

O Potencial da Pesquisa-Ação com Grupo Operativo para o Desenvolvimento Profissional de Docentes Universitários

Sandra Regina Soares

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Silvia Luiza Almeida Correia

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Priscila Alves dos Santos Abreu

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Resumo

Neste artigo, apresentamos os resultados parciais de um estudo cujo propósito foi compreender o potencial da experiência de pesquisa-ação em grupo para o desenvolvimento profissional de docentes de uma universidade pública brasileira, identificando fatores facilitadores, constrangimentos e desafios para que a pesquisa-ação em grupo, efetivamente, possa se configurar como uma estratégia de formação e desenvolvimento profissional docente dos pesquisadores/participantes da experiência. Nele, definimos como foco da análise o papel da mediação da coordenadora na condução do trabalho. O corpus principal de dados foi recolhido das reuniões do grupo da pesquisa-ação gravadas em áudio e em vídeo e de entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam que a mediação na pesquisa-ação, capaz de favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional docente, pressupõe por parte da coordenação assumir um duplo papel: de integrante do grupo, disposto a colocar em prática tudo que propõe aos demais integrantes, com capacidade de estabelecer com eles uma relação horizontal e de facilitador da comunicação e da produção grupal. A mediação é uma tarefa complexa, de natureza objetiva e subjetiva, que exige habilidade no trato pedagógico, compromisso e uma visão de mundo, de ciência, de ensino, de grupo, comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, Pesquisa-ação, Grupo operativo e Docência universitária.

Abstract

In this article, we present the partial results of a study whose purpose was to understand the potential of the experience in a group of action research for the professional development of professors of a Brazilian public university, identifying facilitating factors, constraints and challenges to configure action research in group, effectively, as a strategy of professional teacher training and development of the researchers/participants of the experience. In our research, we defined as the focus of the analysis the role of the coordinator's mediation in conducting the activities. The main data corpus was gathered from the action research group's meetings recorded in audio and video and semi-structured interviews. The results show that mediation in action research, capable of promoting personal and professional teacher development, presupposes that the coordination should adopt a double role: that of a group member, willing to put into practice everything that they propose to the other members, capable of establishing with them a horizontal relationship and that of facilitator of communication and group production. Mediation is a complex task, of an objective and subjective nature, requiring skills in pedagogical treatment, commitment and a vision of the world, of science, of teaching, of groups, committed to the emancipation of the subjects.

Keywords: Professional teacher development, Action research, Operating Group and University Teaching.

Contextualização do estudo

As universidades ocidentais, independentemente dos modelos adotados, historicamente, estiveram voltadas para a formação da elite da sociedade. Nas últimas décadas do século XX, elas têm sido pressionadas a assumir a formação de profissionais com conhecimentos técnicos e instrumentais e padrões culturais médios (Santos, 2005) em condição de se inserir adequadamente no mundo do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, da globalização e da ascensão das políticas neoliberais.

No Brasil, as universidades e outras instituições de ensino superior, grande parte de natureza privada, passaram a incorporar um novo perfil de estudantes, oriundos de camadas populares e de um processo de escolarização precário, determinando para essas instituições e para seus docentes o desafio de não apenas assegurar a ampliação do acesso, mas a permanência com sucesso desses jovens no ensino superior.

Outros fenômenos contemporâneos como o ritmo acelerado e exponencial de produção de conhecimentos, muitas vezes contraditórios, coloca em questão a noção vigente de conhecimento científico como verdade absoluta e, também, a ampliação do acesso à informação, graças ao avanço das tecnologias que, paradoxalmente, concorre para a

desinformação, desorientação, incapacidade dos jovens de digerir-las de forma inteligível. Isso tem provocado nos docentes universitários sentimentos de perplexidade, solidão pedagógica, impotência e incapacidade de lidar com os efeitos dessa realidade no processo de ensino-aprendizagem.

Esses sentimentos são compreensíveis considerando que os docentes não possuem formação pedagógica para o exercício da docência nesse nível de ensino e que, diante desse vazio, contam, em geral, apenas com a própria experiência como discentes e com as referências de seus antigos mestres, que não se encaixam nesse novo contexto. A formação para a pesquisa, única perspectiva de formação reconhecida na atualidade pelas políticas brasileiras para os docentes do ensino superior, não contribui para o enfrentamento dos desafios anunciados, em contrapartida amplia o fosso entre a pesquisa e a docência.

Embora os legisladores, governantes e grande parte dos docentes não reconheçam a necessidade de formação pedagógica, a elevação dos índices de reprovação e evasão e, ainda, as queixas dