliot tenta responder as críticas muitas vezes feitas pelos docentes da universidade quanto a falta de cientificidade da pesquisa-ação e procura esclarecer em seus textos, a história, os fundamentos e os princípios que orientam essa perspectiva (Elliot, 2009).

Para concluir, pode-se ficar com a impressão de que o pesquisador prático teria como única escolha a pesquisa-ação já que essa se mostra muito adequada para a implementação de mudanças na prática. No entanto, o interesse do prático pode ser outro, como por exemplo, fazer uma investigação teórica em que aprofunde o conhecimento de um conceito ou pode pretender fazer um estudo histórico para compreender algo do seu trabalho presente. Alternativas possíveis, viáveis, relevantes.

Porisso não se pode definir que ao prático fica reservada uma única forma de pesquisa. O que tentou-se defender neste texto é que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador, envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos.

Qualquer que seja o tipo de pesquisa, todas exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa.

Referências

- Alves, M.G. (2017). *Gestão Escolar- desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- André, M. & Príncipe, L. (2017). O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, 63, 103-117.
- André, M. (2012). Pesquisa, Formação e Prática Docente. In M. André (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores* (pp.55-69). Campinas, Papirus,
- Elliot, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357.
- Elliot, J. (s/d). *Educational Action Research and the Teacher*. Center for Applied Research in Education. University of East Anglia, UK.
- Elliot, J. (2009). Research-Based Teaching. In Gewitz, S. Mahoney, P. Hextall, I & Cribb A. (eds) *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*, (pp. 170-183). London and New York: Routledge.
- Franco, M.A.S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3),483-502.

- Kaufmann, J.C. (2011). *A Entrevista Compreensiva – um Guia para Pesquisa de Campo*. Petrópolis, Vozes/ Edufal.
- Picheth, S.F., Cassandre, M.P., & Thiollent, M.M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, 39, 3-13
- Lüdke, M. (2001). *O Professor e a Pesquisa*. Campinas, Papirus.
- Moreira, H & Caleffe, L.G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Saviani, D. (2009). *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Ed. Cortez e Autores Associados.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 26-33
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculem Research and Development*. Heinemann, London
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação – uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. 31(3), 443-466.
- Zeichner, K. (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199-219.
- Zeichner, K & Diniz-Pereira, J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63-80.
- Zeichner, K. (2009). Action Research in Teacher Education as a Force for Greater Social Justice. In Zeichner, K, *Teacher Education and the Struggle for Social Justice* (pp 85-100). New York, Routledge.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, 35(3), 479-504.

O estágio curricular e a pesquisa-ação: reflexões e práticas na formação de professores

Roberta Abreu

União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura – UNIME.
robertamabreu@gmail.com

Dídima Maria de Melo Andrade

Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dídima
andrade@gmail.com

Resumo

O artigo em questão teve como objetivo compreender as relações entre o estágio curricular supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação, que se apresenta como uma pesquisa social realizada em estreita associação com uma ação e/ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo. Para tal, utilizou-se a metodologia do tipo qualitativo com ênfase na pesquisa bibliográfica. Como resultado, identificou-se quatro relações possíveis entre o estágio supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação: 1) foco na ação; 2) característica colaborativa; 3) capacidade de crítica; 4) pesquisa-ação e pesquisa da prática realizada no processo formativo do estágio curricular supervisionado em espaços escolares. Concluiu-se que a pesquisa-ação e o estágio encontram-se relacionados, portanto, por sua essência dialética e formativa. Ambos trabalham com a formação humana e sua atuação em seus espaços sociais em busca de emancipação. A pesquisa-ação, no campo da educação, contribui em grande escala no estágio curricular supervisionado em espaços escolares, pois, além de fomentar o protagonismo dos sujeitos envolvidos, colabora na aproximação da realidade vivenciada.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Pesquisa-ação; Formação de professores

Abstract

The aim of this article is to understand the relationship between the supervised internship in scholar spaces in the Pedagogy course and the action research that presents itself as a social research carried out in close association with an action and/or with the resolution of a problem in which the researchers and participants are involved in a cooperative and/or participatory manner. For this purpose, a qualitative methodology was used, with emphasis on bibliographic research. As a result, four possible relationships between the supervised internship in scholar

spaces in the Pedagogy course and the action research were identified: 1) focus on action; 2) the collaborative feature; 3) ability to critics; 4) action research and the practice research carried out in the formative process of supervised internship in scholar spaces. We conclude that action research and the stage are related, therefore, by its dialectical and formative essence. Both deal with human formation and its work in social spaces in search of emancipation. Action research, in the field of education, contributes in a large scale to the supervised internship in scholar spaces since, in addition to promote the protagonism of the involved subjects, collaborates in the approximation of the lived reality.

Keywords: Supervised internship; Action research; Teacher training

Introdução

Esse artigo tem sua origem nas ações reflexivas, investigativas e de ensino implementadas no processo formativo do componente curricular Pesquisa e Estágio em espaços escolares no curso de Pedagogia, impulsionado por uma perspectiva dialética de formação de professores. Perspectiva que compreende o professor como sujeito em permanente construção e reconstrução; que tem autonomia para pensar o mundo e contextualizar o trabalho docente; o professor que se posiciona como autor de sua prática de ensino.

Essa mesma prática, experienciada através do estágio curricular, suscita no processo de formação de professores uma série de dilemas, conflitos, contradições, afetos e desafetos de naturezas diferentes. O que entendemos ser natural, pois, além de ser um processo humano, é formativo. O estágio curricular, marcado pelo exercício da prática num contexto complexo, oportuniza, aos professores em formação, as descobertas dos acertos e, porque não dizer, dos erros do cotidiano da sala de aula, bem como as relações nos diversos espaços, tempos e saberes no transcurso da docência. Além disso, o estágio carrega consigo um importante espaço que é o de pesquisa. Nele, existe a possibilidade de investigação de elementos da prática docente bem como do espaço escolar.

Diante das práticas implementadas nas orientações do estágio e da atitude reflexiva construída em torno desse componente curricular, fomos percebendo a necessidade cada vez mais latente de instigar uma postura investigativa em nossas ações pois, antes, durante e depois das ações do estágio, os estudantes apresentavam várias problemáticas que dependiam de uma mobilização no campo da pesquisa, planejamento e tomada de decisões que acabavam envolvendo não somente o professor de estágio e os estudantes de Pedagogia. Envolveria o professor regente, as crianças e a equipe escolar como um todo.

Observamos que em nossos encontros com a unidade escolar, antes do estágio, a equipe gestora apontava uma série de problemas e dificuldades de naturezas diferentes, e que pretendiam trabalhar em conjunto com a equipe de estágio no sentido de minimizar tais dificuldades ou, quem sabe, resolvê-las. Chamamos atenção que essa não era uma atitude de todas as escolas parceiras, mas algumas sempre colocavam o desejo de um trabalho em conjunto. A partir dessa realidade, percebemos que poderia haver uma relação entre o processo do estágio curricular supervisionado nos espaços escolares e a pesquisa-ação, uma vez que, como ressalta Franco (2005), “uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação” (p. 293).

Víamos, nas diferentes etapas do processo do estágio, a necessidade e realização dessas três ações enumeradas pela autora. Dessa maneira, nasceu o desejo de compreender quais as relações possíveis entre o estágio curricular supervisionado e a pesquisa-ação. Alimentávamos a perspectiva de uma atitude investigativa durante o processo e contávamos com a equipe gestora das escolas no sentido de colaborar para ter seus problemas minimizados. Do lado dos estudantes de Pedagogia, observava-se iniciativas no sentido de criar práticas, recursos, instrumentos de avaliação que tivessem, realmente, funcionalidade, além de compreenderem, vivenciarem, exercitarem e construir a sua própria identidade docente. Mais à frente, colocaremos esse imbricamento de modo mais detalhado.

Desse modo, este escrito tem o objetivo de compreender as relações entre o estágio curricular supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação, que se apresenta como uma pesquisa social realizada em estreita associação com uma ação e/ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2002).

Para tal, discutiremos inicialmente o estágio curricular supervisionado em espaços escolares; em seguida, faremos uma reflexão crítica sobre as relações existentes entre o estágio e a pesquisa-ação; por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

O estágio curricular supervisionado

Ao fazermos uma discussão sobre o estágio supervisionado na formação de professores para as séries iniciais, é importante esclarecer o que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) determinam:

Art. 7º – O curso de Licenciatura em Pedagogia terá [...]:

II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; [...].

Art. 8º – [...] a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...];

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; [...].

Notamos que, dentro do curso de Pedagogia, o estágio curricular configura-se como uma importante área, dada sua carga horária, suas possibilidades de articulação com outros campos do conhecimento, o contato com setores de trabalho em seu acontecer real e o exercício da docência. No processo de realização do estágio, os estudantes, professores, instituições escolares constroem relações e convivem, num movimento de troca, de ensino e aprendizagem. Esse processo permite ao estagiário reconhecer-se ou não nesse espaço, favorecendo o seu autoconhecimento, no que diz respeito à própria profissão, incentivando-o a questionar-se numa trajetória de formação de sua identidade profissional.

A literatura evidencia que o estágio curricular supervisionado já foi compreendido enquanto imitação de modelos, como instrumentalização da prática, como um espaço de formação que colabora na identidade profissional docente (Pimenta & Lima, 2004), como espaço de associação da teoria à prática (Piconez, 1991), como ponto de partida para a transformação da prática de ensino (Freitas, 1996).

Ao longo da construção e consolidação desse campo de estudo, observamos uma crescente discussão quanto à sua compreensão. Por outro lado, não é raro nos depararmos ainda com concepções de estágio relacionadas com a prática da imitação, a prática artesã. Essa perspectiva, de acordo com Pimenta e Lima (2004), carrega em si a crença de que a realidade é imutável, que a aprendizagem segue uma lógica mecânica e padronizada, e que o bom educador é aquele que consegue reproduzir aquilo que é instituído culturalmente, baseando-se num método universal. Nesses moldes, pouco se valoriza a capacidade intelectual dos educadores e educandos, e a prática pedagógica exitosa é aquela que mais se aproxima num modelo legitimado pela comunidade docente.

Nessa mesma lógica, chamamos atenção para a marcante presença do paradigma da racionalidade técnica que alicerça práticas no estágio supervisionado e na formação de professores. A racionalidade técnica tem suas raízes na perspectiva epistemológica da prática herdada do positivismo, que vigorou durante todo o século XX. Essa perspectiva foi considerada como um dos principais referenciais no campo da formação de professores. Para situar ainda melhor essa noção, afirmamos que essas ideias sustentaram a concepção pedagógica predominante na época em que o fordismo e o taylorismo imperavam nas organizações industriais e reverberavam seus modos de funcionamento em outros espaços por conta de sua organização, das formas de divisão social e técnica do trabalho, que colaborava para a reprodução de sua estrutura verticalizada e hierarquizada, no que diz respeito ao campo técnico e pouco criativo do trabalho.

No mesmo sentido das críticas tecidas sobre a formação inicial de professores, observamos que as práticas pedagógicas concebidas nessa lógica carregam consigo elementos limitadores. Não buscamos nessa discussão desqualificar a função e o trabalho do professor, pois entendemos o seu papel fundamental na construção social e formação humana. O que apresentamos nasce de dilemas e contradições vividos enquanto professoras e pesquisadoras.

Nessa visão instrumental, o estágio foi sempre compreendido como a hora da prática. Durante os cursos, as matérias precedentes instrumentalizavam os professores em formação para, posteriormente, praticar aquilo que fora aprendido no campo de estágio, estabelecendo aí uma dicotomia milenar, e ainda presente na estruturação de muitos cursos, que é a separação teoria e prática. Essa perspectiva, muitas vezes, aparece de forma sutil e fantasiada por um discurso denominado de a hora da prática, o exercício da prática. É tão sutil que muitos envolvidos não se dão conta das concepções epistemológicas que essa visão carrega.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. As autoras alertam que, por outro lado, essas habilidades não são suficientes para a resolução de problemas. Nessa visão, o profissional é aquele que domina a técnica, o fazer, mas não é capaz de pensar num contexto mais amplo, complexo, que lhe permita criar novas técnicas, novas alternativas para os problemas, pois a ele cabe a execução.

Essa dicotomia entre teoria e prática tem reflexos de grande importância no processo de formação inicial dos professores, pois muitos deles chegam nas licenciaturas – e muitas vezes a concluem – com o pensamento de que basta ter domínio de um conjunto de técnicas capazes

de otimizar e tornar efetivo o trabalho docente. Carregam consigo a falsa ideia da prescrição didática. Falta-lhes, muitas vezes, a oportunidade de exercitar sua capacidade de articulação, contextualização, investigação, inventividade. Nessa perspectiva instrumental, o estágio curricular se reduz ao momento de um ingênuo pensamento que é a hora de praticar.

Não é raro nos depararmos com estudantes frustrados após o estágio curricular por não terem conseguido aplicar tudo aquilo que os outros componentes curriculares do seu curso ensinaram. Evidencia-se aí a necessidade de uma perspectiva de estágio que tenha um viés epistemológico alicerçado em outros pilares, deslocar-se do pragmatismo, do praticismo, da prescrição para uma perspectiva contextualizada e investigativa.

Nos processos formativos, os futuros professores, além de estarem em busca de um modelo ideal de plano de aula, de metodologias de modos de relacionamento professor-aluno, acreditam que é na condição de graduando de Pedagogia que se aprende tudo sobre a docência e a sala de aula, e que as práticas pedagógicas sejam prescrições certas. Nesse sentido, vale apontar os estudos de Tardif (2002) e Altet (2001), quando afirmam que existem saberes docentes que só são construídos na prática, no seio do exercício da profissão. Nenhuma universidade ou centro de formação, independente do seu grau de notoriedade, ensinará em seus cursos de formação de professores tudo sobre a profissão. É evidente que, embora afirmemos que esses saberes são construídos na prática, afirmamos também que eles não estão desassociados das teorias que estudamos, refletimos, internalizamos ao longo do curso.

Compreendemos que a prática pedagógica se constitui por ações, conhecimentos e valores de um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos. Ludke (2001) assegura que a prática pedagógica deve permitir ao professor ser “formador da própria concepção da matéria e da maneira de ensiná-la, como um saber em construção” (p. 162). Isso significa a relevância da dimensão da prática pedagógica docente, uma vez que tende a contribuir para a formação de um professor comprometido com o seu fazer.

De acordo com Freire (1998), a prática crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, que envolve o fazer e o pensar sobre esse mesmo fazer; mas pensar certo não é uma simples construção que se dá de forma fácil. O pensar certo é consciente e se dá na trajetória de formação profissional, na prática profissional e na interação com o

mundo. Entendemos esse processo de atuação e formação profissional como um espaço de compreensão e prática da pesquisa.

Assim, é coerente enxergar o estágio como um processo formativo que exige um diálogo com as outras áreas do conhecimento, com o contexto, e aciona os saberes individuais e subjetivos dos educadores em formação, para que ampliem seu campo de reflexão, ressignifiquem suas práticas e apontem caminhos possíveis para o avanço da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Abreu (2014), a sala de aula é um espaço de aprendizagem onde habitam a complexidade, o conjunto de situações fluidas, a subjetividade, a intencionalidade. Portanto, muitas situações que são peculiares a estes ambientes só suceder-se-ão nos mesmos; para aprender a gerenciar esses espaços, bem como reestruturá-los, replanejá-los e resolver problemas, os futuros professores precisam submergir nesse campo. Defendemos que o estágio deve oportunizar aos estudantes uma visão da realidade bem como o conhecimento do seu campo de atuação; estabelecer elos para uma associação entre a teoria e a prática e instrumentalizá-los no sentido de percebê-lo como um espaço de pesquisa.

Sendo assim, o campo de estágio permite uma prática pedagógica refletida e a formação de um educador capaz de pensar e agir criticamente, avaliando, reavaliando e ampliando seu repertório. Segundo Pimenta e Lima (2004):

Todos os conhecimentos sistematizados que adquirimos na Sociologia, na Psicologia, na Filosofia, na Economia, nas diferentes metodologias, devem ser canalizados para nosso fazer pedagógico como forma diferente de lançar luzes sobre a nossa prática e melhor compreendê-la e desenvolvê-la. Somamos a esse, os conhecimentos advindos do dia-a-dia do nosso trabalho e todos os outros adquiridos nas diferentes instâncias de nossa vida (família, agremiações, associações, igreja). (p. 35)

Vale ressaltar que, embora nos promova situações de valiosos e singulares aprendizados e construção de saberes, a prática pedagógica – durante o estágio curricular e para além dele – não dispensa os conhecimentos teóricos, pois esses últimos clarificam a intencionalidade dessa prática bem como promovem a interpretação da mesma.

Entendemos que a prática pedagógica é essencialmente política, pois abarca ações e posicionamentos de seus autores – nesse caso, o educador – diante do mundo e de sua existência. Compreendemos, também, que o caráter político da prática pedagógica se dá ao

tempo em que a mesma contribui para ratificar estruturas vigentes ou para suscitar mudanças sociais, culturais e educativas. Buscamos em Veiga (1994) um alicerce para essa afirmação quando infere: “Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (p. 16).

Na compreensão da autora, verificamos a preocupação em inserir nesse conceito a questão da intencionalidade da prática pedagógica que nos remete a campos do pensar e do agir. Embora ainda nos deparemos com a ideia de o estágio ser a *hora da prática*, como afirmamos no início desse texto, o que queremos ressaltar é que, ao mesmo tempo em que sinalizamos para a importância de que a prática seja vivenciada, é fundamental vê-la como prática social e política. Isso se dá na medida em que sabemos enxergá-la e interpretá-la à luz da teoria e fazemos sempre uma reflexão da mesma tendo a realidade como pano de fundo. Afirmamos, portanto, que o estágio é a *hora da prática* refletida, associada à teoria, problematizada, experimentada.

Aliado a esse argumento, chamamos atenção para o fato de o estágio curricular, na formação inicial, não ter condições de uma boa funcionalidade dentro de grande parte das universidades. É aviltante a falta de professores – contratados ou concursados – para planejar, coordenar e acompanhar os estudantes no processo de estágio. Não é raro nos depararmos com um docente à frente de uma turma de 50, e até 70 estudantes, sem uma estrutura logística mínima para um acompanhamento responsável desse momento formativo. Muitas vezes, os estudantes chegam às escolas do ensino fundamental para estagiar com uma série de formulários para preencher, e muitas vezes sem qualquer noção de planejamento, organização do tempo e espaço escolar. Em muitos casos, o professor de estágio não conta com apoio da universidade para acompanhar esses estudantes em campo de estágio.

Desse modo, o estágio vai tomando contornos de ineficiência, burocracia e equívocos quanto a sua verdadeira função na formação do professor. Cabe-nos, ainda, tocar nessa realidade nas instituições particulares de formação de professores, que aproveitam as concessões de gestões governamentais e têm colocado um componente como o estágio supervisionado em modalidade de componente curricular semipresencial, em que os estudantes vão ao campo de estágio, e a supervisão simplesmente não existe. É delegada aos tutores a distância conferir o preenchimento dos formulários, mas em nenhum momento fomenta uma discussão sobre as práticas implementadas pelos estudantes de Pedagogia, suas dúvidas e impressões acerca das ações no campo de estágios, replanejamentos necessários,

dúvidas etc. Vive-se de fato, nesse contexto, o pacto da mediocridade. Um componente curricular esvaziado do seu propósito epistemológico e desvirtuado do seu verdadeiro papel.

Urge a tomada de postura que defenda o estágio como espaço formativo inegociável fundado na perspectiva investigativa onde professores e estudantes possam, de fato, vivenciar de forma analítica a realidade escolar e o exercício da profissão. É de fundamental importância a luta contra o aviltamento dos espaços educativos de formação de professores implementados pela lógica do grande capital que instala o esvaziamento, a segregação e a superficialidade na formação de professores e na formação humana.

Estágio curricular e pesquisa-ação: relações possíveis

Na seção anterior, fizemos uma discussão crítica sobre o estágio curricular supervisionado e, em alguns momentos, evidenciamos a presença de ações de pesquisa nesse processo formativo. Nesta seção, evidenciaremos a possibilidade e necessidade de uma atitude investigativa traduzida pela pesquisa-ação, pontuando as relações possíveis entre ambas as categorias.

Pimenta e Lima (2004) elaboraram uma concepção de estágio transpassado pela pesquisa, uma vez que possibilita aos professores em formação a vivência da realidade de forma reflexiva e crítica, estabelecendo conexões entre teoria e prática, analisando o contexto e o seu entorno, bem como proporcionando reflexões sobre o trabalho docente. Nessa linha, o estágio permite a criação de projetos com ações que promovam o questionamento, a investigação, a pesquisa, a revisão/reconstrução de conceitos e a aplicabilidade dessas novas descobertas na vida cotidiana dos professores em formação.

Surge, nesse sentido, a pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2002):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 14)

Desse modo, apontamos a primeira relação entre ambas as categorias: o foco na ação. O estágio é um campo fértil para uma pesquisa associada à ação quando oportuniza a ida a campo para observação do ambiente, reuniões entre grupo gestor da escola e equipe de estágio; sinalizações de problemas e dificuldades vivenciados pela escola e professores em suas classes;

limites e possibilidades da equipe de estágio para atuar nessa realidade. De um lado, damos contornos às necessidades formativas dos estudantes de Pedagogia; de outro, os problemas da realidade escolar, que passam a contar com a parceria entre escolas e universidades no sentido de participação conjunta na busca de soluções e alternativas para problemáticas do cotidiano.

Por um lado, a pesquisa-ação centra-se na criação de ações efetivas para resolução de problemas, e na educação sua funcionalidade tem se dado de forma recorrente na busca de soluções por parte de professores e gestores para revolver problemas do cotidiano. Por outro lado, o estágio supervisionado, em espaços escolares transpassados pela pesquisa, tem caráter eminentemente teórico e prático, pautado no trabalho colaborativo entre escola e universidade. Portanto, a primeira relação que pontuamos se materializa nas ações teórico-práticas que ambas as categorias demandam e são capazes de implementar conjuntamente.

Em estudos realizados por Franco (2005), verificou-se que, no Brasil,

[...] quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. (p. 485)

Como segunda relação, pontuamos a característica colaborativa. A colaboração se dá quando observamos que, na composição do estágio curricular como espaço de pesquisa, a pesquisa-ação colaborativa se estabelece. Fazendo a leitura do ponto de vista do espaço escolar, vale colocar que é importante adentrar esse espaço com a equipe de estágio na condição de quem quer aprender e colaborar, pois, de outro modo, as relações podem tensionar todo o processo. Assim, a postura necessita ser de escuta de problemas e dificuldades enfrentadas pelo professor, estudantes, grupo gestor e escola. Muitas vezes, nas reuniões de professores e grupo de estágio curricular, os docentes sinalizam os problemas estabelecidos como prioridade e a equipe de estágio pondera onde pode atuar de maneira efetiva.

Do lado dos professores em formação, busca-se a escola como espaço que ofertará situações reais de exercício docente e o acompanhamento dos professores regentes que contribuirá com orientações e troca de experiências. Trata-se da visão da realidade e da possibilidade de pensar essa mesma realidade a partir do que se estuda. Nesse sentido, observamos, nessa relação colaborativa entre estágio curricular e pesquisa-ação, o exercício de prática e combate ao discurso de que “a teoria na prática é outra”. Portanto, nessa relação de

colaboração, temos um ganho dos dois lados, caso as relações sejam construídas madura e profissionalmente: o espaço escolar pode contar com ações em conjunto com a universidade para a resolução de problemas e os professores em formação podem contar com o espaço formativo para realização de suas atividades de estágio.

Ainda sobre a relação de colaboração, vale ressaltar que, embora haja planejamento de ambos os lados e desejo de realização de parceria e objetivos comuns, tensões de várias naturezas podem ocorrer durante o processo e colocar em cheque não somente o trabalho, mas a própria colaboração entre as instituições.

Para encaminhar a terceira possível relação, vale colocar o pensamento de Thiollent (2002) segundo o qual a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. O processo não se resume a um levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, pretende-se cultivar em todos os envolvidos um papel ativo na própria realidade. Nesse sentido, apontamos que a terceira relação é a capacidade de crítica que o trabalho entrelaçado das duas categorias pode estabelecer.

Conforme foi evidenciado no primeiro capítulo, buscamos romper com o caráter instrumental do estágio supervisionado, e para isso defendemos o trabalho sustentado por uma práxis, pela interlocução dialética dos sujeitos que protagonizam o processo. Se a pesquisa-ação, por um lado, não se limita ao pragmatismo científico, no que diz respeito ao estágio, busca-se um processo onde se possa estabelecer a análise crítica do exercício docente e da realidade.

Assim, a terceira relação que apontamos centra-se na oportunidade, dada pelos dois processos – que imbricados engendram ainda mais força num processo formativo dinâmico e crítico – da formação de uma visão para além das prescrições, sejam elas científicas ou didáticas.

De acordo com Abreu (2008), o professor exercita a atitude de reflexão crítica diante de suas práticas no momento em que, ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade, defronta-se constantemente com situações problemáticas. Vale colocar que, ao enfrentar tais situações, muitos são os professores que buscam uma solução que não se encerra em suas ações. É nesse momento que

o estágio supervisionado, trabalhado na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, implementa condições de uma ação crítica diante das práticas pedagógicas e do contexto. Quando a equipe de estágio constrói seu plano de ação pautado num trabalho que corresponda às demandas da formação do pedagogo e às demandas escolares, as possibilidades de diálogos, discussões, análises e ações são muito maiores.

O estágio supervisionado, realizado a partir dos princípios da pesquisa-ação colaborativa, fomenta a reflexão sobre o ensino para além de uma atividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias predeterminadas. Enxerga-se uma atividade complexa que envolve simultaneamente aspectos intelectuais, subjetivos, políticos, sociais e de gestão de pessoas e recursos. Oportuniza, ainda, a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionadora e fundamentada.

A quarta relação que queremos evidenciar nesse texto diz respeito à pesquisa-ação e à pesquisa da prática realizada no processo formativo do estágio curricular supervisionado em espaços escolares.

De acordo com Franco (2005):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (p. 486)

Muitas das críticas sofridas pela pesquisa-ação têm origem nesse viés que contraria os padrões estabelecidos pela ciência positivista. Nesse sentido, é importante lembrar das limitações do saber científico, com estruturas fechadas, diante da complexidade da realidade, e dos possíveis limites dos objetivos e do envolvimento do investigador no tratamento dos temas da pesquisa.

Assim, é fundamental trazer o pensamento de Feyerabend (1989), pois entendemos que uma das lógicas que nos faz abertos às possíveis opções para chegar ao conhecimento sobre a natureza, as coisas, o Universo, deve levar em consideração todas as formas ou aspectos da atividade social e saber compreender e aplicar múltiplas metodologias para a construção e a manipulação desse conhecimento. Assim, o processo educativo, nesta perspectiva, deve contemplar todas as formas de conhecimento, não só a ciência, sem privilegiar nenhuma delas.

Isto porque, segundo Feyerabend, a produção do conhecimento é mais um processo histórico do que um mero processo lógico.

Portanto, vale apontar que a pesquisa social precisa tratar, compreender e analisar os fenômenos humanos sob outra perspectiva. É necessário levar em conta seus contextos, as questões subjetivas, históricas, sociais e econômicas que sofrem profundas modificações, a depender de qual grupo social esteja em estudo. Essas razões nos fazem pensar que uma equação padronizada não reflete a complexidade dos fenômenos humanos.

Franco (2005) aponta que a pesquisa-ação se estabelece como um tipo de pesquisa quando tenta preservar o espaço e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. A pesquisa-ação implica no envolvimento direto dos sujeitos que compõem a situação pesquisada. Sua funcionalidade é fluida e dinâmica, que vai se estruturando a partir da atuação dos sujeitos da pesquisa e de sua organização interna. A autora ainda chama atenção para o caráter formativo da pesquisa-ação, pois permite aos sujeitos refletir sobre sua atual condição para um despertar no sentido de reconfigurações conceituais e comportamentais para crescimento individual e coletivo. No campo da educação, a pesquisa-ação atua muitas vezes na tentativa de colaborar com os professores e a escola na resolução de problemas de inúmeras naturezas.

Assim, perguntamo-nos: o que isso tem a ver com a pesquisa da própria prática e com o estágio curricular? Dadas as características da pesquisa-ação e do estágio supervisionado, é necessário pensar que, quando ambos são trabalhados de forma relacional, não é difícil encontrar as intersecções que se sucedem ao longo do processo.

Nessa perspectiva relacional, evidenciamos que, assim como a pesquisa-ação carrega consigo peculiaridades em seus modos de funcionamento, o estágio na perspectiva da pesquisa salienta atitudes de pesquisa da própria prática por parte do docente. Essa atitude, como a pesquisa-ação, também é marcada por um modo peculiar de funcionamento.

Uma atividade reflexiva e inquiridora é geralmente realizada pelos professores de modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação acadêmica. Na verdade, a pesquisa dos professores sobre sua prática, servindo a propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada em contextos institucionais. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidadosa na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projetos de intervenção nas escolas. A pesquisa sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do

conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem se beneficiar fortemente, pelo fato de seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando suas formas de trabalho, sua cultura institucional, seu relacionamento com o exterior e até seus próprios objetivos (Abreu, 2008).

Assim, a pesquisa-ação e a pesquisa da prática exercitada no estágio curricular configuram-se como espaços onde existe a necessidade de implementação de uma dinâmica de funcionamento diferente daquela implementada pela pesquisa positivista, pois carregam consigo a articulação de saberes que vão para além dos saberes científicos. Ambas as categorias instigam a reflexão na e sobre a ação nos seus campos reais, pois se articulam e se estruturam a partir de uma demanda real e viva.

Considerações finais

Neste artigo buscamos refletir sobre as relações existentes entre o estágio curricular supervisionado em espaços escolares e a pesquisa-ação. Pontuamos que tais relações se mostram evidentes na medida em que se adota uma concepção de estágio dinâmica, contextualizada e investigativa. Ao longo do texto, evidenciamos as concepções de estágio supervisionado e algumas relações existentes entre essas categorias. O que podemos dizer sobre essas relações do ponto de vista da formação inicial de professores e grupo gestor das escolas? Seguiremos no intento de responder a essa questão que, ao mesmo tempo, elucidará nossas considerações finais.

Entendemos que o estágio é um incontestável espaço de formação inicial docente e que é vital romper com concepções e práticas que pautam seus processos de funcionamento no tecnicismo apartado de uma reflexão crítica e dialógica. Quando o centro do processo formativo é protagonizado pela técnica, corremos grande risco de desconsiderar a realidade e o verdadeiro sentido do estágio, colaborando para um esvaziamento teórico, relacional e identitário. O estágio, ao ser trabalhado na perspectiva dialógica e contextualizada, demanda a pesquisa, e é nesse momento que abre espaço para a pesquisa-ação ou outro tipo de pesquisa.

Em se tratando da pesquisa-ação colaborativa, notamos sua integração ao campo da educação a partir da relação dialética entre o sujeito e a realidade, entre o pensamento e as

ações. Assim, identificamos neste trabalho quatro relações possíveis entre o estágio supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação:

1) foco na ação. Tanto o estágio quanto a pesquisa-ação em seus processos de funcionamento estão centrados na ação. E essa ação não é ensimesmada, segregada de sentido humano. É a ação refletida e contextualizada que emerge das práticas educacionais nos espaços escolares;

2) característica colaborativa. Encontramos no estágio a necessidade de um espaço real de prática do exercício docente e, nas escolas, problemas enfrentados pelos professores que buscam parcerias e contribuições para dirimi-los. Nesse sentido, observamos que são demandas reais de ambos os grupos e que são essencialmente peculiares, preservando assim um dos princípios da pesquisa-ação que é a voz e a necessidade real dos sujeitos envolvidos;

3) capacidade de crítica. Se a pesquisa-ação, por um lado, não se limita ao pragmatismo científico e proporciona aos sujeitos uma crítica da realidade e uma autocrítica, no que diz respeito ao estágio, busca-se um processo onde se possa estabelecer a prática e a análise crítica do exercício docente e da realidade;

4) pesquisa-ação e pesquisa da prática realizada no processo formativo do estágio curricular supervisionado em espaços escolares. Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa da prática realizada no estágio carregam consigo uma estruturação peculiar que não cabe no positivismo científico que segue um rígido padrão. Postulam que é fundamental levar em consideração a diversidade da atividade social e para atender a essa diversidade é importante compor seus processos de compreensão e análise.

Observamos que a pesquisa-ação e o estágio encontram-se relacionados, portanto, por sua essência dialética e formativa. Ambos trabalham com a formação humana e sua atuação em seus espaços sociais em busca de emancipação. Cremos que a pesquisa-ação, no campo da educação, contribui em grande escala no estágio curricular supervisionado em espaços escolares, pois, além de fomentar o protagonismo dos sujeitos envolvidos, colabora na aproximação da realidade vivenciada.

Referências

- Abreu, R. M. A., & Almeida, D. D. M. (2008). Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. *Revista da FAGED*, 14, 73-85.
- Abreu, R. M. A., & D'Ávila, C. M. (Org.). (2014). *O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos*. Curitiba: CRV.

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formando professores profissionais*. (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (2006, 16 de maio). Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, 92, seção 1, 11-12.
- Feyerabend, P. (1989). *Contra o método*. (3a ed.). São Paulo: Francisco Alves.
- Franco, M. A. R. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia*. (9a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, H. C. L. (1996). *Trabalho como princípio articulador nos estágios supervisionados*. Campinas, SP: Papyrus.
- Lüdke, M. (Coord.). (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus.
- Piconez, S. C. B. (Coord.). (1991). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Veiga, I. P. A., & Carvalho, M. H. S. O. (1994). A formação de profissionais da educação. In Brasil, *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, DF: MEC.

Processos coletivos de aprender-ensinar entre escola e universidade pública na formação docente

Sueli de Lima Moreira

UERJ

limamoreirasueli@gmail.com

Janaina Souza Damasceno

Escola Municipal Paulo Freire

janasdama@gmail.com

Joyce Santos

UERJ/FFP

santos95joyce@gmail.com

Júlio César de Almeida Vidal

Projetos SMED

julio.vidal@uol.com.br

Patrícia Pereira do Prado

Escola Municipal Marcolina Maria da Conceição

patipprado@gmail.com

Regina Falcão

Escola Municipal Ernani Farias

Reginafalcao2@gmail.com

Verónica Villela Goulart

Escola Municipal Paulo Freire

v.goulart@yahoo.com.br

Wladimir Barbosa da Silva

Escola Municipal Paulo Freire

pascoalwlad@gmail.com

Resumo

A partir de contribuições de Gramsci (1978), Sousa Santos (2007) e Souza (2015), o trabalho articula alguns desafios para a produção crítica no Brasil contemporâneo entre os campos da Educação e das Ciências Sociais. Através de um Projeto de

Extensão, um grupo de professores e estudantes de escolas e universidade pública, autointitulado Coletivo Investigador, desenvolveu o fórum de relações entre escolas e universidade com o objetivo de aproximar a pesquisa do cotidiano escolar na formação docente. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) (FRANCO, 2016), experienciando processos de investigação coletiva. Os resultados indicam caminhos que colaboram para a superação de estruturas preestabelecidas que marcam as relações escola-universidade.

Palavras-chave: epistemologia da formação de professores; pesquisa-ação; escola e universidade

Abstract

From the contributions of Gramsci (1978), Sousa Santos (2007) and Souza (2015), the work articulates some challenges for the critical production in contemporary Brazil between the fields of Education and Social Sciences. Through an Extension Project, a group of teachers and students of schools and public university, self-appointed Collective Researcher, developed the forum of relations between schools and university with the objective of approaching the research of school everyday in teacher training. The methodology adopted was Pedagogical Research-Action (PAPe) (Franco, 2016), experiencing collective investigation processes. The results indicate ways that collaborate in overcoming pre-established structures that mark university school relations.

Keywords: epistemology of teacher training; schools; universities

Introdução

O esforço de reconfiguração da formação de professores e pesquisadores no Brasil é marcado pelo desafio da aproximação entre os campos da Educação e das Ciências Sociais.

A compreensão do mundo social demanda a capacidade de interpretação, que vai além da simples observação direta. O que os olhos veem não revela tudo o que o constitui. A interpretação da realidade social é campo de intensas disputas entre cientistas e intelectuais. Segundo Gramsci (1978), os distintos grupos sociais criam, de modo orgânico, para si, os intelectuais, que os auxiliam a elaborar sua compreensão do mundo, sua consciência. Se concordamos com o autor, temos o desafio de ler criticamente as diversas produções intelectuais elaboradas pelos distintos grupos, pois cada uma representa organicamente determinados interesses e pontos de vista. Para Gramsci (1978, p. 8), os intelectuais atuam como “persuasores permanentes”, extremamente implicados nos interesses que representam.

Na América Latina e, em especial, no Brasil, onde a desigualdade social nos marca de forma tão contundente, a leitura da realidade social e as interpretações produzidas pelos intelectuais que constituem a sociedade brasileira não são diferentes. O que escolas e universidades utilizam para constituir seus currículos foi elaborado em condições de disputas que precisam ser compreendidas, independente da posição social que se queira defender.

A ação de mudança e superação das condições sociais desiguais em que vivemos depende da nossa capacidade política de compreender e buscar caminhos diversos dos estabelecidos para atuar no mundo. Isto depende, em muito, das formações que podemos acessar nas nossas carreiras profissionais. Se nesses espaços também se vê o predomínio desses discursos dominantes, as alternativas de mudança crítica ficam menores.

Nesse ponto, recorreremos a dois autores que têm contribuído para a produção de interpretações críticas e capazes de nos auxiliar nesta complexa tarefa de compreendermos nossa realidade social, em especial, as condições profissionais que marcam nossa profissão docente. O primeiro, Souza (2015), afirma que no Brasil a “violência simbólica” produzida pela intelectualidade dominante no país nos convenceu de que o maior problema que possuímos não é a desigualdade social, mas a extrema corrupção associada exclusivamente ao Estado. Esta percepção tem levado ao desenvolvimento de uma falsa oposição no país: de um lado, o Estado tido como o único responsável pela corrupção; e do outro, o mercado, reino da eficiência e da virtude. O autor debate a tendência dominante entre os sociólogos que marcaram diversas gerações, como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, buscando explicar como suas ideias são determinantes para uma interpretação da realidade brasileira a partir dos interesses das classes dominantes, pouco interessadas em aprofundar o debate em torno da desigualdade.

Para Souza (2015), o impacto avassalador nas ciências sociais brasileiras e latino-americanas a partir de 1960 — a gênese do que chama de “culturalismo brasileiro” — foi criado a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1930. Freyre é o responsável pela ideia de que no Brasil a miscigenação é pacífica e uma “virtude” do brasileiro. Para Souza (2016), esta ideia se ajusta perfeitamente aos interesses da elite do país, pois o conceito de miscigenação racial funcionava como redutor de todas as diferenças, em especial, as de classe, abrindo espaço para que o brasileiro se compreenda na perspectiva da cordialidade e desenvolva um orgulho em relação a isto. Essas ideias que associam o povo brasileiro às ideias de sensualidade, hospitalidade, cordialidade, entre outras, são a evidência do que o autor

caracteriza o brasileiro: “não passível de discussão”, vinculando a identidade brasileira à aceitação.

As contribuições de Sérgio Buarque nascem do diálogo com as de Freyre. Como liberal, idealiza os Estados Unidos da América como a terra da justiça social e da igualdade de oportunidades e vê o Brasil como a terra onde o homem cordial brasileiro é emotivo, avesso à razão e, por isto, moralmente inferior, além de geralmente corrupto (Souza, 2015).

As contribuições de Souza (2015) que destacamos aqui evidenciam como, na perspectiva social, somos marcados por ideias que não colaboram para desnaturalizar a vida política social brasileira, pois não abordam os problemas da desigualdade ou do racismo.

Continuando a reflexão, vejamos o que diz o segundo autor: Sousa Santos (2007) afirma que estamos marcados por uma injustiça cognitiva, que vem sendo responsável pelo que denomina de *epistemicídio*, a morte de todas as outras formas de conhecimento que não as hegemônicas, aquelas produzidas nos centros de poder.

Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que se estrutura em uma linha de distinções visíveis e invisíveis que divide a realidade social em dois universos diferentes: o dos colonizados (Novo Mundo/*este lado da linha*) e o dos colonizadores (Velho Mundo/*outro lado da linha*).³ Trata-se de um modo de estruturar o conhecimento tornando inexistente todo e qualquer pensamento que não seja criado pelo outro lado da linha, ou seja, pelo Velho Mundo.

Tal processo levou ao desperdício e à destruição de muitas outras experiências, pois tudo o que se produziu sob outros princípios epistemológicos não foi reconhecido como real. O autor refere-se a um *epistemicídio*, à “morte” de todas as outras formas de conhecimento, e afirma que as universidades (e por extensão, penso eu, as escolas também) são centros de implantação das bases do pensamento abissal.

Sousa Santos (2010, p. 17) afirma que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada”, o que corresponde a pensarmos que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores a reconfiguração de saberes e a necessidade de conviver com a transformação, com a energia emancipatória. Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que as condições para gerar as mudanças

³ Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado, como referência.

reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? Para o autor, tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal.

Sousa Santos desafia a universidade contemporânea (e por extensão, a escola) a colaborar na estruturação do pensamento pós-abissal, por meio de “uma amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (Sousa Santos, 2007, p. 84).

Para o conhecimento pós-abissal, um conceito importante é o de *incompletude*, pois trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nessa perspectiva, o conhecimento é *interconhecimento* e se desenvolve pelo diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis *atravessamentos* entre saberes. O pensamento pós-abissal supera o isolamento por meio do que valoriza e nomeia de *copresença*, isto é, aprender com o outro, sem nos esquecermos de nós mesmos: “[...] a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico [...] mas explorar a pluralidade do pensamento científico” (Sousa Santos, 2007, p. 87).

Para o autor, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Nesse sentido, um dos caminhos para superarmos a crise da formação docente é o diálogo entre os saberes científicos e os outros conhecimentos cotidianos, por meio de uma prática extensionista, que seja construída no diálogo entre escolas e universidades, isto é, uma prática verdadeiramente participativa. Esta seria a base de comunidades epistêmicas mais amplas e com condições de superar a hegemonia cultural e científica e produzir o *interconhecimento*, em que cidadãos e grupos sociais possam intervir sem necessariamente estar na posição de aprendizes.

Diante desse contexto teórico, podemos afirmar que aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde a questionar a centralidade dos processos de formação de professores. Cabe a nos perguntarmos como constituir um *espaço formativo* composto de ambas. O que nos desafia que pensemos como poderíamos transformar escolas em locais de práticas reflexivas e universidades, em espaços abertos à sociedade. O que

nos desafia é a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente está em diálogo com uma comunidade epistêmica mais ampla.

No entanto, o quadro atual é desafiante para a América Latina. A disputa entre aqueles que buscam reescrever a história do continente na perspectiva descolonizadora e os que trabalham por sua recolonização se intensifica. Diversos governos conservadores tomam o poder, nem sempre através de eleições, e o controle do Estado sobre as populações se acentua através de diversas estratégias, dentre elas o ataque ao projeto de educação pública como direito da população. Para Sousa Santos (2007), a educação deve adquirir ainda mais destaque quando está em disputa outra “forma para o mundo”. Ele afirma que a educação pode estar associada aos processos de manutenção da vida social, como também a um espaço depositário de esperanças para as transformações e as utopias dos homens, sendo, de uma forma ou de outra, espaço de disputas intensas.

A revisão das condições epistêmicas nas quais se apoiam as práticas de formação de professores tem relações diretas com as interações entre escolas e universidades, o que implica uma revisão das relações de saberes entre ambas. No entanto, é necessário nos perguntarmos: Como se efetiva a parceria entre escola e universidade, se a perspectiva de construção de conhecimento sempre foi de responsabilidade exclusiva da universidade? Enquanto isso, as escolas são compreendidas como espaço de práticas do conhecimento produzidas na universidade.

Uma epistemologia da formação docente que se contraponha à racionalidade técnica e que possa articular-se com as vidas dos professores nos seus contextos profissionais, no campo das lutas sociais, nas escolas e universidades, ou seja, em relação direta com seus valores, desafios e potências, é ainda um desafio no Brasil. Demanda um alargamento de nossas concepções formativas, de nossas relações com os conhecimentos. Outras relações entre teoria e prática estão sendo gestadas nesta direção.

Nóvoa (2011) e Silva Jr. (1990) destacam a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza inclusive através da colaboração. Afirmam que a complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes pedagógicas com competência coletiva, mais do que equipes que somem competências individuais, que possam se enriquecer mutuamente como um “tecido profissional enriquecido” para o enfrentamento dos desafios comuns. Essa condição coletiva e colaborativa da prática docente exige uma postura de partilha de práticas e uma grande capacidade de comunicação entre professores,

inclusive voltando-os para sua presença pública em compromissos articulados às lutas políticas que empreendem.

É nesse contexto que nasceu a experiência que apresentamos realizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde um grupo de professores de escolas e universidades públicas, autointitulado *Coletivo Investigador*, reuniu-se num Projeto de Extensão. O *fórum de relações entre escolas e universidade* teve como objetivo articular a formação docente à pesquisa ao cotidiano escolar, buscando: 1) contribuir para o desenvolvimento de caminhos para a educação que superem o círculo negativo que a tem marcado; 2) resistir aos processos de precarização e perda da autonomia docente através de práticas de empoderamento e participação coletivas; 3) valorizar a dimensão solidária na prática pedagógica nas escolas e universidade através da resignificação das relações entre ensinar/aprender/pesquisar.

A metodologia adotada foi a *Pesquisa-Ação Pedagógica* (PAPe) (Franco, 2016). Durante cerca de seis meses, o grupo se reuniu buscando experienciar processos de investigação coletiva estruturados a partir da intenção, clara de propósitos políticos comprometidos com a inversão das relações dominantes entre escola e universidade.

Defendemos o saber científico sem tréguas, mas falamos da participação de outros sistemas culturais, tradicionais ou não, nos processos de pergunta e de busca de respostas científicas.

Tudo está ligado a tudo, e tudo o que um plano de vida parece separado, em outro, mais profundo, mais compreensível, está unido. As oposições com que a ciência moderna trabalha não conduzem a integrações posteriores. Não nos tem levado a uma percepção mais completa, mais verdadeira e mais totalizadora de qualquer coisa que tenha se constituído como “objeto de pesquisa” (Brandão, 2003, p 37).

A pesquisa-ação pedagógica como opção epistemológica para a formação de professores

A pesquisa-ação pode ser utilizada de diferentes maneiras, sob diversas intencionalidades, constituindo-se num vasto leque de abordagens teórico-metodológicas. No entanto, essa opção metodológica decerto investe no interesse de que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas. Ao elaborar esta experiência, tínhamos como objetivo desenvolver uma investigação científica a partir de fontes que são historicamente construídas, como as relações de professores e estudantes com escolas e universidade, o que exigiu a reunião de condições epistemológicas capazes de auxiliar a formulação de um campo de investigação solidária, plural,

criativa e aberta ao diálogo universitário e comunitário, mas principalmente capaz de transforma-las (Brandão, 2003).

Com base em Kincheloe (2007), entendemos que a pesquisa-ação crítica rejeita as noções positivas de racionalidade, objetividade e verdade para pressupor a explicitação dos valores dos grupos envolvidos. A metodologia não pretende apenas compreender ou descrever o mundo, mas transformá-lo. Para isto, investe na *práxis* do grupo, nas suas perspectivas explícitas e ocultas para, a partir delas, negociar as mudanças. Nesse sentido, enquanto práticas colaborativas, assumem o caráter crítico.

Barbier (2002) é ainda mais enfático quando se refere à natureza da pesquisa-ação. Para ele, a metodologia não quer separar os fatos e os valores, estrutura-se por dentro deles, através dos pensamentos e das ações dos integrantes, pressupondo uma integração dialética entre sujeito e sua existência, fatos e valores, pensamento e ação, pesquisador e pesquisado. A pesquisa-ação, além de questionar a epistemologia positivista, pressupõe a necessidade de avançarmos sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de pesquisas sociais voltadas para a transformação social. Para o autor, a pesquisa-ação possui compromissos políticos e éticos, com vista à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem seus processos.

Neste trabalho, queríamos investigar as condições epistemológicas para a formação do professor através das relações cotidiano escolar e formação docente. A Pesquisa-Ação Pedagógica de Franco (2016) se inspira nesta tradição teórica e em especial na dimensão emancipatória formulada por Freire (1982) na *Pedagogia do oprimido*.

Foi através das ideias de Freire (2007), formuladas para os Círculos de Cultura, que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica estes temas; e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas através da visão crítica em diálogo com outras referências. Nosso percurso metodológico foi construído sobre estas bases: partimos de nossos saberes comuns na direção da *práxis*, experienciando, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas.

A autora afirma que a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Essa opção pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação e entre pesquisador e pesquisado (Franco, 2012). A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação-pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal.

A dinâmica de um processo formativo centrado na escola, como propomos, vincula o ensino à pesquisa e a pesquisa à extensão, objetivando formar o professor, como profissional, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea; da mesma forma que cria condições para a universidade expandir seu papel social. A pesquisa configura-se espaço de formação articulado à extensão universitária, como “braços” da universidade que, através do diálogo e de compromissos pactuados, ampliam a ação universitária para estar em algumas escolas do município. Por outro lado, busca, também, trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) propõe como “extensão às avessas”, quando se constrói condições de outros saberes e atores atuarem no interior da universidade, convidando os professores das escolas a refletirem juntos com os estudantes universitários em espaços de formação continuada.

As fases da pesquisa

Refletindo juntos, nosso pensamento foi adquirindo diferentes “formas” durante o processo, todas complementares. Baseados em Franco (2016), podemos destacar quatro princípios da Pesquisa-Ação Pedagógica estruturantes nos processos participativos que estiveram presentes em todas as etapas:

1) A constituição coletiva entre pesquisadores e participantes

Em todas as fases da pesquisa, buscar constituir-se enquanto coletivo investigador, identificando as trajetórias individuais e integrando-as através de interesses comuns e complementares, continuamente.

2) Mobilização para a partilha de conhecimentos

Trabalhar a partir das relações de sentidos, experiências, conceitos, autores de referência expressos nas diferentes abordagens, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto.

3) Consideração da complexidade do processo

Considerar a imprevisibilidade que os processos coletivos, fundamentados na *práxis*, mobilizam na investigação coletiva.

4) A perspectiva de produção de rupturas na direção de outras dinâmicas para a formação universitária

Através destes princípios, a organização dos dados, a tarefa de sistematizar, de construir sínteses, articulá-las em novas formulações a ser apropriadas pela comunidade científica, aquilo que Franco (2016) chama de “produção de rupturas cognitivas”, são os momentos em que o pesquisador/professor/estudante muda suas concepções de profissionalidade através do trabalho coletivo.

Começamos buscando nos constituir enquanto coletivo, identificando nossas trajetórias individuais e integrando-nos através de nossos interesses.

Em seguida, realizamos mapas gráficos de nossas experiências, buscando os aspectos comuns, aqueles que poderiam nos auxiliar na elaboração de nosso objetivo de investigação/trabalho conjunto.

De posse de nosso objetivo, trabalhamos a partir dos mapas de experiências que havíamos montado, buscando detalhá-lo, explicitando suas partes e relações.

A partir de conceitos identificados, selecionamos autores para nos auxiliar no debate. Este trabalho foi realizado por meio de diversas dinâmicas (leituras, escritas e debates), todas buscando a compreensão da complexidade dialética que nos envolve.

Em todas as fases, procuramos a flexibilidade com nossas agendas sempre implicadas em contextos complexos de trabalho.

A imprevisibilidade que os processos criativos demandam muito nos mobilizou, “os espaços” de dúvida e inquietação que precisamos suportar até conquistarmos a inteligibilidade através do coletivo geraram muita angústia no grupo, que admitia estar acostumado a executar planos previamente elaborados.

A escuta solidária e a expressão de nossas diferenças foram partes fundamentais de todo nosso trabalho, alargando nossos movimentos, seja individualmente, seja coletivamente.

Desse modo, foi preciso instaurar espaços institucionais, sem muito controle, livre de formatos, regras e muitas burocracias, onde trabalhamos em rodas, olhando-nos livres dos papéis sociais que assumimos, no exercício de ver no “outro” um praticante direto de *nossa* própria experiência. E juntos, mesmo que em condições distintas, reduzimos os conflitos com o que em nós é desigual, vivenciando a pesquisa participante (Brandão, 2003).

É preciso, ainda, explicitar como desenvolvemos as relações entre escolas e a universidade. A instauração de um universo comum de trabalho voltado para a formação docente foi construída a partir da articulação dos espaços de trabalho conjunto que possuíamos nas distintas áreas de atuação universitária: no ensino, os estágios supervisionados;⁴ e na pesquisa e extensão, o *Fórum de relações entre escola e universidade*. Assim, em torno de três escolas (onde se reuniam os integrantes do *Coletivo Investigador*) foram concentradas as ações formativas da universidade desenvolvidas pela professora coordenadora desta pesquisa. Estas escolas podem ser compreendidas como escolas campo, onde atividades pedagógicas de formação universitária foram realizadas, permitindo que a aprendizagem da profissão docente pudesse ser construída em vias de mão dupla, nas quais alunos da universidade experimentassem criticamente, durante sua formação, os desafios dos contextos de trabalhos em que vão atuar e professores das escolas desenvolvessem atividades de pesquisas de suas práticas.

Processos de desenvolvimento profissional concebidos em parceria com a universidade, assumidos institucionalmente pela Rede Municipal de Educação, são espaços importantes na luta docente ante o processo de precarização do trabalho e perda de autonomia de professores. Esta pesquisa teve o apoio direto da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo e este apoio institucional foi determinante para a presença de professores, que puderam participar de todo processo da pesquisa-ação em horário de trabalho, bem como ser pontuados em suas carreiras com benefícios financeiros.

A pesquisa-ação pedagógica instaurou um momento privilegiado entre escolas e universidades públicas na formação de futuros professores quando vinculou a realidade

⁴ Disciplina lecionada pela coordenadora do projeto na universidade.

educacional das escolas à pesquisa engajada de professores, valorizando a *práxis* educativa e a dimensão pedagógica nas escolas e na formação universitária de futuros professores.

Algumas contribuições formuladas a partir da investigação

Primeiro, é preciso dizer que o material aqui apresentado é parcial, tendo sido elaborado ao término da primeira fase do trabalho, quando preparávamos o Fórum de Formação Docente, que será desenvolvido pelo Coletivo Investigador com os professores da rede municipal local. Nessa ocasião, então, será possível reunir um material ainda mais complexo. O material que apresentamos neste momento é resultado do trabalho de um pequeno grupo de professores (de universidade e escolas), gestores municipais, orientadores educacionais e estudantes de universidade. Um grupo em que, além de diverso, cerca de 70% atuam em mais de uma escola, inclusive em cargos de coordenação municipal, o que faz dele um grupo muito conhecedor e representativo da realidade local.

Destacamos a seguir seis pontos comuns nas falas de todos, que se constituem num mapa de temas e problemas para a formação docente no contexto desta pesquisa, que irão nos auxiliar na próxima fase:

1) Reconhecem que a formação profissional que tiveram não foi suficiente para dar conta da imprevisibilidade da realidade educativa que encontraram nas escolas. Por isso, admitem que buscam continuamente aperfeiçoar sua formação pedagógica, a fim de compreenderem a complexidade das relações entre sociedade e educação.

Através da Pesquisa-Ação Pedagógica, avançamos na direção do empoderamento dos professores e estudantes como sujeitos críticos de suas visões de mundo e de seu fazer pedagógico. Através de Gramsci (1978) e Souza (2016), foi possível nos compreendermos na perspectiva dos desafios que atingem nós professores pesquisadores atualmente no Brasil. Se concordamos com os autores – os distintos grupos sociais criam para si suas visões de mundo e consciência e nós professores atuamos na trincheira da luta pela educação pública, num continente em luta por sua soberania socioeconômica –, precisamos investir nos processos que respondam a nossos desafios. A revisão metodológica das relações da teoria na prática e da prática nos trabalhos universitários nos indicou caminhos capazes de formular conhecimentos socialmente referenciados. Com isto, podemos afirmar que os resultados, embora provisórios, aqui formulados nasceram do engajamento de universidade e de escolas públicas diante de

políticas educacionais e que insistem em apostar na lógica que as distanciam, mesmo que nem sempre sejam estes os seus discursos.

2) Trabalhando em condições precárias, professores muito rapidamente se tornam insatisfeitos com suas carreiras profissionais e, o que nos parece mais grave, se veem com pouco instrumental para ressignificar os sentidos da prática cristalizados no seu cotidiano escolar. O que geralmente implica mais vulnerabilidade do fazer docente, instaurando um ciclo negativo de trabalho, que, acreditam, pode ser rompido através da instauração de espaços de trabalho reflexivos nas escolas e nas universidades públicas.

Atualmente, há um discurso com muita força na educação brasileira de que há excesso de teoria na formação de professores, buscando justificar a necessidade de mais prática sem a fundamentação das teorias. No entanto, esta proposta refere-se a uma concepção de prática concebida como ações mecânicas sem suporte da reflexão. Não é disto que falamos. Ao defender a *práxis*, defendemos uma racionalidade diferenciada para a formação de professores, baseada na articulação dos sujeitos às circunstâncias e, assim, a formulações de saberes críticos e emancipatórios, porque socialmente referenciados. Compreendemos que os professores são profissionais que exercem um trabalho de natureza intelectual cujas implicações estão relacionadas à emancipação de si e do mundo.

Como nos lembram Franco (2016) e Souza (2015), o desafio que enfrentamos no Brasil, atualmente, é o de evidenciar a dissonância entre o discurso estabelecido, compreendido como possível, e o discurso emancipado, necessário e comprometido com a transformação. Encontramos na Pesquisa-Ação Pedagógica fundamentos metodológicos capazes de instaurar rupturas e tensões na formação docente e de contribuir para reações críticas às políticas educacionais a que somos submetidos. Através da Pesquisa-Ação Pedagógica, aproximamo-nos de condições epistemológicas para a formação docente capacitadas para a superação dos desafios apontados por Sousa Santos, da “incompletude” (diversidade inesgotável do mundo) e do “interconhecimento” (diálogo expresso nos atravessamentos de saberes), ao referir-se ao papel das instituições de ensino perante a injustiça cognitiva (Sousa Santos, 2007, p. 87).

3) As escolas são caracterizadas como espaços de muita contradição: se, por um lado, há no cotidiano escolar saberes e potenciais que precisam ser valorizados, revelados e amplificados; por outro, as escolas afirmam que há também muita improvisação, pouca reflexão e muita precarização de processos das condições de trabalho.

4) Para o grupo, nós professores precisamos compreender mais detalhadamente as dimensões que caracterizam a escola pública, pois afirmam que estas ainda são um desafio enorme nas redes públicas. Muitos professores, mesmo atuando nessas redes públicas, não compreendem a escola como um espaço de garantia de direitos, de produção da diversidade, de conquista da justiça social. Nesse sentido, assumem, constantemente, uma perspectiva privada, baseada em seus credos e valores, desconhecendo as dimensões públicas que devem marcar sua atuação.

5) A tensão entre autonomia escolar e a gestão promovida pelos sistemas de ensino sobre as escolas é outro ponto do debate em torno dos desafios para a conquista da dimensão pública na educação. A tensão entre a necessidade das escolas de viverem processos independentes e os sistemas que dizem precisar avaliá-las continuamente é grande. A construção conjunta do Plano Municipal de Educação, realizada em 2015/16, é apontada como uma experiência ação-pedagógica democrática, que, apesar das contradições que absorveu na sua forma final, constitui-se numa conquista compartilhada entre escolas/secretarias e universidade pública. Há um reconhecimento entre todos os integrantes do *Coletivo Investigador* de que as universidades públicas são antigas parceiras da escola básica.

Em relação aos pontos acima, voltamos a Souza (2015), quando nos alerta da dominação em torno dos desafios para uma profunda análise crítica da desigualdade social brasileira. Por causa de discursos que insistem em nos fazer crer que somos dóceis, naturalizando a aceitação das condições adversas, temos dificuldade em reagir, pois não fomos formados para o exercício da prática cidadã.

Nesse mundo capitalista marcado por relações de exploração econômica e social, a dominação se apresenta como *necessária* a este modo de produção da vida social. Na forma mais extrema, é compreendida como *parte* intrínseca à vida social, e, conseqüentemente, as práticas autoritárias são facilmente naturalizadas, dificultando que caminhos alternativos possam ser desenvolvidos. Culturalmente, aceitamos as relações autoritárias, legitimando a dominação, inclusive em nossas relações escolares.

A perpetuação da cultura autoritária se expressa em diversas vivências sociais, que imprimem na sociedade brasileira relações distintas entre homem/mulher; adulto/criança; empregador/empregado e também professor/aluno. Todas condicionadas por hábitos hierárquicos que caracterizam também nossa visão de escola, de saberes e, conseqüentemente, as estratégias didático-pedagógicas que desenvolvemos. O desafio é ir além da naturalização da

cultura escolar instituída, na direção da instauração radical de relações solidárias, democráticas, horizontalizadas; inovadoras porque inclusivas, constituídas de sujeitos críticos, capazes de se respeitarem e expressarem suas diferenças em práticas pedagógicas, sucessivamente mutáveis porque socialmente referenciadas.

6) Admitem que professores têm dificuldades de lidar com as diferenças nas escolas, o que caracteriza uma fonte da repressão. Por outro lado, o grupo afirma que há muita resistência entre os estudantes, que, cada vez mais, cobram de professores que tornem as escolas um espaço de todos, querendo ser respeitados em suas diversidades. Essas cobranças se manifestam tanto nas ocupações realizadas pelos estudantes nos espaços físicos da escola, como na própria violência cotidiana que promovem.

Interculturalidade é um conceito que tem desafiado a educação, principalmente na reflexão quanto à hegemonia de saberes que tem marcado os currículos e as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impedido que a educação tome impulso através da diversa realidade brasileira. Ainda nos desafia a constituição de uma escola que trabalhe numa dimensão intercultural, que promova uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Nesta perspectiva podemos conquistar relações de saberes plurais na compreensão do outro e do mundo, como nos provoca Sousa Santos (2007).

Para pensar escolas e universidades como espaço de negociação de culturas, é preciso entender que o mundo é cada vez mais resultado de discursos e dinâmicas culturais plurais, que determinam suas configurações e são sucessivamente reprocessados. Cultura se vivencia mediante negociação, conflitos e disputas, e está em constante processo de recriação, pode ser comparada a um fórum de significados, como propomos neste projeto.

Considerações e perspectivas

O exercício investigativo de repensar a formação de professores exigiu que nos posicionássemos acerca de nossa concepção de professores e de formação. Para o desenvolvimento de parcerias entre escolas e universidade, queríamos reunir diferentes pontos de vista num trabalho em grupo. Queríamos avançar coletivamente em relação às posições teóricas, que através de uma racionalidade técnica externa a nossa realidade nos formata previamente, impedindo o desenvolvimento de nossa autonomia docente, principalmente

como professores sul-americanos. Nós professores atuantes em áreas periféricas, em continentes também periféricos, buscamos superar a distância entre teoria e prática, tão comum em nosso campo de trabalho, experienciando um processo de formação que nos permita ir além dos processos pedagógicos colonizados, aqueles construídos por outros a partir de realidades distintas das nossas.

Para Nóvoa (2011), é preciso explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada “dentro” dos contextos de trabalho através do diálogo com outros profissionais. O autor nos convida a uma condição epistemológica para a pesquisa em educação articulada ao trabalho dos profissionais da escola e das universidades. Acredita na instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidade que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de análise de suas práticas com apoio da universidade; e nas universidades, uma formação ancorada aos desafios das escolas. Sabemos que, se, por um lado, os cursos universitários de formação de professores apresentam aos futuros professores um discurso crítico capaz de levá-los à escola; por outro, as condições do trabalho docente nas escolas estão estruturadas para negar esta finalidade crítica.

No Brasil, durante longo tempo, os estudos científicos sobre educação utilizaram instrumental de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, pesquisadores de pesquisados, desconsideraram as subjetividades inerentes às ações humanas, recortaram arbitrariamente contextos de pesquisa congelando interpretações e afastando-se das possibilidades de entender as dimensões que as práticas, na sua essência, fomentam na educação (Franco, 2016). Desenvolveu-se assim uma compreensão idealizada do fenômeno educativo, idealizada porque distante de suas condições e potências reais que a área possui, enquanto prática social multidimensional. Nesses percursos formativos, comuns no Brasil, a dimensão da prática é tida como mero treinamento do fazer, sem que possua em si instrumentos de formação capazes de se transformarem em objetos de pesquisa da educação.

Uma segunda vertente, que ganha novo impulso com o crescimento do neoliberalismo nas políticas para a educação, supervaloriza a dimensão da prática, tendo-a como o objetivo a ser perseguido para a educação. Para esse grupo, falta à formação universitária a competência técnica, e, para isto, julga-se necessário instrumentalizá-la sem que se pergunte sobre o “por que fazer” e “para que fazer”, levando-os a crer que os conhecimentos científicos não são suficientes para dar conta da imprevisibilidade e complexidade dos fenômenos formativos.

É em meio a esses contextos que esta pesquisa busca contribuir, compreendendo os sentidos da prática, suas significações nas formações desenvolvidas nas universidades. Esse problema vem sendo investigado por um grande número de pesquisadores que estudam a educação no Brasil, objetivando a existência de condições institucionais para a execução desse projeto.

Para superar as estruturas preestabelecidas que marcam as relações ensino-aprendizagem, é preciso, para Sousa Santos (2010), que nos perguntemos por que não conseguimos nos reinventar. Não estaríamos precisando nos abrir para novos paradigmas de conhecimento, para outras formas de conhecer o mundo?

A experiência que vivenciamos em conjunto nos mostrou que a pesquisa-ação pedagógica (PAPe) é importante ferramenta de formação, pois se move numa racionalidade diferente da que vem orientando a formação profissional de professores. Através dela, aproximamo-nos de metodologia que nos respeita como sujeitos de nossas próprias circunstâncias, propiciando-nos a oportunidade de elaborarmos nossos saberes de forma emancipatória (Franco, 2016).

Referências

- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- Borda, O. F.(1979). Investigating reality in order to transform it the Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, 4(1), 33-55.
- Brandão, C. R. (2003). *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. (2016). Pesquisa Ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Revista de Educação Temática*. Campinas, 18 (2), 511-513.
- Franco, M. A. & Ghedin, E. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.

Nóvoa, A. (2010). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (2011). Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: Gatti, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, Ed. UNESP.

Silva Junior, C. (1990). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez

Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos Cebrap*, 79, 71-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

Souza, J. (2015). *A tolice da inteligência brasileira*. São Paulo: LEYA.

Um curso de formação continuada de professores como locus de pesquisa-ação: relato de experiência

Ivan Fortunato

Instituto Federal de São Paulo, Itapetininga, Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos,
Sorocaba, Brasil
ivanfrt@yahoo.com.br

Resumo

O artigo trata da pesquisa-ação na formação continuada de professores em exercício. Como objeto de estudo, tomamos como base as atividades realizadas em um curso de atualização oferecido aos gestores da rede pública do estado, lotados na diretoria regional de Itapetininga, estado de São Paulo, Brasil. O relato da experiência foi a metodologia utilizada para análise, pois partimos do vivido para explorar possíveis significados para uma formação continuada que motive a investigar o próprio cotidiano. Baseado em um capítulo recém publicado sobre “saberes pedagógicos”, o curso de atualização tratou de discutir sobre a profissionalização docente, as contingências do trabalho e autoformação. Tendo sido desenvolvido por participação voluntária, ao vermos que o fato do curso ter sido frequentado por mais de 40 gestores, concluímos que assuntos como os saberes pedagógicos importam no cotidiano das escolas. Ao final, espera-se com a partilha dessa experiência que novas e mais substanciadas formas de desenvolver a pesquisa-ação nas escolas sejam estabelecidas, não apenas no interior paulista, mas em todos os locais em que a educação esteja presente.

Palavras-chave: Formação docente; pesquisa-ação; prática educativa

Abstract

The paper deals with action research in the ongoing training of in-service teachers. As a study object, we took as a base the activities carried out in an updating course offered to the managers of the state's public network, which are located in the Itapetininga Regional Directory, in the state of São Paulo, Brazil. The report of the experience was the methodology used for analysis, since we started from the lived experiences to explore possible meanings for a continuous formation that motivates to investigate one's everyday. Based on a recently published chapter on “pedagogical knowledge”, the updating course discussed the professionalization of teachers, work contingencies and self-training. Developed under voluntary participation, we have seen that the fact that the course has been attended by more than 40 managers, we conclude that subjects such as pedagogical knowledge matter in the daily life of schools. In the end, it is hoped by the sharing of this experience that new and more substantiated ways of developing action research in schools are established, not only in the interior of São Paulo but in all places where

education is present.

Keywords: Teacher training; action research; educational practice

Introdução

A pesquisa-ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 772).

A relação entre a academia e a escola parece ainda ter seus desencontros. De um lado, uma instituição absorvida pela excelência da pesquisa e o rigor dos métodos; do outro, a preocupação com situações diversas de um cotidiano multifacetado, incluindo o ensino, mas também a mediação de conflitos, o aconselhamento, a burocracia etc. A pesquisa-ação, realizada na *e com* a escola, parece ser um meio saudável para promover a necessária união entre quem pesquisa e quem lida, rotineiramente, com a educação escolar. Isso porque, como evidenciado na epígrafe, a pesquisa-ação permite que seus participantes se deixem, momentaneamente, de estar absorvidos pelas tarefas e desafios do cotidiano para observar e refletir sobre as ações da educação, além de estabelecer meios de se criar vínculos, tão importantes para o processo educativo.

É disto que se trata este texto: da pesquisa-ação edificada na relação entre a academia e a escola. Especificamente, trata-se da relação entre os trabalhos desenvolvidos na formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de São Paulo, campus de Itapetininga (ora referido apenas como IFSP), e as escolas públicas da cidade e seu entorno.

Construído sob a forma de um ensaio, busca-se reviver, e refletir sobre os encontros do curso “Saberes Pedagógicos: perspectivas e tendências¹” (ora referido apenas como curso Saberes Pedagógicos), realizado na Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga, no mês de maio de 2018. Neste espaço de formação continuada, foram supervisores, diretores e professores coordenadores, o público-alvo desse curso de atualização, que congregou mais de 40 participantes, todos presentes por adesão voluntária.

Dessa forma, o curso como elemento para pesquisa-ação torna-se objeto de estudo, com o propósito de pensar a respeito da formação continuada pautada na pesquisa, em detrimento da racionalidade técnica, bem como investigar se o momento formal de formação pode se tornar elemento motivador para que o cotidiano escolar seja constantemente permeado pela reflexão.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo foi elaborado em duas seções. Primeiro, apresentam-se os antecedentes e o contexto que ajudaram na produção e no desenvolvimento deste referido curso. Na sequência, as atividades do curso são descritas e colocadas em suspensão, para que possam ser analisadas e repensadas para momentos futuros de novas pesquisas, ações e pesquisas-ação. Ao final, espera-se que a partilha reflexiva desta experiência concreta, vivida com gestores da educação, apenas fortaleça a necessidade de um cotidiano escolar permeado pela constante pesquisa, bem como colabore com as discussões que tem se desenvolvido (ou se pretende desenvolver) alhures.

Estabelecendo contexto para uma pesquisa-ação coletiva

O grande problema de introduzir a pesquisa-ação na prática cotidiana, sempre foi o início do processo: como falar de pesquisa, ou como introduzir procedimentos de pesquisa, ou ainda, como envolver sujeitos em situação de pesquisa ...? (Franco, 2016, p. 519).

Contundente desafio foi apresentado, na epígrafe, por Franco (2016). A autora preocupa-se em encontrar meios para conseguir introduzir a pesquisa na prática docente cotidiana, dentro do ambiente escolar. Afinal, quando se pesquisa o próprio cotidiano vivido, adquire-se condições de compreender as contingências, as contradições e os desafios que são postos, todos os dias, no exercício da atividade docente. Quando se pesquisa é que se pode, com propriedade, perceber a relação intrínseca entre a teoria e a prática, na qual a segunda somente se transforma pela adequada, e profunda, apropriação da primeira. Assim, quando se permite compreender, e incorporar, a pesquisa na prática cotidiana, a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos torna-se mais ampla, densa e presente. Isso, por sua vez, pode mobilizar ações educativas mais conscientes dos compromissos ético, social e político, inerentes à docência.

Apesar de toda essa importância relatada, o desafio indicado persiste. Obviamente que não em todos os lugares da educação e, mesmo nos locais em que há resistências, essas

nunca são coletivas. Não obstante, não é surpresa identificar a dificuldade de se conseguir engajar sujeitos da educação nas práticas permeadas pela pesquisa.

Andanças educativas, registradas em outros ensaios (Fortunato, 2018a; 2018b), ajudam a revelar que o empirismo ainda é a forma mais presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas. Uma das possibilidades de se modificar esses cenários, é ancorar-se na proposta delineada por Franco (2016), ao afirmar que:

Criar um universo cultural coletivo é uma tarefa fundamental do pesquisador em pesquisa-ação; no entanto, precisa fazê-lo na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos. Alerta: isso é diferente de organizar textos ou aulas para “aplicar” nos participantes! É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo (Franco, 2016, p. 516).

Vimos, então, que a autora encontra respostas no método Paulo Freire para organizar momentos de formação permeados por atividades colaborativas, que buscam engajamento para a participação coletiva do professorado para a pesquisa. Baseia-se no Círculo de Cultura como lugar para troca de experiências e saberes, guiada pela tematização e problematização do mundo vivido na escola, buscando criar meios para que se observe o cotidiano de forma mais crítica do que é vivenciado. Assim, ao colocar em evidência situações que se vive, torna-se possível compreendê-las e buscar mecanismos de enfrentamento e transformação. É pelo diálogo aberto, portanto, que Franco (2016) tem encontrado solo fértil para plantar a semente da pesquisa.

Com esses pressupostos em mente, foi possível iniciar um trabalho de formação inicial bastante denso, intenso e prático. Sobre o nome de “missões educacionais”, foram estabelecidos elos entre o grupo de formação de professores do IFSP² e diversos lugares de ensino formal e não-formal. Pelo diálogo, foram identificadas dificuldades ou oportunidades de melhora nos processos educativos, e traçados planos de intervenção (cf. Fortunato, 2018a). Uma dessas intervenções, inclusive, foi tão bem organizada pelo diálogo entre todos os atores envolvidos, que os resultados implicaram uma mudança positiva na cultura escolar, no que diz respeito ao uso da tecnologia digital no cotidiano do ensino fundamental (Falchi & Fortunato, 2018).

Essa militância, por sua vez, foi possibilitando estabelecer elos em distintos lugares da educação: escolas do município e do estado, organizações não-governamentais e do sistema

penitenciário. Dessa forma, então, iniciamos um diálogo mais substancial com o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga. De um lado, a preocupação com a formação inicial de professores, na posição de docente do IFSP, onde são ofertados cursos de licenciatura; do outro, a busca pela formação continuada em exercício do professorado de uma rede responsável por mais de 50 escolas estaduais, presentes em nove municípios. Tendo a formação de professores como denominador comum, foi tranquilo estabelecer um projeto-piloto para essa parceria: tomaríamos o livro mais recente do grupo (Shigunov Neto & Fortunato, 2018) como disparador de discussões sobre a formação continuada, em exercício, dos professores da rede.

Especificamente, o projeto-piloto foi assentado sobre o último capítulo do referido livro, no qual são apresentados três saberes pedagógicos na e para a formação de professores (Fortunato, 2018c). Grosso modo, esses saberes dizem respeito à profissionalização docente, às contingências cotidianas e a autoformação.

Importante anotar que a sistematização dos três saberes pedagógicos não foi feita ao acaso: parti da experiência concreta de quase dez anos como professor de cursos de licenciatura, incluindo vivências em uma instituição particular de ensino superior por cinco anos e outros quatro no Instituto Federal. Além disso, essa experiência foi sempre permeada pelo papel de estudante de pós-graduação, e pela orientação de quase 20 pesquisas de Iniciação Científica, mais de 30 monografias de graduação e especialização, além da orientação concluída e em andamento de quatro pesquisas *stricto sensu*. Ademais, o papel vivido como avaliador de mais de 50 periódicos e como responsável por um congresso da área de educação desde 2015³.

Mesmo assim, considero que foram os trabalhos desenvolvidos durante as missões educativas que possibilitaram direcionar o olhar para o que foi discriminado como os três saberes pedagógicos para e na formação docente.

Diante esse contexto, era preciso verificar se a proposta encontraria eco nas escolas da rede estadual e se haveria adesão para discussões sobre saberes pedagógicos. Inserimos, então, uma apresentação introdutória do trabalho num momento de articulação entre o Núcleo Pedagógico e os/as diretores/as e coordenadores/as de todas as escolas da região. Durante uma semana de março de 2018, estivemos em cinco encontros distintos, em quatro cidades da região, para apresentar os três saberes pedagógicos aos gestores das 52 escolas e como se vislumbrava uma possibilidade de formação conjunta a partir da relação entre o conhecimento produzido pela academia e as diversas realidades multifacetadas do chão da escola.

Em todos os locais em que estivemos, a possibilidade de poder dialogar com e sobre o cotidiano escolar foi ressoando positivamente, o que pode ser evidenciado pelos comentários que ratificavam a importância de se trabalhar com a formação continuada, com o professorado e com os próprios gestores, além de se qualificar como de grande valor a presença ativa de quem trabalha com a formação inicial no chão da escola.

Outra evidência positiva foi o fato de que, dessa participação introdutória, emergiram novas missões educativas, nos colocando em situações diversas, porém concretas, da educação escolar: participamos de atividades pontuais de formação de professores em três escolas, tratando de temas diferentes, a partir das necessidades de cada local, e pudemos trabalhar com os jovens do ensino médio a respeito dos caminhos possíveis, após a conclusão dessa etapa dos estudos.

Com essas evidências favoráveis ao tema, foi estabelecido um planejamento para a oferta de um curso de atualização, no qual os três saberes pedagógicos seriam colocados em destaque. O objetivo principal do curso foi proporcionar não apenas a reflexão do cotidiano vivido por parte da gestão e do professorado escolar, mas, tornar essa reflexão pertinente ao dia-dia vivido, possivelmente multiplicando os saberes pedagógicos em cada escola. Dessa forma, planejamos o curso “Saberes Pedagógicos” com quatro encontros presenciais (realizados uma vez por semana, durante quatro semanas) e atividades à distância, tendo, como foco, situações escolares contextualizadas e na tematização da prática profissional dos participantes. A descrição dessas atividades e sua análise tornam-se elementos centrais na seção seguinte.

Um curso sobre saberes pedagógicos para o cotidiano escolar

[...] essa ideia de construção coletiva nos permite reconhecer que a escola é um espaço repleto de ações excludentes, no entanto, nela, também, há uma pluralidade de invenções, de artes de fazer e de tentativas para envolver os estudantes no círculo do humano. Isso nos faz apostar na crença de que, pela via da pesquisa e de atitudes políticas alimentadas pela ética, podemos articular saberes-fazer e ações para tornar a escola mais receptiva às necessidades humanas (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 785).

Inserir um momento de pausa para reflexão é algo bastante salutar, quando se preconiza um cotidiano escolar perpassado pela pesquisa, com a intenção de guiar as ações. Ao promover o curso de atualização “Saberes Pedagógicos”, a intenção primeira era de envolver

gestores da educação interessados em participar de um debate produtivo sobre a ação educativa política no chão de escola.

A escolha de gestores como público participante do projeto piloto foi justamente a possibilidade de ofertar uma pausa indispensável da ação cotidiana, para que pudessem refletir sobre a própria prática e encontrar meios de dissolver potenciais amarras. Ainda, é sempre esperado que o gestor seja um agente multiplicador de saberes, pois sua função exige que se tenha contato com diversos atores da educação, sejam professores, estudantes, técnicos administrativos, familiares e membros da sociedade civil. Nesse sentido, envolver gestores num curso sobre saberes pedagógicos, seria uma forma de incentivar a construção coletiva constante que a escola requer.

A participação no curso por adesão voluntária foi uma estratégia bastante significativa para o desenvolvimento dos temas. Afinal, sem o engajamento de cada um nas atividades propostas e, principalmente, na extensão dessas para o cotidiano escolar, provavelmente tudo o que fosse apresentado e discutido seria vazio. Isso fica mais evidente na constatação de Galleão e Franco (2017, p. 20) de que “quando se pretende a investigação da prática, o envolvimento dos sujeitos dessa prática passa a ser um elemento constitutivo do saber científico”. No curso Saberes Pedagógicos, ofertado em maio de 2018, pouco mais de 40 gestores da diretoria regional de Itapetininga se inscreveram, interessados em ouvir com mais profundidade o que havia sido apenas tateado naquela breve apresentação de março, já delineada neste artigo.

Reunidos no auditório da diretoria de ensino, começamos com a apresentação do curso e contextualização da elaboração dos saberes pedagógicos. Nesta, o objetivo era esclarecer o que se pretendia ao trabalhar os temas propostos para o curso, bem como delinear o contexto a partir do qual os saberes pedagógicos foram sistematizados. Recuperei, então, parte da minha própria trajetória vivida como docente de cursos de formação de professores, as experiências acadêmicas e as referidas “missões”, como balizadores para a organização de três saberes pedagógicos, percebidos como fundamentais, que foram cristalizados na obra de referência (Fortunato, 2018c). Foi declarado que a dinâmica do cotidiano escolar e suas constantes transformações demandam constante formação dos educadores, sendo que o curso foi organizado como um momento de pensar a prática, por meio da própria prática, a partir de pressupostos teóricos edificados na relação entre a academia e a escola.

Da contextualização logo partimos para o estudo do saber pedagógico 01: “ser professor é uma profissão”. No curso, a discussão desse saber teve como propósito evidenciar o conjunto

de atividades produtivas e especializadas desempenhadas por um docente, com o propósito de demonstrar a necessidade de uma formação adequada para seu exercício, seja em exercício ou continuada. A respeito desse saber, deixei expresso o seguinte: “[...] a docência é uma profissão e, como tal, pressupõe um conjunto de atividades produtivas e especializadas. Portanto, o exercício da docência requer formação adequada para seu desempenho” (Fortunato, 2018c, p. 84).

Foi então explicado como a docência deve ser encarada como uma profissão especializada, desenvolvida com meios próprios e adequados para que seus objetivos educacionais sejam alcançados. Foram trazidos exemplos de que a docência não deveria ser um “bico”, uma renda extra, uma atividade esporádica ou exercida por falta de opção profissional, pois tudo isso pode inibir a necessária formação permanente que o desempenho ético-político da profissão requer. Depois de longa discussão a esse respeito, uma atividade em três etapas (individual, coletiva e partilhada) foi aplicada com o propósito de evidenciar a profissionalização necessária da carreira.

Num primeiro momento individual, foi solicitado que cada participante listasse, por escrito, quais são as atividades de um/a professor/a. Na sequência, reunidos em pequenos grupos, foi pedido que construíssem, coletivamente, uma lista com as cinco principais atividades da profissão docente. Por fim, iniciamos um trabalho de partilha, no qual cada grupo foi listando suas atividades escolhidas, excluindo de seu rol aquelas iguais ou muito semelhantes às que já constavam na lista geral. Dessa forma, 21 atividades especializadas que fazem parte do cotidiano docente foram encontradas pelo grupo, sendo essas expressas no quadro 01, na ordem em que foram partilhadas no curso.

1. Relacionar-se com aluno;
2. Refletir sua prática;
3. Formar-se continuamente;
4. Conhecer o PPP;
5. Fomentar a gestão democrática;
6. Cumprir normas;
7. Estabelecer relações com a comunidade;
8. Processar e partilhar conhecimento;
9. Trabalhar em equipe;
10. Mediar saberes, expectativas e anseios;
11. Estudar e diagnosticar;
12. Planejar, executar e avaliar o trabalho pedagógico;
13. Criar condições para a autonomia do aluno;
14. Viabilizar o diálogo com a comunidade;
15. Organizar o tempo, os materiais e os demais itens para aula;
16. Acreditar na humanidade;

17. Resgatar sonhos e perspectivas de vida;
18. Conhecer o que ensina;
19. Mediar conflitos;
20. Planejar, aplicar, corrigir e dar devolutivas das avaliações;
21. Tirar dúvidas dentro e fora da sala.

Quadro 1 - atividades especializadas docente

O encerramento do primeiro módulo do curso era a designação de tarefas que seriam realizadas durante a semana, e apresentadas virtualmente via um fórum criado com o objetivo único de partilha do conhecimento produzido como reflexo das atividades presenciais e digitais. Uma das tarefas era de cunho estritamente teórico: ler um texto sobre formação de professores e tecer um pequeno comentário por escrito na plataforma virtual. Outra tarefa era voltada a investigar a prática: a elaboração de um diário de campo, no qual deveria conter registros sobre situações ocorridas ao longo da semana, no exercício do trabalho, que tivessem relação com o saber pedagógico estudado – no caso, o foco seria desvendar acontecimentos ligados diretamente à profissionalização da docência. Foi explicado que todas as tarefas realizadas, tanto presencial quanto virtualmente, fariam parte de um portfólio individual, a ser apresentado no quarto e último encontro presencial.

Ainda, foi deixado claro que os textos produzidos no fórum e nos diários de campo eram elementos de aprendizagem e autoavaliação, não sendo, portanto, utilizados em nenhum momento para produção de artigos acadêmicos e, se isso vier a acontecer no futuro, será somente após o consentimento expresso do autor de cada portfólio.

Na semana seguinte, iniciamos o segundo encontro recuperando o caminho percorrido pela contextualização dos saberes e da profissionalização docente. As 21 atividades foram novamente lidas, como forma de lembrar o que foi elaborado individual e coletivamente.

Excertos do que foi escrito no fórum foram trazidos para a discussão dos saberes pedagógicos, lidos sem a indicação de autoria, mas deixando livre para que seu autor ou sua autora se manifestasse e ajudasse a completar o que foi escrito no momento de produção da tarefa. Trazer diversos fragmentos produzidos pelos participantes é uma forma de revelar que cada um é autor e protagonista de seu próprio cotidiano vivido na educação. No curso, isso foi percebido, na medida em que cada trecho lido era comentado e debatido coletivamente, mesmo quando havia discordância.

Depois de retomado o primeiro encontro e partilhado as produções virtuais, foi o momento de avançar no curso para o saber pedagógico 02: “reconhecer as contingências gerais

e situacionais da profissão”, que foi cunhado como forma de estimular a percepção do cotidiano escolar vivido e o reconhecimento das contingências profissionais potencialmente catalisadoras de conflitos. Sobre esse saber pedagógico, eis o que anotei no texto de referência para o curso: “[...] o foco da formação [docente] deve ser muito mais dilatado, buscando esquadriñar o entorno da sala da aula, mapeando os elementos que influenciam e modificam, direta e/ou indiretamente, as ações locais da sala de aula” (Fortunato, 2018c, p. 88).

Essa ideia de contingências da profissão foi delineada com o auxílio de Beach e Pearson (1998). Depois de longa pesquisa, os autores foram capazes de agrupar, por semelhança, o cotidiano da atividade docente em catalizadores de conflitos educacionais. Basicamente, Beach e Pearson (1998) descobriram que as situações da docência podem ser enquadradas como uma situação relacionada a: (a) ensino e currículo, (b) relacionamentos, (c) identidade e autopercepção docente, e (d) contexto e instituição.

De forma embrionária, pode-se dizer que as situações de ensino e currículo dizem respeito à tarefa mais básica de transmissão de conteúdos, que se torna potencialmente conflituosa, pois há diferentes formas de ensinar e de aprender, que nem sempre estão em sintonia. Sobre os relacionamentos, é preciso lembrar que existem os imediatos com os estudantes, mas também com os colegas professores, os corriqueiros, com superiores e pessoal da administração, e os esporádicos, com gestores da educação e a sociedade civil; não obstante, sendo redundante anotar que relacionamentos humanos são potencialmente conflituosos. Essa escala ajuda o professorado a compreender quais são os relacionamentos que melhor precisa nutrir no cotidiano da docência. Já a questão de identidade e autopercepção, essa diz respeito a uma constante busca sobre os significados de ser professor, ser aluno, ensinar, educar etc., cuja definição nunca é estanque, mas sempre movente. Por fim, ao tratar de contexto e instituição, é fundamental destacar que cada local de ensino formal ou não-formal tem características próprias, portanto regras próprias, o que demanda flexibilidade para compreender as circunstâncias diversas em cada local em que se exerce a docência.

Feita a explicação sobre as contingências da profissão docente e as situações potencialmente catalisadoras de conflitos, partimos para mais uma atividade de construção coletiva. A divisa inicial pedia que cada participante anotasse em seu caderno qual dos elementos seria mais interessante, naquele momento, trabalhar com mais profundidade. Curiosamente, os grupos “ensino e currículo”, “identidade e autopercepção docente” e “contexto e instituição” ficaram bem equilibrados, com cerca de quatro a seis pessoas em cada.

Já os demais, cerca de 25, compuseram um grande grupo sobre “relacionamentos”, dando indícios que essa é uma das contingências que mais merece atenção na educação escolar.

Cada grupo trabalhou na contingência escolhida, respondendo três questões sobre elas: O que são esses elementos no cotidiano da(s) escola(s)? Porque foram considerados como catalisadores de conflitos no exercício da docência? Quais evidências temos de que precisam ser trabalhados de forma continuada com os professores? Da mesma forma que no primeiro módulo, a última etapa da atividade foi a partilha do que foi produzido em cada grupo, de modo que todos pudessem ter acesso ao que foi sendo coletivamente construído sobre o saber pedagógico estudado. Por meio de textos, desenhos ou colagens, cada grupo elaborou sua interpretação da contingência escolhida, tornando-se ponto de partida para que todos pudessem perceber a existência de todas as contingências na complexidade do dia-dia escolar.

Ao final da partilha, trouxe o entendimento de Beach e Pearson (1998) a respeito das formas de se lidar com os conflitos contingenciais. Segundo os autores, há três níveis de estratégias para mitigar um conflito: o primeiro nível é o da negação de que há um conflito, o segundo é das mudanças de curto prazo, geralmente com alguma mudança externa ao sujeito, e por fim, o terceiro nível diz respeito às mudanças de longo prazo, que dizem respeito às transformações de si. Encerramos o segundo módulo com esses níveis de estratégia de enfrentamento, sendo indica a leitura do texto de Bejarano e Carvalho (2003) sobre formação inicial, os conflitos e estratégias, para dar continuidade ao tema durante as tarefas virtuais.

O terceiro módulo começou com a mesma dinâmica: recordação de tudo o que tinha sido trabalhado nos dois primeiros encontros presenciais, seguida da leitura de trechos produzidos no fórum. Os debates foram mais intensos e substanciados, na medida em que cada um foi percebendo sua efetiva participação no curso e suas contribuições para o coletivo. Isso apenas facilitou a entrada no último tema que fazia parte da ementa do curso, o saber pedagógico 03: “aprender com e pela própria experiência, ou, aprender consigo mesmo”, cujo intento é levar os participantes a recuperarem sua história de vida profissional, colocando-a sob uma lente reflexiva, permitindo identificar forças e fraquezas da própria prática profissional. Quando escrevi sobre este saber, procurei deixar claro que aprender consigo mesmo “[...] requer constante exame das atitudes tomadas em cada situação contingencial, além de frequente análise das crenças que se cristalizam e dos conflitos inevitáveis” (Fortunato, 2018c, p. 95).

O que me ajudou a compreender essa possibilidade de aprender comigo mesmo foi a leitura do texto de Herrán Gascón, Aguilar e Eliozone (2016) a respeito da possível

transformação docente. Os autores tratam sobre uma transformação contínua, pois assim a dinâmica do cotidiano escolar exige. Para essa transformação, apresentam a formação como elemento indispensável, sendo que há duas maneiras de se trabalhar a formação: a exterior e a interior.

A formação exterior seria aquela oficial, conquistada em cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento, enquanto a interior seria aquela voltada para a reflexão de si, dos saberes e experiências que se têm, e das atitudes tomadas no desenvolvimento da docência. Os autores apresentam uma metáfora muito interessante a respeito da transformação docente e as formações externas e internas: para eles, é como se um professor estivesse em um barco e cada um de seus remos fosse um dos tipos de formação. Assim, aquele que busca sempre mais diplomas, sem a reflexão necessária de como esses documentos ajudam no exercício da profissão, estaria remando apenas com um dos braços, portanto navegando em círculos. Da mesma forma, aquele que resiste aos novos conhecimentos, baseando sua prática apenas na experiência, também navega em círculos pela complexidade do trabalho docente.

A proposta para que a transformação docente não recaia em um círculo vicioso é justamente uma alternância entre a formação externa e a interna. Isso quer dizer que um/a professor/a precisa sempre buscar novos conhecimentos por meio de cursos formais, que ajudem a agregar novas teorias ao seu repertório epistemológico, mas, contudo, deve também olhar com uma lente reflexiva seus afazeres diários no exercício da docência, calibrando suas ações a partir de sua bagagem teórica. No curso, foi justamente isso que estava previsto acontecer.

Foram apresentadas cinco perguntas-guia, para ajudar cada participante a entender o que seria esse cotejamento entre seu conhecimento teórico, adquirido ao longo da formação inicial e continuada, e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Essas perguntas, a exemplo dos saberes pedagógicos, foram elaboradas depois de longo mergulho reflexivo entre minha própria formação e as experiências como docente em diferentes lugares da educação. Isso quer dizer que não surgiram ao acaso, pois foram sendo cunhadas ao longo dos anos de militância e maturação como docente na formação inicial de professores e na pós-graduação. Essas cinco perguntas foram reproduzidas a seguir no quadro 02.

1. Qual lembrança mais antiga que tenho da escola?
2. Quando decidi pela educação como profissão?
3. Qual situação específica vivida na escola, que ainda se lembra de forma bem clara? Por que ficou marcada?
4. Quais as marcas da minha formação inicial docente (licenciatura)?

5. Quais os caminhos tomados na vida que me levaram à educação como profissão?

Quadro 2 - questões que podem nortear a autoformação

Partimos, então, para mais um exercício em três etapas, começando pela criação de grupos de até cinco participantes. A divisa para cada um dos grupos foi a seguinte: cada participante deveria escolher uma das cinco perguntas-guia, não podendo a mesma pergunta ser respondido por dois participantes. Depois da escolha, cada um iria pensar na situação proposta pela questão e partilhar no grupo. A segunda etapa da atividade envolvia a escolha de uma das situações partilhadas, que fosse tomada pelo grupo como a mais interessante naquele momento. Essa situação seria representada por um desenho, um gráfico, uma história em quadrinhos etc., mas também contada na forma de uma narrativa para os demais grupos, desde que não fosse contada pelo/a próprio/a autor/a. Por fim, a terceira e última etapa foi a de partilha, na qual pudemos ouvir oito distintas situações vividas na educação, e com elas aprender.

Essa última etapa serviu de base para as atividades do próximo encontro, o qual foi planejado como avaliação do que foi aprendido e apreendido do curso Saberes Pedagógicos. Assim, para as discussões virtuais da última semana, ao invés da leitura de um texto, foram disponibilizados quatro artigos que podem ser entendidos como uma maneira de responder às perguntas-guia a respeito de aprender consigo mesmo (Fortunato, 2018d; 2017; Fortunato, Catunda & Reigota, 2013; Fortunato & Lima-Guimarães, 2012).

Começamos o último encontro com a mesma rotina: recuperamos as discussões e as produções das semanas anteriores, trazendo para o diálogo coletivo. Na sequência, foi pedido que todos tivessem seus portfólios em mãos, pois seriam partilhados durante a atividade de conclusão do curso. Essa última atividade, realizada em três etapas, exigia que a turma fosse organizada em quatro grupos. Cada grupo deveria, então, escolher um daqueles textos disponibilizados para o fórum.

Isso não foi tão simples, pois mais de um grupo queria o mesmo texto e as negociações para que houvesse consenso foi demorada, exigindo a nomeação de um representante de cada grupo para o diálogo, sendo concluído pelo sorteio. Aproveitamos essa situação para discutir as dificuldades de relacionamento e da prática da gestão democrática no cotidiano escolar, tomando o ocorrido no curso como uma analogia ao que se passa nas escolas em termos de trabalho em equipe, cooperação e soluções coletivas.

Depois desse necessário desvio de percurso, retomamos aos quatro grupos formados, cada um de posse de um texto diferente. Para a primeira atividade, a divisa foi a seguinte: cada participante compartilha, dentro do grupo, um registro de seu portfólio que tenha relação com o texto em mãos, ao final das partilhas, o grupo deve escolher o relato de um colega para a etapa seguinte, a partir de critérios definidos pelo próprio grupo.

Assim, o grupo que estava com o texto “Memórias docentes: percepção e valoração de um tempo/espço pretérito” (Fortunato & Lima-Guimarães, 2012), teve a oportunidade de falar sobre momentos de escolha da docência como profissão, o que se relacionava com as questões 2 e 5 das perguntas-guia reproduzidas anteriormente no quadro 01. Já o grupo que estava com o texto “Vozes e memória no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores” (Fortunato, Catunda & Reigota, 2013), pode partilhar suas lembranças mais antigas sobre a própria escolarização, recuperando memórias de encantamento ou frustração da escola. Esse grupo buscou responder, então, às perguntas 1 e 3. O grupo que trabalhou com o texto “Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal” (Fortunato, 2017), teve como tema a formação inicial, o curso de licenciatura, e a chance de partilhar como foi a preparação para a docência como profissão. A esse grupo coube as questões 4 e 2. Por fim, o último grupo discutiu o texto “Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente”, o foco eram as questões 5, 4 e 2, pois elas tocavam diretamente na questão da formação para a docência.

Com uma dramatização das situações escolhidas em cada grupo, que partiram de um portfólio organizado ao longo do curso, pudemos finalizar a terceira etapa da última atividade do último módulo. As dramatizações foram elaboradas de forma a sintetizar o que foi aprendido, mas também ensinado por cada um, ao longo desse curso de atualização.

Para o encerramento, voltamos aos três saberes, recordando que ser professor é uma profissão, portanto requer constante especialização. Que a profissão docente é envolta em contingências gerais e situacionais potencialmente conflituosas, e que a melhor maneira de aprender é a autoformação, que pode, inclusive, ser aprendida consigo próprio.

Considerações finais

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da

consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (Pimenta, 2005, p. 523).

A proposta do curso relatado e analisado neste artigo surgiu exatamente conforme os pressupostos da pesquisa-ação mencionados na epígrafe: um grupo de interessados com um objetivo comum foi assessorado a refletir teoricamente sobre cada cotidiano escolar vivido. Ainda que os participantes fossem de contextos institucionais diferentes – escolas diferentes ou de departamentos da própria diretoria de ensino, além de funções diferentes – todos se reuniram para tratar da formação continuada em exercício como um problema comum.

Ao longo do texto, espera-se ter revelado como se inicia um processo saudável de aproximação colaborativa entre a academia, em seu envolvimento mais centrado na pesquisa, e a escola, com o empirismo que toma conta da complexidade de seu cotidiano.

Por meio do curso Saberes Pedagógicos e as atividades presenciais e virtuais, elaboradas para que os participantes pudessem olhar para sua rotina de trabalho de forma renovada, espera-se ter iniciado, no coletivo que esteve engajado nos módulos do curso, um processo perene de reflexão consubstanciada de sua prática. Além disso, almeja-se que os saberes aprendidos sejam partilhados e, assim, multiplicados.

Ao final, fica a expectativa de que novas turmas sejam formadas nessa diretoria, para discutir Saberes Pedagógicos e/ou outros temas que interessam à transformação do cotidiano escolar. Mas, principalmente, fica a esperança de que a experiência aqui relatada e analisada sirva de motivação para que outros meios de interface academia-escola sejam identificados e colocados em prática, em todos os lugares em que há formação de professores e escolas.

Notas

¹ Projeto 1841/2018, autorização Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo – Seção I, quarta-feira, 25 de abril de 2018, pág. 25.

² Trata-se do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec) - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7562965087625574. Nossa pesquisa têm buscado entrelaçar as disciplinas da licenciatura com ambientes concretos da educação escolar e não-formal.

³ Trata-se do Encontro de Práticas Pedagógicas, o EPP, cuja quarta edição acontece na cidade de Boituva/SP, conforme programação disponível no site: <https://epp2018.webnode.com>, acesso 06 jun. 2018.

Referências

- Beach, R. & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching & Teacher Education*, 14 (3), 337-351.
- Bejarano, N. R. R. & Carvalho, A. M. P. de. (2003). Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação*, Bauru, 9 (1), 1-15.
- Falchi, L. & Fortunato, I. (2018). Simulador PHET e o ensino da tabuada na educação básica: relato de experiência. *Política e Gestão Educacional*, Araraquara. (in press).
- Fortunato, I. & Lima-Guimarães, S. T. (2012). Memórias docentes: percepção e valoração de um tempo/espaço pretérito. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, 27 (1), 175-189.
- Fortunato, I. (2017). Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal. *South American journal of basic education, technical and technological*, Rio Branco, 4 (1), 4-9.
- Fortunato, I. (2018a). A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 13 (1), 269-276,
- Fortunato, I. (2018b). Educação, multiculturalismo e a formação inicial de professores: relato de experiência. (artigo submetido).
- Fortunato, I. (2018c). Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. In: Shigunov Neto, A & Fortunato, I. *Saberes pedagógicos: perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese. p. 81-96.
- Fortunato, I. (2018d). Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 14 (27), 212-228.
- Fortunato, I.; Catunda, M. B. & Reigota, M. A. S. (2013). Vozes e memória no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores. *Quaestio*, Sorocaba, 15 (1), 339-348.
- Franco, M. A. S. (2016). Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital*, Campinas, 18(2), 511-530.
- Galleão, A. M. & Franco, M. A. S. (2017). Pesquisa-Ação em sala de aula: o professor universitário e a pesquisa da prática. *Estreiadialogos*, Braga, 2(1), 11-24.
- Herrán Gascón, A. De La; Aguilar, N. A., & Elizondo, J. A. C. (2016). ¿Es posible la transformación docente?. *Revista Internacional de Formación de Profesores*, Itapetinga, 1 (2), 51-69.
- Jesus, D. M. , Vieira, A. B. & Effen, A. P. S. (2014). Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 39 (3), 771-788.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (3), 521-539.
- Shigunov Neto, A & Fortunato, I. (2018) *Saberes pedagógicos: perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese.

Agradecimento:

Agradeço à Luana Monteiro, pela revisão, correção e leitura crítica deste manuscrito.

Para além da relação “pesquisador-pesquisado”: contribuições de uma pesquisa-formação construída com coordenadoras pedagógicas iniciantes

Vera Maria Nigro de Souza Placco

PUC/SP

veraplacco@pucsp.br

Rodnei Pereira

PUC/SP

rodneipereira@uol.com.br

Resumo

Este artigo toma como objeto de reflexão os movimentos de uma pesquisa-formação e suas contribuições para a modificação das relações entre pesquisadores e participantes de investigações acadêmicas, tradicionalmente hierarquizadas. O estudo, que buscou amparo em Thiollent (1985), contou com a participação de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes, durante a pesquisa, cujos movimentos foram relatados e analisados. As experiências vividas em grupo trouxeram contribuições para fortalecer o grupo, para a sua atividade profissional na coordenação pedagógica e para que os pesquisadores pudessem se encontrar com novas perspectivas de estudo, planejamento e condução de processos investigativos em Educação.

Palavras-chave: pesquisa-formação; coordenador pedagógico iniciante; formação de professores; pesquisa em Educação

Abstract

This article seeks to reflect about the movements of a research-training and its contributions to the modification of the relations between researchers and participants of academic investigations, traditionally hierarchical. The study, which sought support in Thiollent (1985), had the participation of a group of beginner pedagogical coordinator during the research, whose movements were reported and analyzed. The experiences lived in groups brought contributions to strengthen the group, to their professional activity in pedagogical coordination and so that the researchers could meet with new perspectives of study, planning and conduction of investigative processes in Education.

Keywords: research-training; beginner pedagogical coordinator; teacher training; research in Education

Introdução

O presente artigo se debruça sobre o processo de produção dos dados contidos na tese de doutoramento de Pereira, 2017, defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. Toma como objeto de reflexão os movimentos da pesquisa e suas contribuições para a modificação das relações entre pesquisadores e participantes da pesquisa, tradicionalmente hierarquizadas e que colocam esses últimos em uma posição de passividade e de pouco ou nenhum protagonismo.

A partir de nossa experiência profissional e acadêmica com coordenadores pedagógicos que, no Brasil, de um modo geral, são profissionais licenciados que se dedicam a realizar a formação de professores centrada nos contextos de trabalho dos professores, em uma perspectiva de supervisão pedagógica, decidimos por trabalhar com coordenadores pedagógicos iniciantes, visto que o início do desempenho das funções de coordenação é marcado por conflitos e dúvidas, cujo enfrentamento é dificultado pela insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais que assumem a tarefa de coordenar as escolas e pela ausência de condições de trabalho e carreira favoráveis.

Os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos contribuem para que eles tenham dificuldade em tomar como pertença suas atribuições de cunho formativo, optando por desenvolver tarefas cuja natureza é, costumeiramente, mais burocrática e pouco direcionada para a formação dos professores e para a reflexão e orientação de suas práticas (Placco, Almeida & Souza, 2011).

Com base nessas características, amplamente discutidas pela literatura, decidiu-se empreender uma pesquisa que pudesse trazer alguma contribuição para o enfrentamentos dos desafios anteriormente mencionados, sobretudo por coordenadores pedagógicos iniciantes.

Buscando inspiração em Thiollent (1985, p. 14), decidiu-se que a pesquisa teria base empírica, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, no qual estivemos envolvidos, cooperativamente, com um coletivo de coordenadores pedagógicos, como se explicará adiante.

O interesse em desenvolver uma pesquisa desse tipo também se justificou em função de outro compromisso que nos orientou: o de recusar modelos de investigação que, ao seu término, apresentam um protocolo de constatações de problemas ou que fiquem em um nível de interpretação dos discursos dos participantes ou dos contextos, sem oferecer contribuições

efetivas para ambos. Embora consideremos importantes os estudos que fazem retratos e interpretem dados de realidade, e até participemos deles, como pesquisadores, em determinados momentos, sentimos uma necessidade de avançarmos para além da constatação e da denúncia.

Decidimos, então, empreender um processo formativo com um grupo de coordenadores iniciantes, de uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo, tomando como objeto suas práticas profissionais, e parar para escutá-los e para refletir sobre essas práticas de forma conjunta.

A questão que moveu nossa pesquisa foi: quais indícios de um processo formativo intencional – negociado e balizado pelas necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes, em seus contextos de trabalho – se revelam na aprendizagem da formação de professores e, como consequência, no desenvolvimento profissional de seus participantes?

Essa pesquisa se constituiu, assim, a partir de uma relação entre uma pesquisa-formação e uma rede pública de ensino, e teve como objetivo construir e executar, coletivamente, uma “proposta” de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas das coordenadoras pedagógicas participantes, para suas realidades escolares.

Metodologia

A possibilidade de desenvolver uma pesquisa que articulasse investigação e ação como a que foi realizada se deu em virtude das relações estabelecidas pelo autor da tese com uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo, que o procurou solicitando a oferta de uma formação para as coordenadoras pedagógicas que atuavam nas unidades escolares sob sua jurisdição, a pedido das próprias coordenadoras.

Propôs-se, então, que a formação fizesse parte de uma pesquisa de doutoramento.

Como os envolvidos na situação aceitaram a proposta, foram feitas algumas conversas, acertando alguns detalhes: que a ação de formação seria gratuita, já que, na condição de pesquisadores e representantes de uma universidade, ofereceríamos a formação, que seria construída com o grupo das coordenadoras que estavam iniciando na função e essas, por sua vez, participariam e colaborariam com a pesquisa.

A gestão da secretaria demonstrou vontade política em fortalecer o trabalho dos coordenadores, considerando sua autonomia e os processos de formação centrados nas escolas e concordou em contribuir com a pesquisa, permitindo que as coordenadoras participassem dos encontros de formação em seu horário de trabalho e oferecendo o espaço e os materiais necessários para que pudessem ocorrer.

A ementa da formação foi construída com os participantes da pesquisa e, durante os encontros, os conteúdos trabalhados eram retomados. Além disso, o que acontecia nas escolas, entre um encontro e outro, era discutido.

Assim, coletivamente, as situações eram submetidas à análise e reflexão do grupo de coordenadoras, antes da tomada de novas decisões. Em função dessas características é que percebemos que o processo no qual a investigação foi se constituindo, dava-lhe características tanto de pesquisa quanto de formação. Por isso, a denominamos de pesquisa-formação, entendendo-a como uma modalidade de pesquisa-ação (Thiollent, 1985). Tal opção se justifica, também, na medida em que se percebeu que se poderia fazer uma intervenção capaz de articular investigação, formação e reflexão.

A intenção da pesquisa, em seus primórdios, inspirou-se, sobretudo, em Michel Thiollent, já que se configurou uma situação em que há um problema a ser resolvido (dificuldades enfrentadas por um grupo de coordenadores iniciantes, pouca assunção de sua função formativa e pouco empreendimento de ações nesse campo), uma necessidade de intervir e de promover mudanças frente a esse problema (como induzir um processo de formação e acompanhamento, com vistas ao desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes) e um compromisso em produzir conhecimento científico. Como afirma Thiollent (1985, p. 75):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Diante disso, percebeu-se que se tinha um cenário favorável para a realização de um estudo dessa natureza.

Foram feitas, então, a caracterização do grupo, a identificação do problema, o levantamento das necessidades formativas emergentes e a eleição dos temas que seriam tratados, a cada 15 dias, com a participação dos coordenadores. A partir disso é que cada uma das pautas da formação foi planejada.

A cada encontro, avaliava-se com os participantes a pertinência do que havia sido discutido no encontro anterior para suas práticas, os ajustes e adequações que poderiam ser feitos e assim por diante. Esse movimento foi vivido quinzenalmente, entre os meses de fevereiro a novembro de 2016, totalizando 16 encontros de 3 horas de trabalho.

Os participantes da pesquisa

Participaram do estudo 16 profissionais da coordenação pedagógica que atuavam em escolas de ensino fundamental. A idade média das coordenadoras era 40 anos. Em sua maioria, eram filhas de pais que possuem ensino fundamental incompleto. Uma parte do grupo vivia só e se sustentava com a própria renda, outra parte compunha renda familiar com um companheiro ou com os pais. Cursaram a educação básica na rede pública de ensino, na própria cidade ou em municípios próximos.

Do ponto de vista da formação docente, a maioria (12) cursou Pedagogia em instituições privadas, na modalidade presencial. Três participantes estudaram em instituições públicas, sendo que 2 se formaram na modalidade presencial e 1 na modalidade EaD. Todas as participantes cursaram pós-graduação, em nível de especialização, na modalidade EaD, na área de Gestão Escolar ou Psicopedagogia.

Nenhuma participante era iniciante, na condição de docente, e nem haviam terminado de concluir o ciclo de inserção na docência. Uma parte das participantes (7 participantes) tinha mais de 20 de experiência docente e a outra parte tinha entre 10 e 20 anos (9 participantes). O grupo conhecia bem o funcionamento e as características da rede de ensino, pois o tempo médio de experiência na rede (como docentes) entre as coordenadoras, era de 10 anos.

A maioria dos participantes relatou que ocupava seu tempo livre lendo textos de gêneros textuais diversos, assistindo vídeos e utilizando redes sociais, na Internet. Além disso, costumava praticar o lazer, visitando parentes ou indo a shoppings centers.

Quanto a hábitos de leitura, a média de leitura era de 1 livro por semestre, por participante. Os títulos que declararam terem lido, no segundo semestre de 2015, eram de autoajuda, em sua maioria, ou de literatura ficcional, de ampla divulgação comercial.

A frequência a espaços de arte como cinema, teatro ou exposições era muito baixa (a média de frequência nesses espaços, por participante, era de 2 vezes ao ano).

Essas características foram coletadas porque julgamos importante conhecer o repertório de letramento das participantes e suas trajetórias profissionais e pessoais, para compreender quem eram nossas interlocutoras, que repertórios e experiências elas tinham e que podiam ser acionadas ou aproveitadas como levantamento de conhecimentos prévios, durante a pesquisa. Essas informações também foram utilizadas para elaborar as pautas de formação utilizadas na investigação.

Durante os encontros, um objetivo inicial unia o pesquisador e as coordenadoras, que aos poucos também foram compreendendo a si próprias como pesquisadoras: estudarmos para que pudéssemos refletir sobre a prática de formação de professores, como tarefa do coordenador pedagógico.

Isso posto, apresentamos uma síntese dos movimentos da formação, que esteve na base da pesquisa, no sentido de demonstrar como os dados foram produzidos e os efeitos que a construção coletiva da pesquisa tiveram para as participantes do estudo, na intenção de mostrar, também, a potência do tipo de investigação realizada e como pode ele contribuir para a produção de conhecimento de forma mais democrática, rompendo com modelos que dicotomizam pesquisador e sujeitos pesquisados e que, sobretudo, os coloca em uma condição de passividade. Com base nesses princípios, apresentamos, a seguir, os movimentos da investigação.

Movimentos da pesquisa-formação

1º Movimento – Levantamento das Necessidades Formativas

O primeiro movimento da formação, depois dos combinados que foram estabelecidos para a realização do estudo, foi o levantamento de necessidades formativas do grupo. Para tanto, pediu-se que respondessem a uma questão aberta, que foi: “Para você, quais são as principais atribuições de um coordenador pedagógico”?

As respostas foram recolhidas pelo pesquisador-formador e, na sequência, pediu-se que fossem respondidas mais duas questões: “Por que você passou a exercer a função de coordenadora pedagógica?”, e “Quais são suas principais atribuições como CP?”.

Depois que essas questões foram recolhidas, pediu-se, em folha separada, que registrassem a rotina de trabalho, em uma semana, com detalhes, de segunda a sexta-feira.

Esse material foi recolhido e, para finalizar o primeiro encontro, foi feita uma roda de conversa com o grupo, que teve como proposição orientadora a questão: “Quais são os desafios que você enfrenta na sua prática, como coordenadora pedagógica?”.

As respostas registradas por escrito e a transcrição do conteúdo da roda de conversa foram sintetizadas em uma tabela, na qual se registrou, também, as atribuições da coordenação pedagógica previstas no Estatuto dos Profissionais do Magistério do município onde a investigação ocorreu. A análise do quadro orientou o levantamento das necessidades emergentes: Organização e planejamento da rotina de trabalho; Gestão do grupo de professores; Estratégias de formação de professores centrada na escola (com ênfase em observação de aulas, registro e devolutiva); Gestão dos resultados de aprendizagem.

A análise do quadro trazia inúmeras possibilidades de interpretação e de organização temática. Contudo, como partiu-se do princípio que o atendimento às necessidades do grupo poderia provocar maior adesão ao processo formativo e conseqüentemente, afetar e provocar o grupo em direção à sua função formadora, decidiu-se atender ao que pareceu que, para ele, eram pontos críticos.

Com base nessas ideias, planejou-se o segundo movimento da ação.

2º Movimento – Apresentação e aprovação dos temas da formação

No segundo encontro com as coordenadoras, decidiu-se apresentar o quadro “O pensado e o vivido para/pelas coordenadoras pedagógicas” e propor uma reflexão. Para tanto, o quadro foi projetado. Na sequência, propôs-se que elas observassem se as atribuições pensadas por elas se aproximavam daquelas que estavam previstas na lei do Estatuto do Magistério. Na sequência, pediu-se que comparassem com as rotinas vividas por elas e que tentassem verificar aproximações e distanciamentos entre o pensado e o vivido.

Essa proposição teve como intenção disparar o exercício de reflexão e análise crítica sobre suas atividades. Pediu-se, então, que sintetizassem suas conclusões sobre a análise do quadro, em uma cartolina. O grupo discutiu e uma coordenadora pedagógica enumerou as conclusões do grupo.

Posteriormente, fizemos uma discussão do conteúdo, discutindo ponto a ponto. Foram feitas algumas intervenções, na direção de negociar o que poderia ser acolhido e tratado nas formações. Decidimos, então, por acolher todos os pontos.

Um dos pontos provocou o grupo a pensar se costumava colocar momentos de estudo em suas rotinas e se ele havia estudado com cuidado a proposta curricular da rede, que havia sido elaborada recentemente. Diante da resposta negativa, foi feito um desafio: o de incluir, a partir da semana seguinte, pelo menos 5 horas de estudo semanais na proposta. E nesse momento, tomou-se uma decisão: era muito importante que as coordenadoras vivenciassem, nas formações, aquilo que se esperava delas. Pensou-se nisso a partir da ideia de *hall of mirrors* (Schön, 1987).

Sendo assim, revelou-se às coordenadoras que todas as estratégias utilizadas nas formações seriam compartilhadas e problematizadas ao final de cada encontro, para que elas tivessem clareza da intencionalidade e para que ampliássemos, juntos, conhecimentos experienciais sobre formação.

Para finalizar o trabalho do dia, fez-se uma exposição oral, com apoio de uma apresentação em powerpoint, com a síntese dos resultados da pesquisa “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” (Placco, Almeida & Souza, 2011). Pediu-se que as coordenadoras procurassem pensar nas relações dos resultados com os desafios enfrentados por elas.

Foi uma exposição dialogada crítica e descontraída, na qual elas conseguiram perceber que os problemas que enfrentavam tinham a ver com uma conjuntura social e histórica mais ampla. Comunicaram, ainda, o que podiam melhorar e que pensavam que cabia a elas e aquilo que dependia da colaboração de outros profissionais. Encerramos esse dia de trabalho com o grupo dizendo que estava muito provocado, “cheio de questões” e “animado”.

Vale destacar o clima positivo, de intimidade, de confiança, que começou a se evidenciar. Parecia haver um clima propício à reflexão. Com base nisso, planejou-se os encontros subsequentes.

3º Movimento – Reflexão e enfrentamento das interrupções e desvios das funções

O terceiro movimento teve duração de 2 encontros, nos quais se investiu na discussão da organização e planejamento das rotinas, buscando provocar a construção de estratégias de enfrentamento aos problemas relatados pelas coordenadoras.

Um dos aspectos identificados durante a caracterização das participantes foi que elas tinham poucos hábitos de leitura. Pensando que elas, como formadoras das professoras, precisariam estar atentas aos repertórios de seus grupos de professoras - considerando que a escola tem o papel de transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade, historicamente, optou-se por iniciar os encontros levando um gênero textual para que fosse feita uma leitura compartilhada em voz alta, pelo pesquisador-formador.

Por isso, efetuou-se a leitura de um trecho da obra “As intermitências da morte”, romance de José Saramago. Revelou-se que a intenção desse momento era a apreciação literária, de modo que cabia a cada uma atribuir significados, sentidos, elaborar ideias, sentir o que quisesse e interpretar o conto da forma que lhe conviesse.

A reação do grupo foi positiva, já que anotaram o título do livro, pediram para folheá-lo e demonstraram interesse em saber o restante da história.

Aproveitou-se o contexto da leitura e propôs-se uma discussão sobre o significado da palavra “intermitências”, chamando especial atenção das participantes para um dos significados dicionarizados do termo: intervalo nas pulsações do coração maior que o normal.

Uma das coordenadoras afirmou, então, que era uma boa palavra para definir o que acontecia com ela. Ela dizia que seu trabalho era cheio de intermitências. Com isso, lembrou-se às coordenadoras que, no encontro anterior, elas haviam dito que sofriam interrupções e desvios nas suas funções, e isso as incomodava.

Então, para discutir esse tema, foi proposta a leitura e o estudo do texto “Garota Interrompida: metáfora a ser enfrentada”, de Luiza Helena da Silva Christov.

A discussão do texto ajudou o grupo a perceber que sua rotina de trabalho precisava ser revista. Sendo assim, combinou-se que, no encontro seguinte, se trabalharia nisso.

Para finalizar, foram retomadas as estratégias usadas: a leitura em voz alta e o modo de conduzir a discussão, que o grupo considerou positiva, afirmando que não tinha o hábito nem de estudar nem de propor momentos de estudo nos horários de trabalho coletivo com os professores. Ponderou-se, então, que era importante estudar sempre que fosse necessário e pertinente. E recuperou-se o processo que havia levado à leitura e ao estudo naquele grupo. E como era importante que todos entendessem o porquê de ler e estudar em momentos de formação, senão o engajamento e o envolvimento dos professores poderia não se estabelecer.

No segundo encontro desse terceiro movimento, o encontro se iniciou com a leitura em voz alta de “Rondó”, um dos contos da coletânea “Falo de mulher: contos”, de Ivana Arruda Leite.

Novamente, o grupo demonstrou muito interesse pelo texto e, desta vez, uma participante pediu o livro emprestado. Outras pessoas também o queriam. Por isso, combinou-se que todas poderiam ler e que, na medida em que uma terminasse, fosse passando o livro para a outra. Nesse momento, percebeu-se um avanço importante: o grupo estava não apenas interessado em literatura, estava, efetivamente, consumindo e lendo literatura!

Depois da leitura, foi proposta uma nova tertúlia. Mas, desta vez, a proposta era ler e discutir um texto que procurava dar subsídios para que o coordenador pedagógico planejasse sua rotina.

Novamente, foi uma discussão muito interessante e participativa, que terminou com cada coordenadora elaborando uma proposta de rotina para a próxima semana, com base em conceitos que eram problematizados no texto.

Todas as participantes fizeram o planejamento, mas expuseram o receio de não conseguirem executá-lo. Para isso, era preciso que tivessem apoio dos gestores das escolas.

Com base nisso, procurou-se a gestão da Secretaria, expondo o que havia acontecido. A equipe gestora da Secretaria acolheu de bom grado o planejamento das rotinas e se comprometeu a conversar com as diretoras – com o auxílio da sua equipe de supervisoras e formadoras. A ideia era que essas profissionais pudessem subsidiar a gestão das rotinas das coordenadoras durante suas visitas e ações de acompanhamento das escolas. A partir desse momento, tornou-se uma atividade permanente o diálogo com a gestão da Secretaria, para compartilhar o que havia sido desenvolvido nas formações e o que poderia ser feito para legitimar o que havia acontecido nelas.

Esse foi um processo muito importante, pois minimizou barreiras e fez com que todos os envolvidos com o trabalho das coordenadoras tivessem maior clareza dos desafios enfrentados por elas e em como podiam ajudá-las a enfrentá-los. Convém mencionar que isso não foi uma solução mágica que trouxe perfeição para o trabalho das coordenadoras e tampouco o revolucionou, mas contribuiu positivamente com a formação, como elas mesmas puderam relatar, nos encontros subsequentes.

4º Movimento – A gestão do grupo de professores

O 4º movimento da formação também durou dois encontros. Neles, a discussão realizada foi sobre a gestão do grupo de professores, visto que os participantes haviam relatado dificuldades na mediação tanto no relacionamento deles com os professores quanto entre os professores. Além disso, no estudo do texto sobre organização da rotina, ocorrido no encontro anterior, a questão das dificuldades nas relações interpessoais havia sido mencionada, novamente.

Sendo assim, a leitura inicial feita na abertura deste encontro foi “A Arca de Ninguém”, de Mariana Caltabiano. Trata-se de uma paródia do mito cristão da arca de Noé, em que este encontra muitas dificuldades para colocar os bichos na arca, porque eles não queriam se misturar, em função das suas diferenças. É um conto infantil, que provocou uma reação interessante no grupo: as participantes viram potencial de uso na história tanto para problematizar as relações entre as professoras, quanto para desenvolver processos de formação voltados para a alfabetização. Questionou-se como elas poderiam fazer isso e para quem elas recomendariam este livro. Uma participante sugeriu que o livro fosse indicado às professoras iniciantes que estavam com dificuldades no planejamento de atividades e então, registraram-se possíveis usos, coletivamente, tomando o cuidado de acentuar as intencionalidades e os pressupostos teóricos que sustentavam cada uma das sugestões.

Uma das participantes sugeriu, neste momento, que se criasse um grupo no aplicativo Whatsapp, para registro e compartilhamento das sugestões que haviam sido criadas. Esse espaço também poderia se tornar um canal de comunicação do grupo.

Como todas as participantes aprovaram a ideia do grupo virtual, os números de telefone foram anotados e ele foi criado, no mesmo dia. Uma delas compartilhou os registros

que haviam sido feitos naquele dia de trabalho, e isso se tornou uma prática, que se repetiu em todos os encontros.

Essa ideia inesperada foi positiva porque permitiu o compartilhamento de estratégias e o fortalecimento da identidade do grupo e da relação de confiança estabelecida entre todos que fizeram parte da formação.

Na sequência, seguiu-se outra tertúlia dialógica. Desta vez, sobre o texto “Por que estudar grupos?”, de Juliana Davini. A discussão coletiva sobre o texto foi intensa, e as coordenadoras estabeleceram relações com experiências que viviam e procuraram pensar nos tipos de liderança que exerciam e que facilitavam ou dificultavam as relações com os professores e entre eles. Como não houve tempo para concluir, combinou-se de continuar a discussão no encontro seguinte. Para isso, uma das coordenadoras ficou de fazer um registro, sistematizando as discussões feitas naquele dia.

No encontro seguinte, iniciamos o trabalho com essa coordenadora fazendo a leitura da memória do encontro anterior, que auxiliou na continuidade das discussões.

Propôs-se, então, que os desafios vividos pelas coordenadoras fossem registrados, em forma de síntese. Na sequência, retomou-se a leitura do texto sobre organização da rotina, para construir estratégias de enfrentamento aos desafios relativos à gestão do grupo de professores. Com base nas ações propostas pela autora, cada coordenadora elaborou um plano de ação, segundo suas próprias necessidades, relativo às relações interpessoais e eles foram socializados.

Após a socialização, uma das coordenadoras observou que o que havia sido vivido na formação poderia inspirar ações de formação na própria escola, não só em relação às relações entre os professores, mas também no que dizia respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores na gestão de suas turmas. Como o encontro estava chegando ao fim, combinou-se de continuar essa discussão no Whatsapp e, como estava se falando em estratégias formativas, esse seria o tema do próximo encontro.

Virtualmente, a discussão continuou e, novamente, construiu-se coletivamente referências para o trabalho com gestão de grupos na escola, evidenciando intencionalidades e pressupostos teórico-metodológicos.

5º Movimento – Estratégias formativas

O quinto movimento, no qual se desenvolveu o tema das estratégias formativas para a formação de professores, foi o mais longo: contabilizou 8 encontros (7º ao 14). Nele, abordou-se como temas centrais a observação de aulas, registro e devolutiva. E, como temas paralelos: levantamento de necessidades formativas, elaboração e desenvolvimento de pautas de formação e construção de *casos de ensino* (Mizukami, 2000).

Em cada um dos encontros, prosseguiu-se com as leituras compartilhadas. E a essa altura da ação, as coordenadoras já trocavam livros e sugestões de textos literários.

Deste momento em diante, havia uma preocupação do pesquisador-formador com o planejamento de pautas de formação, bem como com a contextualização dos temas desenvolvidos. Outra preocupação era a necessidade de que as coordenadoras pedagógicas percebessem que o uso de diferentes estratégias formativas precisaria se relacionar aos contextos e suas características e histórias, aos sujeitos e suas necessidades (Rodrigues, 2004), bem como aos conteúdos curriculares que embasavam o trabalho pedagógico que se realizava nas escolas.

Com a atenção voltada para esses aspectos, se construiu as pautas deste movimento. Sendo assim, o diálogo sobre estratégias formativas se iniciou com o compartilhamento destes pressupostos e dessas preocupações com as coordenadoras.

Para tanto, apresentou-se o conceito de necessidades formativas adotado, entendido como um fenômeno sócio-histórico subjetivo, elaborado pelos sujeitos, em espaços-lugares específicos (Pereira, 2017). Explicou-se que se partia de um pressuposto de que essas necessidades não são determinadas, mas que são construídas e comunicadas pelas próprias pessoas, por meio dos seus discursos, nas relações com os outros. Como afirma Rodrigues, 2004, as necessidades tratam-se de:

[...] “coisas” que nos fazem falta, de que precisamos, que gostaríamos de ter, ou que, se fossem “possuídas”, contribuiriam para a resolução de alguns problemas profissionais, ainda que o grau de necessidade e a sua força impositiva possam variar muito. [...] A necessidade de formação é o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação. (p. 104).

Por isso, expôs-se que um formador precisa dispor de algumas estratégias – entendidas como os meios, como os caminhos adotados por ele para atingir um determinado

objetivo. Em seguida, pediu-se que o grupo tentasse se lembrar quais haviam sido as estratégias usadas naquela formação, para que emergissem as suas necessidades formativas. Os participantes conseguiram se lembrar do quadro que havia sido discutido e aproveitou-se para problematizar as proposições e questionamentos que haviam sido feitos. Revelaram-se, então, todas as intencionalidades embutidas nas estratégias utilizadas.

Foi um momento positivo, no qual as coordenadoras puderam perceber que as suas necessidades formativas haviam sido levantadas a partir de uma análise dos seus repertórios de formação inicial, seus hábitos cotidianos, sua relação com a leitura, tempo de experiência docente, o pensado e o vivido por elas como coordenadoras, confrontados com o que relatavam sobre suas rotinas e o que diziam sobre os desafios que enfrentavam. Explicou-se que todo esse conteúdo foi analisado por um sujeito (no caso, o pesquisador-formador), a partir de um quadro de referências teóricas específicas, e os resultados sistematizados por ele foram discutidos com elas, para que se planejasse um percurso formativo, que conduziu a formação pelos caminhos que ela havia tomado, que poderiam ter sido outros.

Diante disso, ponderou-se que a observação de aulas era uma estratégia proposta pela rede e que elas tinham dúvidas sobre como isso poderia ser feito. Por isso, o tema foi eleito como parte da pauta de formação. Neste momento, questionou-se se elas queriam continuar com esse tema e diante de um aceno positivo, os temas seguintes foram desenvolvidos.

O processo de análise e discussão sobre devolutivas foi bastante provocativo para o grupo.

As discussões sobre estratégias formativas seguiram até o momento em que a rede recebeu os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2016. Foi durante o 14º encontro que uma das técnicas da secretaria entrou na sala onde a formação estava acontecendo para entregar os resultados de cada escola, o que fez com que as coordenadoras questionassem o que poderiam fazer com aqueles resultados.

Neste momento, ponderou-se que um dos temas que compunham a ementa da formação, que não havia sido tratado, era a gestão dos resultados de aprendizagem. Combinou-se, então, que este seria o próximo tema a ser abordado.

6º Movimento – Gestão dos resultados de aprendizagem

A discussão sobre os resultados do IDEB gerou o 6º movimento da formação, que ocorreu no 15º encontro. O grupo julgou que, como uma análise mais profunda desses aspectos dependeria de outros atores, tratar-se-ia dos resultados da aprendizagem voltados para os usos que poderiam ser feitos deles na formação de professores.

A proposta foi acessar a plataforma QEdU e buscar os dados de desempenho dos estudantes em Português e Matemática. Posteriormente, foram selecionadas as habilidades nas quais os estudantes apresentaram o melhor e o pior desempenho e discutiu-se quais seriam as atividades pedagógicas que poderiam favorecer o desenvolvimento de cada uma delas.

Foi uma discussão importante, que sustentou o planejamento de ações que poderiam ser desenvolvidas na escola e que foram muitas acaloradas.

Problematizou-se como se poderia fomentar uma atenção para outras áreas do conhecimento que não estavam previstas no IDEB, nem nas avaliações externas, como História, Geografia, Artes, Educação Física e Ciências. A discussão foi intensa, porque o grupo percebeu que, dada a centralidade dos componentes de Português e Matemática nas avaliações externas, as outras áreas do conhecimento recebiam pouca ou nenhuma atenção.

As soluções encontradas se direcionaram para a observação das aulas dos professores, para o estudo do currículo e para a avaliação da aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento.

A essa altura do ano, já estávamos no mês de novembro, e os encontros de formação precisariam se encerrar. Por isso, combinou-se que faríamos um encontro de sistematização e fechamento.

7º Movimento – Sistematização das experiências vividas e mirada sobre novos desafios

Como restava apenas mais um encontro, decidir uma estratégia para encerrar um processo que estava no clímax foi difícil. Contudo, não havia muito o que fazer: a rede estava perto de encerrar o ano letivo e, também, era preciso que a pesquisa encerrasse, já que o prazo para a produção do relatório final que daria origem a esta tese estava se esgotando e o volume de dados acumulado já era considerável.

Por isso, a pauta planejada para o último encontro (16º) tratou da recuperação e da sistematização dos conteúdos abordados. Retomou-se o quadro de levantamento das necessidades formativas e questionou-se as coordenadoras participantes se a formação estava ajudando a enfrentar os desafios comunicados por elas no início daquele ano.

O grupo ponderou que sim, mas afirmou que os enfrentamentos daqueles desafios tinham trazido outros tantos. Convidou-se o grupo, então, a pensar nos significados do verbo desafiar, que geralmente estão direcionados para incitar a competição, provocar ou convocar para um jogo.

Em seguida, o grupo foi convidado a escolher um dos três significados e associá-lo a uma entre três imagens: a primeira era de uma competição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, a segunda de uma tourada na Espanha e a terceira, a tela “A Dança”, de Henri Matisse.

As participantes escolheram para si o significado de desafio como convocação para um jogo e associaram-no à tela *A Dança*. Quando se pediu que justificassem a escolha, disseram que a ideia de jogo nem sempre é de competição, há jogos que são colaborativos, que são de equipe e também podem ser associados a brincadeiras.

Quanto à imagem escolhida, a ideia de dança, de ciranda, de roda, deu a elas a ideia de ciclo, de continuidade, de intermitência, de movimento e de vida. Uma ciranda de roda, para elas, pode ser mais movimentada ou mais calma, dependendo da música e da sincronia (ou da falta dela) entre os participantes. As mãos podem se soltar, a roda pode se desfazer e ser mais ou menos harmônica. Julgaram que essa associação representava melhor o trabalho delas.

Então, para que se encerrasse o ano de trabalho, propôs-se a leitura do mito grego “Os Doze Trabalhos de Hércules”. A escolha por imagens e por uma narrativa mítica teve a intenção de provocar a relação com outras linguagens e de outras formas de representação do pensamento, e também de aguçar outros recursos sensoriais e relações com a imaginação, com metáforas e com narrativas.

A ideia era fomentar outras formas particulares de as coordenadoras comunicarem as experiências vividas por elas em relação às maneiras por meio das quais estavam se relacionando com seus desafios profissionais. Neste caso, parecia importante encontrar formas de todos que fizeram parte daquele processo, juntos, se encontrassem com conteúdos não-

ditos, pensamentos que ainda não tinham sido pensados, construções discursivas fluidas (Canton, 2014).

A proposta foi, então, fazer a leitura do mito e construir um painel contendo os 12 desafios do grupo, associando cada desafio a um dos trabalhos de Hércules. A atividade de construção coletiva do painel foi interessante, pois implicou negociação, já que a ideia era buscar desafios comuns a todas as coordenadoras. Com o painel concluído, o combinado foi que ele seria retomado no início do próximo ano letivo e que um novo plano de trabalho anual seria construído com base nele. Para finalizar, a formação foi encerrada com a apreciação da música “Redescobrir”, do compositor Gonzaguinha.

Algumas considerações

As discussões feitas ao longo dos 16 encontros foram muito dialogadas, com vozes que às vezes ressaltavam mais ou menos, com dissonâncias, concordâncias, assentimentos verbais e não-verbais, gestos, contradições, que nos fizeram perceber que uma voz coletiva foi construída, já que, no contexto de discussões vivas e ricas em múltiplas formas de interlocução e participação, conseguíamos chegar a uma palavra comum.

Percebeu-se, assim, que as experiências vividas em cada um dos movimentos da pesquisa-formação contribuiu para que todos nós nos sentíssemos pertencentes a um grupo.

A experiência vivida durante os movimentos da formação permitiram que não estivéssemos reunidos de forma neutra, espontânea e sem intencionalidade. Havia situações concretas, interesses, compromissos, saberes, desejos, expectativas, de todas as partes. Mas algo comum nos unia: queríamos realizar alguma coisa e estávamos dispostos a sermos interlocutores, uns dos outros.

Ao longo dos sete movimentos da formação desenvolvemos atividades e construímos relações que permitiram a experiência do encontro, por meio da qual as pessoas puderam empatizar umas com as outras. Além disso, pudemos: praticar tarefas comuns, de modo a viver processos intensos de construção de uma palavra comum; construir compromissos pessoais e grupais, em torno de objetivos e metas; acolher uma identidade comum; preservar a memória e experiências do grupo; propor atividades que ajudaram o grupo a se manter; interagir em clima plural e democrático (Silva, 1996).

Esse conjunto de experiências, que foi rico e modificou a todos nós, incidiu sobre a maneira como o grupo passou a se relacionar entre si, com sua atividade como coordenadores pedagógicos. Na condição de pesquisadores mudou, também, nossos olhares sobre o tema da coordenação pedagógica e sobre os modos de produzirmos conhecimento.

Esperamos que o presente texto possa colaborar com o debate sobre a orientação epistemológica e metodológica de pesquisas construídas coletivamente, uma vez que os movimentos empreendidos durante o estudo contribuíram para que percebêssemos que a construção coletiva de um processo formativo que levou em conta necessidades locais, tendo como foco os contextos de atuação dos sujeitos que participaram dele, facilitou a construção de uma identificação grupal que, por sua vez, fortaleceu e favoreceu a aprendizagem conjunta das coordenadoras pedagógicas e dos pesquisadores.

Referências

- Canton, K. (2014). *Narrativas enviesadas: Roland Barthes, arte contemporânea e os contos de fadas*. Recuperado em 21 de junho de 2018, de <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/48375>.
- Mizukami, M. da G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: Abramowicz, A.& Mello, R R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. (pp.139-161). Campinas: Papirus.
- Pereira, R. (2017). *O desenvolvimento de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação*. (Tese de doutoramento não publicada). PUC-SP.
- Placco, V.M.N.S., Almeida, L.R. & Souza, V.L.T. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Recuperado em 21 de junho de 2018, de <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>.
- Rodrigues, A. (2004). *Análises de Práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass Higher Education9- Series.
- Silva, J. M. (1996). *A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola*. Campinas: Papirus.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Perspectivas da Pesquisa-Ação na Educação Física Escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação

Luciana Venâncio

Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes

luciana_venancio@yahoo.com.br

Luiz Sanches Neto

Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes

luizitosanches@yahoo.com

Mauro Betti

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia

maurobettiunesp@gmail.com

Resumo

O nosso objetivo neste artigo é analisar como a pesquisa-ação tem sido concretizada, realizada ou praticada nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação física. Delimitamos o escopo às universidades estaduais de São Paulo (Unesp, Unicamp e USP) e buscamos produções elaboradas desde 2005 até o primeiro semestre de 2018. Como critérios de análise, fomos instigados por Franco (2005) e Betti e Franco (2014) a refletir sobre a essencialidade ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa-ação no campo da educação física escolar e suas possibilidades como práxis investigativa. Enfatizamos a intencionalidade da pesquisa-ação à transformação participativa, formativa e emancipatória entre sujeitos e pesquisadores(as). Realizamos procedimentos qualitativos para análise do conteúdo das 19 produções que corresponderam inicialmente aos critérios, ao revisarmos títulos, resumos e palavras-chaves. Porém, a revisão dos textos completos indicou que somente duas dissertações e uma tese atenderam plenamente os critérios. Consideramos que os pressupostos da pesquisa-ação têm subsidiado teórico-metodologicamente, de modo recorrente, a produção acadêmica nos programas de pós-graduação em educação física. Contudo, concluímos que os programas estão submetidos à lógica míope de produtividade, que implica na aceleração do percurso formativo e na redução das possibilidades de avanço qualitativo na perspectiva da pesquisa-ação.

Palavras-chave: ontologia, epistemologia; metodologia; formação de professores(as); colaboração

Abstract

Our objective in this article is to analyze how action research has been accomplished, carried out or practiced in the dissertations and theses from

graduate programmes in physical education. The scope has been delimited to state universities at São Paulo (Unesp, Unicamp and USP) and we searched for productions from 2005 until the first semester of 2018. As criteria for analysis, Franco (2005) and Betti and Franco (2014) encouraged us to reflect on the ontological, epistemological and methodological essentiality of action research in the field of school physical education and its possibilities as an investigative praxis. We emphasized the intentionality of action research to the participatory, formative and emancipatory transformation between participants and researchers. We have performed qualitative procedures to analyze 19 productions that initially corresponded to the criteria, reviewing titles, abstracts and keywords. However, the full review indicated that only two Master's thesis and one doctoral dissertation have met the criteria. We consider that action research presuppositions have theoretically and methodologically subsidized, recurrently, the academic production in the graduate programmes. However, we conclude that the programmes are subject to one myopic productivity logic, which implies accelerating educative processes and reducing possibilities of qualitative advancement from the action research standpoint.

Keywords: ontology; epistemology; methodology; teacher education; collaboration

Introdução

No campo da educação, conforme Korthagen (2017), há “verdades inconvenientes” acerca de inúmeras questões curriculares, didáticas, pedagógicas, interpessoais, relacionais, processuais quanto ao ensino e à aprendizagem etc., as quais, ao não serem enfrentadas, podem converter-se em tabus. Por sua vez, cada tabu traz consigo algum modo de silenciamento da “inconveniência” e, concomitantemente, engendra um desafio no cotidiano de trabalho com a escolarização. O tipo de silêncio que advém das “verdades inconvenientes” impede a emergência de diálogos necessários aos meandros qualitativos de pesquisa e, conseqüentemente, minimiza a possibilidade de criação de grupos participativos e colaborativos em espaços consensualmente construídos por professores(as) e pesquisadores(as).

Contudo, de acordo com Novaes, Franco e Pontes (2009), o processo investigativo da pesquisa-ação pode contribuir para a superação dos silenciamentos construídos historicamente nas práticas sociais em diversas áreas, entre elas a educação e a educação física, cuja convergência está compreendida no escopo deste artigo à medida que investigamos a educação física escolar. Por isso, no nosso caso, torna-se necessário diferenciar a “pesquisa-ação pedagógica” de outros entendimentos. Para Franco (2005), a pesquisa-ação pedagógica é estruturada dentro de princípios geradores, como uma ação que cientificiza a prática educativa,

de modo ético, valorizando a continuidade dos processos formativos dos sujeitos da própria prática e buscando emancipá-los.

Ao ampliar as possibilidades de produção de processos comunicativos, a pesquisa-ação torna-se um instrumento crítico e emancipatório e/ou uma forma de empoderamento para os sujeitos envolvidos (Franco, 2016b). Assim, os sujeitos poderão buscar o exercício constante da reflexão crítica para estabelecer conexões intersubjetivas, sobretudo entre os(as) professores(as), e assim romper silenciamentos sobre práticas, teorias e intencionalidades, de modo a perturbar o agenciamento das políticas educacionais. Entendemos que a colaboração subjacente à atitude investigativa da pesquisa-ação permite-nos compreender de modo mais contextualizado a complexidade dos fenômenos educativos.

O ensino é uma atividade complexa, que é dinâmica, imprevisível e aberta a inúmeras interpretações, por isso o que “dá certo” (como costumam dizer os(as) docentes) em um contexto pode não funcionar necessariamente em outro (Sanches Neto, Ovens & Craig, 2015). Tanto professores(as) que trabalham na educação básica quanto pesquisadores(as) educacionais frustram-se quando as teorias educacionais não dão conta de explicar alguns contextos situados (como é o caso de cada escola e de cada turma) e as problemáticas emergentes do ensino e da aprendizagem na escolarização (que implica na formulação teórica dos problemas concretos do cotidiano). Contudo, não se trata de abandonar a teorização, mas sim de buscar incessantemente a compreensão da complexidade das realidades educacionais.

O processo investigativo na pesquisa-ação pressupõe que a convergência entre os modos de pesquisa e de ação devem favorecer que os(as) professores(as), além de sujeitos das próprias ações, formem-se como professores(as)-pesquisadores(as). Entendemos que esse é um passo necessário na superação do individualismo das práticas educativas, sobretudo quando os(as) professores(as) articulam-se para compartilharem as suas experiências promovidas a partir de problematizações e desejos de mudança (Sanches Neto, Ovens & Craig, 2015). No sentido de fomentar práticas de colaboração, tem havido crescimento de pesquisas voltadas à perspectiva formativa, pedagógica, colaborativa e, fundamentalmente, crítico-colaborativa da pesquisa-ação (Pimenta & Franco, 2008).

De acordo com Franco (2005), os processos de pesquisa-ação devem se estruturar de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos partilhados coletivamente. Mas, efetivamente, quantas pesquisas têm seguido essa recomendação? Por um lado, aparentemente, há certa idealização nessa perspectiva, que nos

parece bastante presente no campo da pedagogia. Por outro lado, no campo da educação física escolar, o idealismo foi criticado por Betti (2003), ao apontar possíveis avanços qualitativos para a área a partir da assunção da pesquisa-ação.

Entendemos, em concordância com Franco (2005, p. 485), que “a pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas”. Neste estudo, fomos instigados por Franco a refletir sobre a essencialidade epistemológica da pesquisa-ação no campo da educação física escolar e suas possibilidades como práxis investigativa. Assim, assumimos como pressupostos orientadores de nossa reflexão as mesmas preocupações da autora: a pesquisa-ação deve ser essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores(as) interagem na produção de novos conhecimentos; e a pesquisa-ação deve assumir o caráter formativo-emancipatório.

Por isso, como objetivo, interessamo-nos neste artigo analisar como a pesquisa-ação tem sido concretizada, realizada ou praticada em dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação física. Ou, antes disso, se tais trabalhos acadêmicos de fato, ao se referenciar à pesquisa-ação, atendem seus pressupostos e princípios.

Para tal, foi necessário balizar o que seria um (ou mais de um) “tipo ideal” de pesquisa-ação, com o qual (ou quais) se pudesse comparar as dissertações e teses que concretizaram a pesquisa-ação em educação física escolar. Encontramos um critério de referência nas conclusões de Franco (2005, p. 489), como nosso ponto de partida, com a expectativa de que a pesquisa-ação no campo da educação física escolar seja “uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

A pesquisa-ação no contexto da educação física escolar

Há uma diversidade de entendimentos quanto à tipologia da pesquisa-ação, que pode ser crítica ou crítico-colaborativa (Franco, 2016a; Pimenta, 2005); estratégica, participativa ou emancipatória (Tripp, 2005); educacional ou pedagógica (Ávila Penagos, 2005). Esses modos de realizar a pesquisa-ação relacionam-se aos processos formativos dos(as) professores(as),

segundo Lima e Reali (2002), abrangendo: seu caráter processual, complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares; a relevância, tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional, consideradas importantes fontes de aprendizagem; a construção ativa, por parte dos(as) professores(as), de seus conhecimentos profissionais, porque cada professor(a) aprende na interação com os pares, alunos(as), e com outros(as) participantes que influenciam suas concepções e práticas; e o enfrentamento de modo prático e reflexivo para a resolução dos problemas de natureza variada que surgem constantemente em seu cotidiano.

Há dois trabalhos pioneiros acerca da pesquisa-ação no contexto da educação física escolar, elaborados por Betti (2003, 2009) e por Bracht et al. (2002, 2003). Segundo Betti (2003, 2009), a pesquisa-ação circunscreve-se em um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, a partir de valores compartilhados em uma prática educativa reflexiva, com ênfase social. Em concordância com Franco (2005), Betti (2009) aponta que a pedagogia da pesquisa-ação implica condutas problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias das práticas, visando tanto à melhoria dos processos formativos quanto à emancipação dos sujeitos. Os estudos baseados na pesquisa-ação pressupõem a noção de professores(as) como profissionais reflexivos(as) e pesquisadores(as), que passam a conhecer pressupostos teórico-metodológicos da própria pesquisa-ação. Há também a preocupação com os registros dos processos de ensino e de aprendizagem, que podem assumir a forma de narrativas. Conforme Suárez (2008), a produção de narrativas pode ser uma estratégia da pesquisa-ação pedagógica, demandando o estabelecimento de relações horizontais e colaborativas entre pesquisadores(as) acadêmicos(as) e professores(as) que narram suas experiências.

Para Bracht et al. (2002, 2003), a colaboração entre professores(as) e pesquisadores(as) acadêmicos(as) deve se dar no sentido da melhoria da docência, visando à qualificação dos(as) professores(as) como pesquisadores(as) mediante o processo metodológico compartilhado e contínuo da pesquisa-ação. Esse entendimento aproxima-se do sentido de professor(a)-pesquisador(a) defendido por Elliott (2012), para quem a pesquisa-ação está associada ao modelo de lesson study, em que os(as) professores(as) tratam de uma espécie de hipótese-ação para problematizar o seu trabalho realizado com os(as) alunos(as). Por sua vez, esse conceito de professor(a)-pesquisador(a) está associado aos processos formativos dos(as) docentes em bases permanentes, abrangendo toda a carreira profissional.

Parece-nos, então, que os caminhos da pesquisa-ação nos meandros da educação física escolar têm sido orientados pela perspectiva de valorização da atitude investigativa dos(as) professores(as) que trabalham na educação básica como professores(as)-pesquisadores(as). Para Freire (1996), essa é uma condição essencial para o trabalho docente, tendo implicações éticas, políticas e pedagógicas à medida que cada professor(a) indaga-se sobre o seu próprio fazer. Esse é um compromisso que pode ampliar o escopo da formação docente, mas nem sempre é valorizado no meio acadêmico. Todavia, a perspectiva de Freire (1996) aponta que não há qualquer novidade na conceituação de “professor(a)-pesquisador(a)” com referência aos saberes necessários à prática educativa. Conforme Freire (1996), há necessidade de que cada professor(a), em sua formação permanente, perceba-se e assumase como pesquisador(a).

Por esse mesmo caminho de valorizar a pesquisa realizada por professores(as), Elliott (2012) incessantemente nos tem alertado para o risco de “reinventarmos constantemente a roda”, ao desprezarmos indícios investigativos que podem nos servir de pistas para aprofundarmos os saberes elaborados. Elliott (2012) alerta que a pesquisa-ação não pode ser vista de modo reduzido, instrumental e contraditório, como uma “novidade” metodológica permanente e repleta de descontinuidades ocasionais. Stenhouse (1998) e Elliott (2012) são propositivos quanto à pesquisa-ação como método de trabalho dos(as) “professores(as)-pesquisadores(as)”. Aliás, Elliott (2012) é enfático ao tratar como “professor(a)-pesquisador(a)” somente os(as) professores(as) que se preocupam real e concretamente com a melhoria qualitativa dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para que possam realizar pesquisa-ação, para que possam tornar-se professores-pesquisadores, primeiramente os professores precisam estar abertos à possibilidade de que há espaço em suas situações práticas de trabalho para que criem mudanças que sejam educacionalmente significativas. Discernir quais são esses espaços, essas oportunidades para ação na situação da prática pedagógica, é uma parte importante do processo de pesquisa-ação (Elliott, 2012, p. 1).

Para Bracht (1989), a autonomia pedagógica que a educação física escolar busca precisa ser concretizada no âmbito coletivo do trabalho dos(as) professores(as). Entendemos que a ampliação desse sentido implica na dinâmica curricular da educação física e no processo de elaboração do projeto político e pedagógico de cada escola (Venâncio, 2006).

Por um lado, em muitas pesquisas há certo “ativismo”, no sentido de que o(a) pesquisador(a) busca comprovar a sua própria hipótese; por exemplo, existe esse risco quando

se introduz algum “novo” conteúdo nas aulas meramente para investigar os seus efeitos, caracterizando-se como estudos “aplicacionistas” ou “ações pesquisadas” (Betti & Franco, 2014). Por outro lado, há estudos que valorizam o contexto das próprias aulas de educação física, como a preocupação com o planejamento participativo e a inclusão dos(as) alunos(as) como partícipes corresponsáveis pela própria aprendizagem (Venâncio, 2017). Então, precisamos de critérios que evidenciem essa diferenciação na tipologia da pesquisa-ação no âmbito da educação física escolar.

Conforme Betti e Franco (2014), em meados da década de 1990 apareceram referências incipientes à pesquisa-ação nas investigações em educação física, com predomínio de características aplicacionistas para testar teorias e procedimentos didáticos. Já na década passada aumentou a quantidade de estudos autodenominados como pesquisa-ação, associados aos desdobramentos do movimento crítico e progressista na educação física escolar. Essa foi uma tentativa de legitimar conteúdos e métodos de ensino considerados “inovadores” ou pouco usuais, nos quais o protagonismo dependia do(a) pesquisador(a), enquanto os(as) professores(as) e estudantes da educação básica eram secundarizados(as) na condição de executores(as) e avaliadores(as) das ações. A fundamentação metodológica desses trabalhos advinha principalmente de citações de Thiollent (1986); todavia, o foco consistia em “ações pesquisadas” por meio de intervenção nas práticas sem maior preocupação com os processos formativos e emancipatórios dos sujeitos dessas práticas.

Essa tendência despreocupada em fundamentar a pesquisa-ação do ponto de vista teórico-metodológico ainda é predominante na educação física, segundo Betti e Franco (2014). Porém, há alguns estudos em que a elaboração de conhecimento imbrica-se nos processos formativos dos(as) professores(as), em uma perspectiva crítica de transformação da realidade com sentido emancipatório. Concomitantemente, esses trabalhos fundamentam-se em autores como Stenhouse (1998), Elliott (2012) e Zeichner (1998), entre outros(as), que integram à pesquisa-ação as noções de professor(a)-reflexivo(a) e de professor(a)-pesquisador(a). Houve crescimento das investigações em que o(a) professor(a) é o(a) pesquisador(a) da própria prática, gerando tensões com as concepções mais aceitas de pesquisa-ação, no bojo da diversificação das pesquisas qualitativas em educação física escolar (Bracht et al., 2012). Assim, os ciclos de ação-reflexão-ação tornaram-se cada vez mais importantes na pesquisa-ação em educação física, bem como a colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as).

Escolhas metodológicas

Há 37 programas de pós-graduação cadastrados na área de educação física na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação do Brasil, os quais contemplam 59 cursos, compreendendo mestrado profissional (dois cursos), mestrado acadêmico (35 cursos) e doutorado (22 cursos). Optamos por analisar somente os três programas de pós-graduação em educação física ofertados pelas três universidades públicas mantidas pelo estado de São Paulo (SP), com os respectivos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado. O programa de pós-graduação em educação física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP) é o mais antigo do país, e iniciou suas atividades em 1977, com sede na cidade de São Paulo. O programa de pós-graduação em educação física da Unesp é denominado “ciências da motricidade”, sob a responsabilidade do Instituto de Biociências, em funcionamento no campus de Rio Claro-SP desde 1991. Já o programa de pós-graduação em educação física da Unicamp está sob a responsabilidade da Faculdade de Educação Física, com as atividades iniciadas no campus de Campinas-SP em 1988.

A definição do corpus de análise iniciou-se pela busca, na plataforma Sucupira da CAPES, das dissertações e teses que utilizaram o termo “pesquisa-ação” como descritor, o qual foi aplicado aos títulos, resumos e palavras-chaves no processo de busca booleana direcionado aos programas escolhidos. Como delimitador temporal, buscamos dissertações e teses elaboradas a partir de 2005. E, por fim, atentamos para a especificidade de cada dissertação ou tese, atribuída pela pertinência do trabalho à educação física escolar, que é o ponto de convergência da “educação escolar” e da “educação física” como campo acadêmico e profissional mais amplo. Com base nesses critérios, utilizamos outro delimitador, quanto à especificidade.

Em síntese, utilizamos três filtros delimitadores no processo de busca: “pesquisa-ação” como descritor, “2005 a 2018” como período e “educação física escolar” como critério de especificidade. A tabela 1 apresenta a quantificação de dissertações e teses identificadas nas três universidades estaduais paulistas segundo esses critérios.

Acervo	Dissertações desde 2005	Teses desde 2005	Total
Unesp	9	2	11

Unicamp	3	2	5
USP	3	0	3
	15	4	19

Quadro 1 – Dissertações e teses com o descritor “pesquisa-ação” na educação física escolar.
 Fonte: plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2018.

A análise das 19 dissertações e teses identificadas buscou, sobretudo, interpretar como se caracterizam vis-à-vis os princípios e os fundamentos sugeridos para a pesquisa-ação na literatura especializada que elegemos. Assim, escolhemos previamente uma tipologia da pesquisa-ação, estabelecida de acordo com Betti e Franco (2014), e a confrontamos a partir dos indícios de cada dissertação e tese no âmbito da educação física escolar. Por sua vez, para confrontar essa tipologia com os indícios das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação, elaboramos grelhas analíticas com três critérios para apresentarmos e discutirmos os resultados.

Para definirmos os critérios, concordamos com Betti e Franco (2014) de que há necessidade de um protocolo mínimo para a pesquisa-ação voltada aos processos educativos e formativos dos(as) professores(as). É necessária a consideração da complexidade dialética dos processos formativos, implicando flexibilidade criativa e abertura ao novo e ao imprevisto, possibilitando inteligibilidade aos conhecimentos emergentes no processo. Além disso, é preciso compromisso coletivo com a produção de conhecimento sobre a realidade social e processos de emancipação de todos(as) os(as) envolvidos(as), assim como a formação de mecanismos responsivos para que os sujeitos assumam, progressivamente e com autonomia, os seus processos (auto)formativos e de reflexão sistemática sobre a prática e a análise teórico-metodológica sobre os contextos que limitam as suas ações. A partir desses pressupostos, que buscam transformar a prática não reflexiva em práxis, Betti e Franco (2014) sintetizam os três principais aspectos da pesquisa-ação educativa, que utilizamos como critérios em nossa análise:

Ontologicamente, a pesquisa-ação pretende, juntamente com os(as) protagonistas da prática, conhecer a realidade e ao mesmo tempo transformá-la. Para isso, é necessário promover o estranhamento da prática para que os sujeitos percebam ressignificações do que fazem ou pensam, com implicações intersubjetivas (Franco, 2012).

Epistemologicamente, a pesquisa-ação busca a produção de um saber compartilhado, que se articula em ações emancipatórias e de transformação das condições de existência. Esse saber é circunstanciado, orientado à mudança da práxis e engajado às estruturas orgânicas de cada sujeito, de modo que emerge do processo ao invés de ser um subproduto da pesquisa.

Metodologicamente, a pesquisa-ação demanda a dialogicidade das práticas por meio da colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as) com engajamento em processos mútuos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa-ação somente se faz *com* os(as) professores(as) e não *sobre* eles(as). Esse processo demanda tempo e estratégias adequadas, por isso é necessária a espiralidade cíclica de ação-reflexão-ação para garantir processos integrados de planejamento, de reflexão, de avaliação e de formação dos sujeitos.

Para identificarmos indícios da pesquisa-ação nas dissertações e teses, consideramos as seguintes recomendações metodológicas de Betti e Franco (2014): (re)negociação permanente de sentidos, acordos e colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as); viabilização da efetiva participação dos sujeitos por meio de dispositivos formativos, como leituras, escritas, diários, registros em vídeo das práticas; construção coletiva de novas hipóteses de ação; partilhamento coletivo na interpretação dos dados, ao invés da interpretação filtrada apenas pelo(a) pesquisador(a); e perspectiva crítica na publicização da prática educativa a partir de princípios éticos, formativos e emancipatórios.

Resultados e discussão

As três dissertações produzidas no programa de pós-graduação da USP foram elaboradas na linha de pesquisa “pedagogia do movimento humano” sob orientação de dois(as) pesquisadores(as). Na pesquisa de Leite (2010), a pesquisa-ação foi realizada em um centro de educação infantil na cidade de São Paulo, envolvendo três professoras. A pesquisa constituiu um processo de formação da área de movimento, associada à temática dos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, a partir de uma tríade – infância, brincar e movimento – e das relações entre o uso da caixa de brinquedos e brincadeiras e uma possível transformação da prática pedagógica, com foco em sinais da presença ou da ausência de atitude lúdica das professoras. A metodologia constou de encontros reflexivos e de acompanhamento das aulas, com registro por meio de depoimentos, diário de campo e gravação em vídeo.

Entre os três trabalhos, somente a investigação de Leite (2010) atende aos critérios ontológicos, epistemológicos e metodológicos propostos por Betti e Franco (2014), além de reforçar a parceria e o envolvimento subjetivo e reflexivo das professoras e suas tomadas de decisões durante todo o processo da investigação. As pesquisas de André (2007), na qual o pesquisador foi o próprio professor, e de Melo (2008), que associou a noção de pesquisa-ação ao paradigma indiciário, não evidenciam os três critérios que utilizamos para tomar a pesquisa-ação como fundamento dos desencadeamentos da investigação.

No programa de pós-graduação da Unicamp encontramos cinco produções acadêmicas, sendo três dissertações e duas teses. Entretanto, somente dois trabalhos atendem aos princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos propostos por Betti e Franco (2014): a tese de Cruz (2005) e a dissertação de Soares (2015). Na pesquisa de Cruz (2005), percebemos indícios de que houve caracterização de uma tentativa de realização do estudo com os(as) professores(as) de educação física, que tinham ou não alunos(as) com deficiência. A pesquisa-ação realizada na primeira fase da pesquisa foi fundamental para reorientar a segunda fase, baseada em grupos focais. Na pesquisa de Soares (2015), os instrumentos metodológicos foram elaborados pela pesquisadora em conjunto com os(as) participantes. Nesse sentido, entendemos que houve a flexibilidade necessária no processo, de modo a viabilizar a investigação da presença de situações de movimento na educação infantil.

Já os estudos de Duprat (2007), Monteiro (2006) e Sborquia (2008) não contemplam os critérios que utilizamos. Na dissertação de Duprat (2007), a pesquisa qualitativa foi compreendida como do “tipo pesquisa-ação”, sendo desenvolvida durante um programa de intervenção sobre atividades circenses, ao longo de um bimestre, em uma escola pública com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. A dissertação de Monteiro (2006) traz indícios de que os princípios da pesquisa-ação foram considerados para fundamentar a pesquisa. No entanto, em diversos momentos no texto é evidenciada uma “ação pesquisada”, ou seja, o próprio pesquisador-professor planejou e implementou uma série de ações educativas junto aos seus(as) alunos(as), que tiveram pouco protagonismo, pois não participaram dos processos decisórios das ações elaboradas. Na tese de Sborquia (2008), a investigação está relacionada a um processo de formação continuada de professores(as). Nesse caso, a problematização metodológica da pesquisa-ação é realizada pela pesquisadora “sobre” os(as) professores(as), ao invés de fazê-la junto “com” os(as) dois(as) professores(as) participantes.

Nenhum dos 11 trabalhos que levantamos junto ao programa de pós-graduação da Unesp atenderam os princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos propostos por Betti e Franco (2014). Contudo, na dissertação de Gaspari (2005), sobre uma proposta de intervenção em dança, houve preocupação parcial com a ontologia e a metodologia. A pesquisa-ação pressupõe que todos(as) os(as) envolvidos(as) sejam implicados(as) em todo o processo, considerando a perspectiva ontológica. Gaspari (2005) optou por acompanhar as aulas de uma das participantes, sem explicitar o retorno que deu para os(as) demais que não tiveram o acompanhamento. Já a tese de Sousa (2016) investigou processos formativos de forma continuada, compreendendo-os como necessários para o desenvolvimento docente na educação básica. Sousa (2016) propôs um curso de formação continuada para professores(as) de arte, educação física e pedagogia para que, de modo interdisciplinar, pudessem repensar e transformar o ensino da dança na escola. Entendemos que ocorreu uma tentativa de valorizar a pesquisa-ação como metodologia orientadora da investigação. No entanto, há indícios fortes de que o engajamento dos(as) participantes da pesquisa ocorreu em função da tradição de ofertas de cursos vinculados aos órgãos e às secretarias de governos. Como salientam Betti e Franco (2014), o engajamento precisa ser recíproco e constante.

Na dissertação de Freitas (2009) temos um exemplo de como os princípios da pesquisa-ação têm sido apropriados pela educação física de forma equivocada. Nesse caso, nenhum dos três princípios propostos por Betti e Franco (2014) foram atendidos. Houve uma inversão da lógica da pesquisa-ação, que envolve todos(as) os sujeitos do processo, para a lógica de uma ação pesquisada, na qual o próprio pesquisador propõe diferentes situações a serem confirmadas na prática. Assim como Freitas (2009), Rodrigues (2007) também implementou uma proposta temática, a respeito da saúde, com seus(as) próprios(as) alunos(as) nas aulas de educação física, para posterior análise das dificuldades de abordar o assunto em questão. Não encontramos no desenvolvimento metodológico da pesquisa, uma problematização crítica com intenções emancipatórias com os(as) participantes, que pudesse concatenar os princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação. Boaventura (2007), em parceria com outros(as) professores(as) de educação física, analisou o conceito de autonomia e propôs estratégias que pudessem concretizar a explicitação de condutas autônomas dos(as) estudantes. Entendemos que o exercício metodológico de incluir todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo investigativo, que se propõe fundamentado na pesquisa-ação, ainda é um desafio. Nessa dissertação, a problematização crítica é substituída por um conjunto de reuniões em que

temas são definidos para estudo ou organização de uma proposta a ser implementada para posterior análise.

Barroso (2008) intencionou construir, implementar e avaliar, junto a professores(as) de educação física, uma proposta de ensino do voleibol, que foi, como afirma o próprio autor, pré-concebida no âmbito de um grupo de pesquisa. Entendemos que o mérito dessa dissertação está em envolver professores(as) de educação física que se empenham em implementar uma dada proposta de ensino de voleibol. No entanto, não identificamos no desenvolvimento das estratégias de construção da proposta alguma problematização crítica da temática – o ensino de voleibol escolar – de modo a garantir a coerência dos princípios da pesquisa-ação, sem reforçar a ideia de analisar a implementação de uma proposta, mesmo que construída pelos(as) professores(as) e não com os(as) professores(as). Na dissertação de Battistuzzi (2005), não identificamos indícios de que a pesquisa-ação tenha subsidiado as três etapas da investigação sobre as dimensões do conteúdo esporte. Na primeira etapa, as cinco participantes responderam um questionário para detectar o seu conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa, que já estava delimitado, assim como dúvidas, opiniões, dificuldades, necessidades e sugestões. As respostas serviram de base para nove encontros subsequentes, na forma de vivências, debates, exposições e leitura de textos, visando debater e ampliar os olhares sobre a temática, antes de responderem a outro questionário e uma avaliação.

Di Thommazo (2006) teve como objetivo elucidar os(as) professores(as) em início de carreira sobre algumas possibilidades para implementar um programa de ginástica artística. Essa dissertação evidencia novamente a ausência de preocupações ontológicas, epistemológicas e metodológicas na perspectiva da pesquisa-ação, pois centra-se em encontros para discussão de temáticas, que facilitariam a implementação do programa gímnico na escola. As parcerias são importantes nessa pesquisa, no entanto a criticidade para fomentar problematizações mais consistentes com os propósitos da pesquisa-ação ainda é incipiente. Já Venâncio (2005) preocupou-se em elaborar, junto com outras três professoras de educação física, entendimentos a respeito do significado do projeto político e pedagógico. Apesar da preocupação de conceber a pesquisa em estreita ligação com as professoras, a dissertação não evidenciou elementos que pudessem explicitar a continuidade das reflexões sistemáticas e problematizações, para além da pesquisa, considerando que as professoras trabalhavam na mesma rede municipal e as escolas eram próximas. Nessa perspectiva, a dimensão ontológica de pensar um projeto político e pedagógico a partir da educação física poderia ter sido mais bem

fomentada no desencadeamento da pesquisa, vislumbrando possíveis desdobramentos mais concretos e sistemáticos nas realidades das professoras participantes do processo.

Impolcetto (2005) realizou encontros e entrevistas com professores(as) de escolas públicas e privadas, como parte dos procedimentos qualitativos de sua dissertação sobre o conteúdo jogo e a transversalidade do tema ética. O referencial teórico da pesquisa-ação não teve respaldo nos princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos (Betti & Franco, 2014), pois foi constatado que os(as) participantes já lidavam com questões éticas antes dos encontros, comprovando de certo modo a hipótese da pesquisa, e que continuaram refletindo posteriormente. A tese de Sanches Neto (2014) foi subsidiada por uma pesquisa colaborativa, realizada com um grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física, e não houve qualquer intenção de caracterizá-la como pesquisa-ação. Entretanto, há indícios de que cinco professores(as) que participaram do estudo tenham fundamentado as suas próprias práticas educativas e investigativas na espiral cíclica da pesquisa-ação.

Assim, os resultados finais indicam que somente três dos 19 trabalhos acadêmicos contemplaram plenamente os critérios que utilizamos para a análise, sendo duas dissertações (Leite, 2010; Soares, 2015) e uma tese (Cruz, 2005).

Perspectivas da pesquisa-ação no contexto da educação física escolar

As diferentes pesquisas que analisamos, ainda que não tenham contemplado todos os critérios apontados por Betti e Franco (2014), contribuem para a valorização da pesquisa-ação, de modo a consolidar uma pauta de investigações qualitativas situadas na educação física escolar. Todavia, destacamos o mérito dos estudos que se preocuparam com a explicitação dos princípios da pesquisa-ação (Cruz, 2005; Leite, 2010; Soares, 2015). A principal característica da pesquisa-ação de Leite (2010) foi um processo formativo orientado à transformação das práticas, por meio de encontros reflexivos, acompanhamento de aulas e registros sistemáticos. Na pesquisa-ação de Cruz (2005), ressaltamos o estudo realizado com os(as) professores(as) e não sobre eles(as) como modo de informar continuamente o processo investigativo. Ao passo que, na pesquisa-ação de Soares (2015), enfatizamos a elaboração de instrumentos metodológicos em conjunto com os(as) participantes para ampliar a flexibilidade na investigação.

Temos, então, indícios para esboçarmos uma tipologia a partir dos usos variados da pesquisa-ação nas dissertações e teses analisadas. Entendemos que há uma tipologia da pesquisa-ação no campo educativo, que pode ser estratégica (Tripp, 2005), crítico-colaborativa (Pimenta, 2005), entre outras possibilidades. As pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação física, com orientação pedagógica, podem associar-se a essa tipologia. Por exemplo, é o caso da pesquisa-ação colaborativa de Cruz (2005), que compartilha de pressupostos de colaboração entre os(as) participantes e é adjetivada dessa forma. Nesse sentido, sugerimos que sejam considerados os três princípios – ontológico, epistemológico e metodológico – na explicitação de todos os ciclos da pesquisa-ação. Desse modo, poderia emergir uma tipologia em que todos os pressupostos estejam presentes, mas que os ontológicos sejam predominantes, ou então os epistemológicos ou os metodológicos.

Outro detalhe a ser considerado em uma tipologia da pesquisa-ação na área de educação física é a especificidade da própria educação física escolar, que implica nas escolhas teórico-metodológicas da investigação. Se considerarmos as contribuições das pesquisas que analisamos, temos como possibilidades na pesquisa-ação o predomínio dos processos formativos (Leite, 2010), ou da colaboração contínua com os(as) professores(as) (Cruz, 2005) ou, ainda, da elaboração flexível de instrumentos metodológicos (Soares, 2015), entre outras possibilidades mencionadas nos demais estudos. De certo modo, há necessidade de um mapeamento permanente de cada pesquisa-ação realizada, para que se possa aprender aspectos investigativos e formativos próprios, pois há diversidade de participantes, interações, nuances, condições, situações e contextos.

Nossa análise permitiu vislumbrar que o termo pesquisa-ação tem sido utilizado na educação física escolar como um “rótulo” para definir quaisquer modos de intervenção, direta ou indireta nas práticas pedagógicas, inclusive naquelas que buscam comprovar hipóteses pré-elaboradas pelo(a) pesquisador(a). Em síntese, as perspectivas da pesquisa-ação no(s) contexto(s) da educação física escolar dependem de referências criteriosas para não banalizar a pesquisa-ação. É desejável alguma definição de “tipos ideais” de pesquisa-ação (por exemplo, estratégica, crítico-colaborativa etc.), de modo que possamos comparar rigorosamente e criteriosamente as pesquisas. Essa é uma condição indispensável para promovermos avanços qualitativos nas pesquisas em educação física escolar. Estamos, todavia, conscientes de que, por um lado, uma pesquisa-ação “ideal” raras vezes encontra espaços e tempos favoráveis para

concretizar-se, e, de outro, que a pesquisa-ação compõe “um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas” (Franco, 2005, p. 485).

Entendemos que a síntese proposta por Betti e Franco (2014) – na perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica – aponta a necessidade imperiosa de implicar todos(as) os(as) participantes das pesquisas nas problematizações, para que comecem a assumir para si esses pressupostos da pesquisa-ação no cotidiano. Desse modo, à medida que os sujeitos assumam para si esse aprendizado do devir, de tudo que ocorreu no processo da pesquisa-ação, esse seria o principal avanço e, ao mesmo tempo, o maior desafio formativo. Nesse sentido, concordamos com Elliott (2012), sobre a pesquisa-ação ser o modo coerente de trabalho de um(a) professor(a)-pesquisador(a), pois engendra processos de formação, reflexão, investigação, ensino e aprendizagem. De certo modo, trata-se de vir a ser professor(a)-pesquisador(a) por meio da pesquisa-ação (Phillips & Carr, 2010).

Referências

- André, M. H. (2007). *O jogo no ambiente escolar*. (Dissertação de mestrado). USP.
- Ávila P. R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 503-519.
- Barroso, A. L. R. (2008). *Voleibol escolar: três dimensões dos conteúdos*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Battistuzzi, V. M. (2005). *O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Betti, M. (2003). *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. (Tese de livre-docência). Unesp.
- Betti, M. (2009). *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí-RS: Unijuí.
- Betti, M., & Franco, M. A. S. (2014). Verbete: pesquisa-ação. In F. J. González & P. E. Fensterseifer (Orgs), *Dicionário crítico de educação física* (pp. 502-508). (3ª ed). Ijuí-RS: Unijuí.
- Boaventura, E. (2007). *Educação física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Bracht, V. (1989). Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, 1 (2), 12-19.
- Bracht, V., Caparróz, F. E., Fonte, S. S. D., Frade, J. C., Paiva, F., & Pires, R. (2003). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí-RS: Unijuí.
- Bracht, V., Pires, R., Garcia, S. P., & Sofiste, A. F. S. (2002). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências de Esporte*, 23 (2), 9-29.

- Cruz, G. C. (2005). *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. (Tese de doutorado). Unicamp.
- Di Thommazo, A. (2006). *Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Duprat, R. M. (2007). *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Elliott, J. (2012). Educational action research and the teacher. In PIBID (Org), *A importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente da escola básica*. Campinas-SP: Unicamp.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 483-502.
- Franco, M. A. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. S. (2016a). Pesquisa-ação crítica: possibilidades para compreensão e transformação da prática pedagógica. *Estreiadialogos*, 1 (2), 111-127.
- Franco, M. A. S. (2016b). Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital*, 18 (2), 511-530.
- Freitas, F. P. R. (2009). *O salto com vara na escola: subsídios para o seu ensino a partir de uma perspectiva histórica*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Gaspari, T. C. (2005). *Educação física escolar e dança: uma proposta de intervenção*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Impolcetto, F. M. (2005). *Jogos e ética na perspectiva da educação física escolar*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Leite, A. M. (2010). *Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a resignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil*. (Dissertação de mestrado). USP.
- Lima, S. M., & Reali, A. M. (2002). O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência. In M. G. N. Mizukami & A. M. Reali (Orgs), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (pp. 217-235). São Carlos-SP: EdUFSCar.
- Melo, L. F. (2008). *O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física*. (Dissertação de mestrado). USP.
- Monteiro, F. P. (2006). *Transformação das aulas de educação física: uma intervenção através dos jogos cooperativos*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Novaes, M. B., Franco, M. A. S., & Pontes, R. (2009). Facing resignation and silence: a transforming action-research experience in Brazil. *International Journal of Action Research*, 5 (2), 184-214.
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: process, context, and self-study*. (2nd ed). New York: Routledge.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-540.

- Pimenta, S. G., & Franco, M. A. S. (Orgs). (2008). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 3 vols.
- Rodrigues, A. C. B. (2007). *Educação física na escola: uma proposta de implementação de um programa de saúde*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Sanches Neto, L. (2014). *O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa*. (Tese de doutorado). Unesp.
- Sanches Neto, L., Ovens, A. P., & Craig, C. J. (2015). Teacher networks as professional knowledge communities: contributions from a Brazilian autonomous community of teachers-researchers. In D. L. Garbett & A. P. Ovens (Eds), *Teaching for tomorrow today* (pp. 105-114). Auckland: Edify.
- Sborquia, S. P. (2008). *Da formação e desenvolvimento profissional do professor de educação física a inovação educativa*. (Tese de doutorado). Unicamp.
- Soares, D. B. (2015). *O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Sousa, N. C. P. (2016). *Pesquisa-ação de formação continuada em educação física no âmbito da dança: as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de educação física, arte e pedagogia*. (Tese de doutorado). Unesp.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. (4ª ed). Madrid: Morata.
- Suárez, D. H. (2008). A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégias de pesquisa-ação-formação de docentes. In M. C. B. S. Passeggi & T. M. N. Barbosa (Orgs), *Narrativas de formação e saberes biográficos* (pp. 112-121). Natal: EdUFRN.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466.
- Venâncio, L. (2005). *O projeto político pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Venâncio, L. (2017). Planejamento participativo. em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In L. Venâncio, L. Sanches Neto, T. Okimura-Kerr & C. Ulasowicz (Orgs), *Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)* (pp. 65-95). Curitiba: CRV.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In C. M. Geraldini, D. Fiorentini & E. M. A. Pereira (Orgs), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Campinas-SP: Mercado de Letras.

Ateliê didático: reverberações da didática sensível na formação de professores universitários

Cristina d'Ávila

Universidade Federal da Bahia

cmdt@ufba.br

Giovana Zen

Universidade Federal da Bahia

giovanacristinazen@gmail.com

Lucia Gracia Ferreira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

luciagferreira@ufrb.edu.br

Resumo

Esta pesquisa-formação se insere no campo da pedagogia universitária, mais especificamente, no campo da Didática voltada para o ensino superior. Visa compreender os processos didáticos que envolvem a formação de docentes universitários, buscando auscultar se e como se faz presente a relação entre o saber sensível e saberes pedagógicos e suas repercussões na formação de professores universitários. No quadro do programa de formação contínua de professores de uma universidade pública na Bahia, Brasil, inclui-se os Ateliês didáticos - um curso de 40 horas que congrega formação presencial e online. Interessa saber como os professores participantes dos ateliês tem ressignificado seus saberes em suas práticas pedagógicas e como a formação numa abordagem didática sensível tem repercutido em suas práticas. A coleta de dados, nesta etapa, consistiu na interpretação dos diários de formação dos docentes e seus planos de curso. Prevê-se, a posteriori, a realização de entrevistas narrativas. A pesquisa em tela colocará em evidência os relatos dos professores partícipes do ateliê didático nos anos de 2016 e 2017..

Palavras-chave: ateliê didático; docência universitária; didática sensível; pedagogia universitária

Abstract

This action research is inserted in the field of university pedagogy, more specifically, in the field of didactics aimed at higher education. It aims to understand the didactic processes that involve the education of university teachers, looking to hear if and how the relationship between sensitive knowledge and pedagogical knowledge and its repercussions on the education of university professors is made present. Within the framework of the continuing teacher education program of a

public university in Bahia, Brazil, it includes Teaching Ateliers - a 40-hour course that brings face-to-face and online training. It is interesting to know how the teachers participating in the workshops have re-signified their knowledge in their pedagogical practices and how the training in a sensitive didactic approach has had repercussion on their practices. Data collection at this stage consisted of the interpretation of teachers' training diaries and their course plans. Subsequent narrative interviews are planned. The screen survey will highlight the reports of the participating teachers in the didactic workshop in 2016 and 2017.

Keywords: didactic atelier; university teachers; university pedagogy; sensitive didactic

Introdução

Um dos maiores problemas que acerbam a docência universitária no contexto da educação brasileira, diz respeito à lacuna na formação pedagógica, revelando que os professores universitários, em geral, no Brasil, não tiveram o devido preparo pedagógico para o magistério na educação superior (Cunha, 1998; Veiga, 2012; Pimenta e Anastasiou, 2002; D'Ávila, 2015, 2016, 2018). Como que tomados de sobressalto, estes profissionais que atuam como técnicos em suas áreas de formação específicas são içados à condição de professores universitários da noite para o dia, sem nunca terem estudado, um livro sequer da área didático-pedagógica. No máximo dominam o conhecimento disciplinar em que são formados, considerando, subliminarmente, que para se tornar docente basta tal competência. Todo o aparato didático-pedagógico é deixado de lado em nome de um modelo de ensino calcado quase exclusivamente sobre os conteúdos da área que se irá lecionar. Resultado de tudo isso: desgaste profissional, insatisfação de alunos, da própria organização, o que reverbera na qualidade do ensino e no profissionalismo docente.

A legislação brasileira é praticamente omissa em relação a tal formação, basicamente resumindo-a a 60 (sessenta) horas de carga horária em disciplinas de formação didático-pedagógica, em cursos de "metodologia do ensino superior" (Resolução N° 12/83, do CFE, Art. 4º), ou, como reza a Lei 9394/96 (1996, art. 66), este corpo docente terá sua formação assegurada primordialmente através de cursos de Mestrado ou Doutorado (strictu sensu). O problema é que muitas vezes estes cursos não trazem em seus currículos qualquer disciplina voltado ao conteúdo da formação didático-pedagógica.

Visando atacar de frente este problema, a Universidade Federal da Bahia vem empreendendo esforços, ressaltando-se a criação de um programa de formação continuada para docentes universitários (FORPED), empreendido pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) em parceria com a Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP). Esta iniciativa traz, em seu bojo, desde o ano de 2016, a ação dos ateliês didáticos - objeto de nosso trabalho enquanto formadoras e campo de pesquisa de nossa própria práxis pedagógica. Esta ação se justifica pela constatação de que um número significativo de professores da UFBA não teve a devida formação pedagógica para assunção da docência no ensino superior. Tal lacuna se agrava significativamente quando aliada à ideologia economicista que gera um produtivismo extremo, precarização das condições de trabalho e desvalorização da docência em detrimento ao estímulo à pesquisa. Por tais razões, o ateliê didático possui o propósito de fomentar o estudo acerca da docência no ensino superior, seu objeto e saberes didático-pedagógicos, bem como a ressignificação da identidade profissional e profissionalidade do professor universitário, com ênfase nas relações fundamentais e nos estruturantes do processo ensino e de aprendizagem.

Pretendemos, pois, com a presente pesquisa, nos imiscuir nesta problemática da formação pedagógica do docente universitário a partir das seguintes questões: como a didática sensível, utilizada como abordagem nos ateliês didáticos, tem repercutido na formação dos professores partícipes deste projeto? Que mudanças paradigmáticas tem sido empreendidas no processo formativo? Estas questões nos impulsionam para o campo empírico em busca de possíveis respostas que apontem para novas possibilidades de formação e encaminhamento do próprio ateliê didático. Nosso objetivo central visa compreender as reverberações da didática do sensível nas práticas dos professores, mediante seus relatos em diários de bordo e planos de ensino. Buscamos, ainda, perscrutar as possíveis mudanças paradigmáticas empreendidas pelos professores em suas práxis, a partir de uma concepção que alia sensibilidade e cognição.

Este trabalho resulta de uma pesquisa formação de abordagem qualitativa. A pesquisa formação se insere no campo da pesquisa-ação, por promover mais que a produção de dados, mas a reciprocidade formativa conferida tanto para os participantes como para os pesquisadores engajados no processo. Apesar de estar na fase inicial diagnóstica, a ação, na presente pesquisa, vem a ser a formação presente nos ateliês e o retorno ainda está por vir e pode ser reverberado na atuação em sala de aula, no planejamento, na avaliação, enfim, nas práticas pedagógicas dos professores a partir das aprendizagens que respondem como formação. Nossa abordagem metodológica se inscreve num paradigma interpretativista,

utilizando-se como referência a noção de representações sociais, a fim de poder explorar o aspecto subjetivo que reside na realidade objetiva (Jodelet, 2001). As representações sociais revelam uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade quotidiana, constituindo-se numa forma de conhecimento social. O relato escrito apresenta várias vantagens, dentre as quais podemos destacar a retomada das histórias vividas continuamente, perscrutar com maior acuidade as representações dos sujeitos, suas crenças e influências sobre a escolha profissional.

O contexto da pesquisa em desenvolvimento constitui-se das turmas de professores inscritos nos ateliês didáticos a partir do ano de 2016 a 2017. Apresentaremos neste artigo os resultados advindos da primeira fase da pesquisa exploratória, trazendo à tona relatos dos diários de bordo dos professores e seus planos de ensino. São participantes desta pesquisa, uma media de 120 professores que participaram dos ateliês didáticos nos anos de 2016 e 2017, e selecionados como amostra típica 20 professores de campos disciplinares diversos: Nutrição, Enfermagem, Saúde coletiva, Medicina, Comunicação, Ciências Exatas, Gênero, Secretariado Executivo, Ciências da Informação.

Caracterizando brevemente o Ateliê didático

A opção pelo termo atelier⁵ (palavra de origem francesa), que dá nome ao curso, já traduz a concepção que orienta as atividades propostas. Um ateliê é um espaço no qual as pessoas podem criar e experimentar, manipulando os diversos recursos disponíveis e produzindo suas próprias representações sobre o mundo e as coisas. Um espaço de criação, na sua acepção primeira, local onde, primeiramente marceneiros e depois artesãos desenvolviam suas criações. Um lugar de persistência e de disciplina para fazer e refazer, para desconstruir e reconstruir, para ir e voltar.

O Ateliê Didático se configura portanto em espaço de interação, no qual colegas de diferentes áreas de conhecimento se encontram para produzir um conhecimento em torno de

⁵ Do francês *atelier* se originou a palavra ateliê na língua portuguesa. Provém da palavra "*astele*": "estilha" ou "lascas", que por sua vez se originou do latim *hastella*, que quer dizer "vareta" ou "vara fina". Atualmente, o ateliê é o local onde trabalham os artesãos, artistas e demais profissionais que criam coisas a partir da criatividade". Dicionário etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/atelie/>. Acesso em: 27/06/2018.

algo comum, ou seja, sobre a docência. Para tanto, a escuta sensível e o espaço de partilha são aspectos fundamentais da proposta.

Esta abordagem ancora-se na didática do sensível, proposta por D'Ávila (2016), na qual a sensibilidade assume um lugar tão importante quanto a intelectualidade. O reconhecimento da dimensão sensível pressupõe uma visão mais holística sobre a própria formação, em detrimento de uma racionalidade instrumentalizadora que desconsidera os sujeitos envolvidos.

A primeira edição do Ateliê Didático foi realizada em junho de 2016, no formato de curso de 40 horas, sendo 30h presenciais e 10h à distância. Inicialmente foram disponibilizadas 30 vagas, mas em poucas horas as inscrições se esgotaram e havia sido formada uma lista de espera com mais 15 professores. Este fato evidenciou a demanda existente na universidade para a reflexão a que se propõe o Ateliê Didático. Desde então, já foram realizadas cinco edições em Salvador e uma em Vitória da Conquista, no campus avançado da UFBA. Cada turma foi composta em média por 30 professores, o que totaliza até o momento cerca de 210 professores. Nas últimas edições foi feito um ajuste na carga horária, que passou para 40 presenciais e 20 na modalidade à distância.

Inicialmente a proposta era oferecer o curso apenas para os professores recém-chegados na universidade e cogitou-se institucionalizar o Ateliê Didático como uma exigência do estágio probatório. Entretanto, optou-se na primeira edição em não restringir as inscrições a um determinado grupo e assim foi feito em todas as edições. Essa estratégia revelou que a decisão, e não a imposição, se constitui em fator determinante para o envolvimento dos professores com a proposta do curso. As atividades não presenciais são realizadas ao longo de todo o curso através da plataforma Moodle, onde são disponibilizados textos, slides e links de vídeos. A plataforma também se constitui como mais um espaço de interação, principalmente quando se faz uso de chats e fóruns para que sejam debatidos determinados conteúdos. No bojo do ateliê, os participantes são desafiados a produzirem um diário de formação no qual podem registrar impressões sobre as discussões realizadas e suas reverberações no trabalho com os estudantes. Além deste, utilizamos outro dispositivo avaliativo/ formativo que constitui a ressignificação dos planos de ensino dos professores.

O modelo formativo assumido pela equipe de profissionais responsáveis dos Ateliês Didáticos, mantém coerência com aquilo que se espera que os participantes aprendam, sendo ele mesmo objeto de reflexão sobre a docência universitária. Dessa forma, a realização dos

Ateliês didáticos tem impactado sobremaneira não somente na formação dos professores que neles se inscrevem, mas na própria equipe responsável por tal formação.

A didática do sensível: uma abordagem ludoestética na educação superior

A didática do sensível emana da necessidade de reequilíbrio ante a disjunção entre mente, corpo e espírito que a modernidade teimou em empreender. A ciência moderna caracterizada pela observação e experimentação através de instrumental técnico (microscópios, telescópios) significou uma revolução face à compreensão mágica dos fenômenos naturais e sociais, em voga no medievo por força do poder político que impunha a Igreja nos países ocidentais. Não obstante, a hipertrofia da razão, com o racionalismo cartesiano (XVII) e a compreensão matemática dos fenômenos humanos, obscureceram um aspecto fundamental da existência humana: a compreensão sensível e intuitiva do real, com o rechaço absoluto de qualquer explicação mítica, religiosa ou de senso comum. Com o advento do positivismo do século XIX - XX a cristalização da ciência moderna, disciplinar e hiperespecializada se consolidou apoiada na crença de que toda a verdade encontrava sua explicação na ciência.

Do momento histórico enunciado até a contemporaneidade este paradigma de ciência engessou muito as práticas de ensino, principalmente na formação profissional em nível universitário. O modelo pedagógico academicista é signatário de tal paradigma, colocando sobre o professor o emblema de proprietário do conhecimento acumulado transmissível às novas gerações.

Aliado a isso e do modo anacrônico, a contemporaneidade surge a partir da emergência de uma sociedade pós-industrial, nas décadas de 1960 e 1970, no século XX, caracterizado por uma intrincada dinâmica entre os fenômenos sociais. A partir da revolução tecnológica a sociedade se reconfigura de modo determinante nos colocando diante de um novo paradigma: o paradigma tecnológico. Segundo Castels (cf. Coelho, G.B., 2017, p. 3) "Esse paradigma, diante do amplo desenvolvimento da inovação tecnológica, com o advento das "tecnologias da informação" (TI), passa a se organizar em torno do processamento, da comunicação e da informação, fazendo surgir, então, um novo modelo de sociedade: a sociedade do conhecimento". E isso mexe com toda a estrutura de saberes e de relacionamentos sociais fazendo emergir uma outra cultura - a cultura digital e o apelo à comunicação visual tão em voga no presente momento histórico.

Esta reordenação social traz no seu bojo, a constituição de outra configuração dos grupamentos sociais, intitulados por Michel Maffesoli (2000) de tribos urbanas. Grupos que vêm existindo, interagindo e se comunicando de um outro modo, rompendo quase definitivamente com as relações societais que tínhamos há menos de 50 anos atrás. De alguma maneira isso traz à tona a necessidade de compreensão dos fenômenos sociais não mais sob o prisma determinístico da ciência positivista, mas através de uma perspectiva mais complexa e globalizadora. O paradigma da complexidade de Edgar Morin (1990) e a compreensão de pós-modernidade de Maffesoli (2000) trazem uma interpretação diversa da nova era e com ela a necessidade de repensarmos a educação em todos os seus níveis.

Diante de um cenário com tantas mudanças e demandas sociais emergentes, a escola e as Universidades jamais se manteriam incólumes. Embora o discurso e as práticas de ensino teimem em reproduzir o modelo de educação medieval, academicista, acentuando-se o poder do magister, os alunos clamam por outra comunicação, e por uma sala de aula mais interativa e que faça jus as emergências que o cotidiano neste novo século aponta, principalmente diante do grande volume de informações a que a sociedade tem acesso. A nova sociedade do conhecimento, vale dizer, da informação, reflete, por assim dizer, um novo enciclopedismo e toda espécie de informação se encontra disponível a um só clique na palma da mão. As relações se modificam, as compreensões sobre o real também.

Novos paradigmas educacionais erigem. A educação do sensível (Duarte Jr, 2004) surge apoiada no raciovitalismo de Michel Maffesoli (2005). Para o autor, tudo que é da ordem da paixão deverá servir como motor para a compreensão dos fenômenos societais, pelo que é inevitável se conceber uma outra epistemologia, não mais centralizada sobre a razão abstrata, mas sobre uma razão sensível. Nesse contexto, a didática do sensível emerge a partir dos estudos de D'Ávila, (2016, 2018) e se constitui como abordagem de ensino capaz de catapultar docentes e discentes de uma atitude de anestesia sensitiva e cognitiva para o papel de protagonistas criativos.

Com a didática sensível opera-se com uma lógica que rompe com o paradigma racionalista-instrumental para concatenar uma ação que parte do sentir-pensar (Morais & Torres, 2004). As etapas desta didática podem ser descritas da seguinte maneira, não necessariamente orquestrados nesta ordem: sentir, contemplar/metaforizar, imaginar, criar.

A primeira fase do trabalho didático sensível - o sentir - se refere às atividades que possibilitem ao sujeito sentir o conhecimento e apreendê-lo pelas vias sensoriais ou pela

apreensão sutil mediada: vendo, tocando, escutando, intuindo, se emocionando. Importa compreendermos que os sentidos são mediadores ou canais de estímulos para a interpretação racional e podem funcionar como poderoso estímulo para o desejo de aprender. Assim os estímulos multissensoriais podem provocar uma revolução na sala de aula no sentido positivo de abrir canais para o aprender significativo, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. "Os estímulos para além da via sensorial, podem ser também abstratos e simbólicos. Assim, as problematizações ocupam lugar importante nas aulas, assim como outros organizadores prévios que incluam as propriedades do conhecimento a ser mediado". (D'Ávila, 2018)

A etapa da contemplação traz no seu bojo a metaforização, a qual o professor deve recorrer na didática do sensível e se refere à produção de situações criativas (lúdicas, artísticas) que envolvam os alunos. São exemplos de metáforas criativas: o jogo, a dramatização, o filme, as imagens, a poesia, a música, o movimento ou a dança, como representações do mundo em nosso entorno e, portanto, do conhecimento produzido. As linguagens artísticas constituem um elo fundamental e propiciam a observação e conexão com processos reflexivos que produzem transformações nos modos de pensar e ver a realidade. Assim, o a mobilização da aprendizagem a partir das metáforas criativas "anima o grupo e o conduz a um imbricamento profundo, orgânico com o conteúdo, com a aula enquanto fenómeno integrado." As metáforas criativas, ludoestéticas, são essenciais na Didática do sensível e conduzem à capacidade de imaginar e não somente assimilar conhecimentos. (D'Ávila, 2018, p. 81)

O momento propício à imaginação, que inaugura a terceira fase da didática sensível, depende da capacidade de contemplar - instigada simultaneamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento da fruição à imaginação, à ressignificação de conceitos e à sua recriação – o momento de pôr em prática os conhecimentos como exercício de autoria - caracterizam esta fase do trabalho. A imaginação emerge como aspecto inelutável no processo de aprender/ensinar/aprender, possibilitando as conexões entre conteúdo mediado e experiências dos alunos.

Finalmente a criação é o corolário de todo o processo. Esta etapa visa estimular e novas compreensões, ressignificações do conhecimento e criação autoral: um conceito, uma teoria, um processo ou um produto. A criatividade, por assim dizer, não é prerrogativa exclusiva do campo das artes. A criatividade é uma capacidade cognitiva humana fundamental, é uma faculdade mental, sensível, e deve estar presente nos processos de aprendizagem em qualquer

campo do saber. Manifesta-se no ato didático pedagógico como construções autônomas, plenas de autoria.

Nesse interjogo entre o ensino e a aprendizagem, entre a ação do professor e do aluno há muito mais possibilidades didáticas do que se pode imaginar e que vão além e, de certo modo, rompem com o paradigma conteudista transmissional. Com isto não pretendemos "jogar fora a água do banho com a criança dentro". O modelo conteudista transmissional, traz consigo o método expositivo que pode ser trabalhado de modo dialógico. Assim, as tradicionais aulas expositivas abrem espaço para as exposições participativas, nas quais os alunos interagem e são sujeitos e mediadores do conhecimento também, numa perspectiva de mediação compartilhada.

Nos ateliês temos levado adiante uma atitude pedagógica que congrega linguagem artística e saberes experienciados e ressignificados na ação. E temos nos colocado, enquanto formadoras de docentes, como parceiras no processo de ressignificação de saberes, mediante metodologias de ensino criativas. Desse modo, usamos como principais dispositivos da formação no processo dos ateliês, os diários de bordo e a reconstrução dos planos de ensino dos docentes. Nos diários de bordo, os cursistas descrevem suas aprendizagens durante o processo da formação. É um trabalho de metacognição em que os cursistas pensam sobre o que e como aprenderam. No trabalho com a ressignificação dos planos de ensino, os professores cursistas levam para a classe seus planos que são trocados entre os colegas e estes procedem às análises dos mesmos. São oferecidos textos e aulas expositivas dialógicas - além das dinâmicas criativas - que possibilitam ao grupo ressignificar seus planos. A posteriori, são postados no ambiente Moodle (ambiente virtual de aprendizagem) e as formadoras, procedem, por sua vez, às correções necessárias e os professores ressignificam-nos. Na terceira etapa do trabalho, com a devolutiva e feedback, os cursistas têm, mais uma vez, a oportunidade de refazerem seus planos de ensino, discutindo-os nos fóruns (uma ferramenta assíncrona de comunicação entre os pares) criados no ambiente Moodle para este fim.

São estes os dispositivos que levaremos em conta nas primeiras análises sobre as reverberações da didática sensível na formação dos professores que são partícipes do Ateliê didático.

As reverberações da didática do sensível na formação dos docentes - análise das representações dos professores e discussão dos resultados

A partir da análise de conteúdo (Bardin, 2010) por nós empreendida nos jornais diários dos professores e planos de ensino, pudemos chegar aos seguintes eixos analíticos, pelos quais analisaremos as mudanças em suas representações sobre as práxis pedagógicas: a) reverberações da abordagem didática sensível nos diários de bordo; b) reverberações da abordagem didática sensível nos planos de ensino.

O que nos dizem os diários de bordo? Identificamos nas falas dos docentes, características de mudanças paradigmáticas, tendo na didática do sensível sua força motriz. Abaixo falas dos professores que participaram da primeira turma do atelier didático em 2016.

A primeira fala, de L., docente do curso de Nutrição, traduz sua impressão inicial sobre o ateliê; faz-se interessante depreender como ela já revê uma postura e vê o ateliê como o espaço em que a sensibilização para as possíveis transformações pedagógicas podem germinar. Observe-se a forma como a professora L. se reporta ao trabalho com a metáfora criativa das mandalas - uma atividade sempre coroada de êxito no ateliê didático. Assim como K. que em sua fala traz um depoimento marcando a descoberta da importância da intuição no desenvolvimento dos alunos, reiterando pois, a perspectiva do sensível e sua importância nesta construção, também Son e MS se reportam de forma muito positiva face ao trabalho com as metáforas criativas que empreendemos:

Acabou a folga de ser estudante do curso, ficando a responsabilidade com o que vivenciamos! Agora não ignoramos mais a nossa parcela de responsabilidade técnica e humana no planejamento e gestão da nossa atividade docente. [...] Não é que o Ateliê vá "salvar" todo mundo, mas, aos que se permitirem, serão sensibilizados para uma transformação! (L. Nutrição, 2016)

Hoje aprendemos um pouco mais sobre mandala, seus significados e uma aplicação didática! Construir a mandala com o propósito de representar os pressupostos e crenças pedagógicas que temos foi um interessante exercício. Ao mesmo tempo que revimos nossos conceitos, tivemos a oportunidade de expressá-los artisticamente. A partir das nossas afinidades, habilidades, resistências e prazeres com o manuseio de diversos objetos fomos nos envolvendo na construção das mandalas individuais. A apresentação das mesmas, ao final do turno, foi muito legal, pois pudemos perceber melhor o que cada um queria expressar, oportunizando o compartilhamento de percepções diferentes sobre o ensino e o processo ensino-aprendizagem. [...] Estar na posição de aprendente é ótimo! Não defendo ou estou presa a nenhum pensamento, linha ou corrente de forma integral/ única, ainda que os conceitos mais contemporâneos e integram o

saber, o sentir e o ser; a sensibilidade, a razão e uma prática coerentes sejam a minha busca. (L. Nutrição, 2016)

Houve uma retomada muito interessante sobre as discussões das mandalas, onde me peguei recordando dos depoimentos que mais me impactaram. me identifiquei muito com a amorosidade expressa na mandala de uma colega da medicina veterinária que trouxe elementos figurados da natureza constituindo sua trajetória e centrada no seu objeto de estudo com suínos, denotando amor ao que faz e cuidado com o animal foco de sua atenção. Me lembrei também do pragmatismo de alguns colegas, que instintivamente me despertou interesse pela lógica de seu raciocínio, mas me chocou por certa falta de emoção sob minha ótica. engraçado como quando estamos em grupo buscamos afinidades e identidades de conceitos pré-formatados e concepções... Olha aí o convite ao desarmamento e reconstrução? Foi muito rico ouvir sua experiência de ensino despida de preconceitos arraigados. E vamos esvaziando a xícara para encher com novidades. [...]. Enumerei minhas percepções colocando-me como alguém que possui uma visão HUMANISTA, CRÍTICO REFLEXIVA QUE DESEMBOCA NUMA VISÃO HOLÍSTICA. Mantenho princípios éticos e solidários como pilares nessa construção e crenças de liberdade e respeito às singularidades, sem perder de vista a justiça com equidade para todos. (K. Medicina, 2017)

Outro aspecto relevante é o que se refere ao termo "ateliê". Ele remete à arte, à construção da beleza, à possibilidade de uma atividade feita com prazer. Exemplos concretos foram a rede tecida na apresentação da/os participantes; a dramatização de situações vivenciadas pela/os professora/es, que envolveu trabalho coletivo e a reflexão crítica sobre nosso cotidiano; e a elaboração de mandalas que artisticamente expressaram nossa visão sobre o processo de aprendizagem. [...] (Prof. Son, Ciências sociais - Gênero, 2017)

Houve um esclarecimento sobre a diferença de práticas pedagógicas e didáticas que ajudou a entender a minha identidade profissional. Com o exercício da mandala, refleti sobre as minhas concepções teóricas e valores, que são refletidas nas metodologias e de como eu vejo o aluno e suas potencialidades. Acredito que ainda tenho muito a melhorar, mas estou no caminho. Embora seja conteudista, apresento atividades lúdicas, tentando equilibrar entre o individual e equipe. Na avaliação do docente (que realizo no fim do semestre), sempre são considerados os elementos apontados pelos alunos, que são motivadores. (MS, 2017)

Sobre mudanças nas concepções pedagógicas pudemos perscrutar como alguns professores passaram a se posicionar. Na segunda e terceira turmas do ateliê didático em 2017 percebemos esta ressignificação:

No segundo dia de atividades no Ateliê Didático, fomos convidados e compreender mais sobre o raciovitalismo do prof. Maffesoli, subsidiada pela teoria da razão sensível, lendo os textos indicados e acompanhando a preleção e a linha de pesquisa-ação da Profa. Cristina D'Ávila, trazendo concepções acerca dos modelos pedagógicos vigentes e emergentes, destacando sua proposição chamada de Construcionista (abordagens crítico construtivas) - aprendizado significativo (apreensão inteligente e sensível do conhecimento) levado à prática (POIÉSIS). Muitos conceitos já eram conhecidos em parte e me marcou mais a valorização do processo intuitivo como bagagem prévia e experienciada do aprendiz, que se mescla à razão lógica cientificista e a extrapola, quando ao contextualizar gera reflexão e convida à retornar à realidade. (K., Medicina. Grifos da professora)

Claramente nesta fala a Prof^a May se reporta às mudanças empreendidas em suas práticas pedagógicas, esclarecendo que o trabalho nosso a ajudou a entender melhor sua identidade profissional, fazendo-a refletir sobre suas concepções teóricas, valores que se refletem em suas metodologias:

A aula começou com a observação e reflexão sobre alguns quadros de Monet e Dali. Os diferentes comentários que surgiram sobre as imagens nos mostraram como as percepções são distintas, variam de pessoa para pessoa, metáfora que podemos utilizar para o ato de aprender. A apresentação caminhou então para as diferentes inteligências - considerando inteligência a capacidade de resolver problemas, projetar a própria vida e ser criativo. Inteligência lógico-matemática, linguística, musical, viso-espacial, corporal-sinestésica, naturalista, podendo ser intra ou interpessoal. A questão central dessa aula foi, para mim, pensar em como podemos, entendendo que cada estudante aprende de um jeito e que existem diversas formas de inteligência, mobilizar essas habilidades para estimular o aprendizado. [...] Também observamos como ensino e aprendizagem partem ambos do desejo e são esferas em permanente diálogo. Foi-nos pedido para escrever um esquema sobre nossos pressupostos pedagógicos e como organizamos as situações de aprendizagem. (May, 2017)

A Prof^a Fla, da 3^a turma do Ateliê, explicita em sua fala uma mudança paradigmática importante, criticando o modelo transmissional de ensino e enaltecendo o aspecto sensível e lúdico:

Entender a complexidade do significado "ensinar" e "aprender" é essencial para o docente. A transmissibilidade do ensino não condiz com as diretrizes

do ensino superior, uma vez que o ensino abrange diferentes aspectos visando atingir de forma sensível e crítica o aluno, que ao aprender dado conceito é capaz de transforma-lo e contextualiza-lo na realidade da sociedade. A atividade lúdica desenvolvida na sala de aula me tocou profundamente, uma vez que percebi que minhas angústias e obstáculos enfrentados em sala de aula são semelhantes aos vivenciados por outros professores. Destaco mais uma vez que a proposta do Ateliê Didático é significativo na formação do docente. [...]. Quero agradecer imensamente pela oportunidade aos professores que se mobilizaram e se sensibilizaram na construção de um diálogo pautado em uma temática extremamente importante para a Instituição. (Fla, 2017)

Son e Ise, chamam a atenção para o trabalho de ressignificação dos planos de ensino, como sendo momento áureo do atelier. Com esta atividade de ressignificação dos planos de ensino, nós quebramos muitos tabus e o velho paradigma formalista de planejamento que o compreende como mera formalidade:

Mas o centro do Ateliê foi a reformulação dos planos de ensino, dentro de novos paradigmas pedagógicos, e utilizando metodologias ativas didáticas. Destacou-se a dimensão sensível, do desejo, reflexiva e crítica de instrumentos como o diário de formação. Lembrou-se que as práticas pedagógicas referenciam-se em contextos maiores, e saberes formais e informais, enquanto a didática, incluída na pedagogia, é carregada de intencionalidade, e envolve ensino e aprendizagem. [...]'.O café da manhã, a brincadeira surpresa, contribuíram para que o Ateliê encerrasse em clima de confraternização e sonho de intercâmbio com a/os colegas, consolidação do aprendizado através de novas práticas pedagógicas. (Son, 2017)

Esse foi um dos dias mais instigantes e motivadores da revisão de minha prática e da forma como estabeleço meu planejamento. Com a atividade de revisão do plano e diante de uma colega de curso pedagoga que propiciou uma série de questionamentos, percebi o quanto acabo ficando dispersa diante das competências a serem trabalhadas em sala, enquanto deveria estabelecer um foco em um objetivo central, um pilar norteador de minha didática. (Ise, 2017)

Momentos de feedback, de adesão integral ao atelier foram percebidos no encontro final pela Prof. FR. Estes dados nos revelam adesão e nos impulsionam para adiante com o propósito de sempre caminharmos na direção do desejo de mudança:

[...]Último dia, dia de muita emoção. Não segurei o choro! No meu dia a dia multi, inter disciplinar com tantas demandas, preocupações de gestão, tive coragem de abrir essa janela na minha agenda, dizer alguns NÃO e fazer algo para mim e por mim. Com resultado extremamente positivo que vai melhorar a minha relação com alunos, colegas e com as pessoas que trabalham comigo.Tocou-me profundamente pois foi algo que sempre busquei e nunca estive tão próxima de uma solução possível para essa minha demanda. Sei que já não terei tantos anos de UFBA pela frente pois

já cumpri 37 anos mas nada como deixar marcas e não passar na vida das pessoas de qualquer jeito rsss. Quero contribuir de verdade, dar o melhor de mim para tantos que permanecerão. Obrigada a vcs que me proporcionaram esse momento de aprendizagem, troca e reflexão! (FR, Comunicação, 2017)

Estes são alguns exemplares de como os ateliês didáticos, pela abordagem do sensível, tem reverberado em suas representações sobre suas próprias práxis pedagógicas. Além dos diários, nos planos de ensino, nestas turmas 2016, 2017, pudemos também compreender as nuances das transformações que eclodiram no processo do curso.

Vale ressaltar que os planos de ensino, como resultados do planejamento construtivo e crítico, se configuram como importantes instrumentos da prática, essenciais para seu desenvolvimento e avaliação. Dessa forma, as aprendizagens decorrentes do curso foram reveladas através das reverberações ludossensíveis presentes nos planos de ensino que se configuraram como sendo mais que um elemento da organização didática, mas também como componente que contém marcas do vivido, do experimentado, do aprendido, do sensível. Estes se apresentam na perspectiva dos objetivos de aprendizagem como aqueles que representam o ensino, pois planejar o ensino é planejar a aprendizagem. Então quando uma cursista ressalta num componente de “Saúde Coletiva” para o curso de Enfermagem, por exemplo, que os estudantes devem “caracterizar o campo da Saúde Coletiva; discutir a inserção e a atuação da enfermeira neste campo; e, identificar os problemas e as potencialidades da inserção da enfermeira no campo da Saúde Coletiva”, está ressaltando que o plano delinea as intencionalidades da prática, os objetivos da aprendizagem. Com isso, percebemos que essas reverberações são originadas da reflexão sobre a formação, da necessidade de mudança, na perspectiva de uma abordagem crítica e criativa.

Nessa mesma sintonia, referindo-se ao mesmo plano de ensino, a forma de mediação didática também é elemento de reflexão. A professora-cursista aponta que como opção metodológica realizará “resgate de experiências sobre o campo da saúde coletiva: dinâmica do varal; debate entre os grupos sobre o que é saúde coletiva e saúde pública, de acordo com a perspectiva apresentada na dinâmica do varal; leitura dos textos 1 e 2 em grupo, troca de perguntas entre os grupos; discussão coletiva estimulando o debate sobre o tema”. Com isso, vimos a valorização de uma metodologia criativa (brainstorming com acréscimo do “varal” com as escritas dos alunos) de abordagem coletiva e existencial, cuja dinâmica é mais relacional, que proporciona possibilidades formativas captadas na prática.

A formação dos professores universitários se empreende na emissão de um novo modo de planejar, oriundo de um novo modo de aprender, este que não se separa do modo de ensinar, mas que completa e se conflui com ele/nele. Um planejar que não se limita a ação burocratizada, mas que intenciona em ser instrumento de reflexão e crítica, ligada a decisão, execução e avaliação. Um planejar que é possibilidade/capacidade de fazer diferente e criativo. Desse modo, outros planos de ensino se mostraram tão participes de uma dimensão ludo-sensível quanto o que foi apresentado.

Um dos planos se referem ao componente curricular “Desenvolvimento do Projeto de Decoração Ambiental” em que propõe na primeira aula o ensaio da memória para o semestre com o uso do diário de bordo: “deve conter: tudo que você já fez nesta disciplina, relatar com clareza e objetividade, indique o seu papel no grupo e individualmente, como pretende atuar semestre, qualquer outro comentário que você ache importante”. E perpassa pelo componente, o uso de PBL: “pensar em usar PBL para discussão de ética/projetos/limites de atuação, entrega de projeto final de D.I.”, concluindo com a proposta de “trazer novamente as expectativas do início do semestre e discutir os resultados alcançados”.

É perceptível que em todo o plano de ensino há reflexos de uma metodologia ativa e/ou participativa, utilizando abordagens que valorizam a experiência, o cotidiano, a problematização, como modos de concretizar práticas pedagógicas que avancem para práxis, como teoria-prática e ação reflexiva, em que, conforme Franco (2015) a intencionalidade rege os processos. Neste interim, planos de ensino oriundos de uma visão de planejamentos como instrumento político de transformação “promove a reflexão sobre a prática, por este princípio, promove a práxis” (D’Ávila, 2018, p. 54).

A metodologia ativa foi ênfase do plano de ensino de “Nutrição Materno Infantil”, componente curricular planejado a partir de quatro módulos, cujos focos do módulo III deu-se no PBL e do módulo IV no estudo de caso. Estas são metodologias ativas que se centram no aluno, na aprendizagem e colaboram para despertar a compreensão e criação no processo de aprendizagem. Assim, o PBL aparece no plano tanto como componente do conteúdo de ensino como da metodologia. Enfatiza-se também a apresentação de casos em aulas participativas. Entendemos que além de ativa estas metodologias são também colaborativas e reflexivas, pois não se fazem sem problematização.

Assim, as formas de mediação didática são apresentadas nos planos de ensino, como sendo partilhadas, de natureza teórico-práticas, individual-coletivas, e, além de tudo isso,

criativas, pois se configuram na dimensão ludoestética que se reelabora na práxis, e retorna aos participantes como aprendizagem perspectivada por uma pedagogia raciovitalista. A didática do sensível, que transcorre nesta abordagem na educação superior, mais que uma possibilidade, é única por apreender no processo de ensinar-aprender as metodologias ativas, participativas e criativas, envolvendo professores e alunos em atividades inovadoras de cunho colaborativo e que realizem a convergência entre intelectualidade e sensibilidade nesse ambiente educacional.

Considerações finais

As reverberações da didática do sensível nas práticas dos professores universitários, identificadas nos diários de bordo e nos planos de ensino, demonstraram grande receptividade à abordagem ludoestética da Didática sensível adotada nas metodologias e discussões realizadas ao longo do Ateliê Didático. As reflexões elucidadas revelaram que os professores se permitiram sentir, contemplar, imaginar e criar alternativas para transformar a sua própria prática profissional. Isto foi possível porque o Ateliê Didático não se limita a discutir apenas técnicas e estratégias de ensino, mas suscita, em uma abordagem ludoestética, a reflexão sobre a própria profissionalidade da docência no ensino superior.

No relato de alguns professores ficou evidente que a própria compreensão de “ser professor” e não apenas um especialista em determinada área do conhecimento, emergiu ao longo das discussões. Pode-se concluir, portanto, que o Ateliê Didático tem contribuído sobremaneira para o entendimento acerca do ato de ensinar como uma tarefa complexa, na qual o professor profissional toma decisões que não são apenas técnicas, mas também epistemológicas e políticas. Vale destacar também que a coerência entre o que se diz e o que se faz nos encontros presenciais do Ateliê Didático revelam que a didática do sensível não se configura apenas como uma narrativa esvaziada de sentido e de premissas teóricas, mas um modo de conceber o ato de ensinar.

Neste contexto, os professores têm a possibilidade de perceber que sua tarefa como docentes universitários não se restringe à instrução qualificada dos conteúdos previstos na ementa do seu curso, mas inscreve-se num projeto político mais amplo que consiste na formação de sujeitos mais comprometidos com o mundo. Essa decisão política pressupõe a compreensão de que não é possível formar alguém apenas com um discurso retórico, mas é preciso repensar as práticas pedagógicas e as concepções subjacentes.

O Ateliê Didático não consegue e nem pretende esgotar todas as discussões, mas compromete-se em apresentar os saberes pedagógicos e didáticos considerados imprescindíveis para se repensar a docência universitária. A expectativa é que a partir desta apresentação, os participantes, na condição de professores universitários, possam seguir sua trajetória docente com as ressignificações que julgar necessárias.

Referências

- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Brasil (1996). *L.D.B- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20/12/96*. Brasília: Ministério da Educação.
- Coelho, G. (2017). Ciência, Sociedade e Complexidade: da disciplinarização do conhecimento à emergência de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares no Brasil. In: *RBPG*, Brasília, 14. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1455>. Acesso em: 27/06/2018.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- D'Ávila, C. (2016). Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em Aberto*, 29(97), 103 -118.
- D'Ávila, C. & Leal, L. (2015). A docência universitária e formação de professores - saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. *Revista Linhas Críticas*, 21(45), 467-485.
- D'Ávila, C. & Leal, L. (2018). *Didática do sensível: Uma inspiração raciovitalista*. Tese para Professor Titular. Salvador, Bahia, Universidade federal da Bahia.
- D'Ávila, C. & Leal, L. (2018a). Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-constructiva. In: D'Ávila, Cristina; Madeira, Ana Verena (orgs.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*(pp.9-31). Salvador: EDUFBA.
- Duarte Jr., J.F. (2004). *O sentido dos sentidos. A educação do sensível*. 3ª edição. Curitiba, PR: Criar edições.
- Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614.
- Jodelet, D. (Org.) (2001). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Maffesoli, M. (2000). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. 3^{ème} édition. Paris : Ed. La Table Ronde.
- Maffesoli, M. (2005). *Éloge de la raison sensible*. Paris: Editora La Table Ronde.
- Moraes, M.C. & Torre, S. (2004). *Sentipensar - Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF éditeur.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L.G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Veiga, I. P. A. et al. (2012). Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'Ávila, C. & Veiga, I. P. A. (org). *Didática e docência na educação superior. Implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Ed. Papirus.

www.estreialogos.com



© Todos os direitos reservados
ESTREIADIÁLOGOS 2018

ISSN 2183-8402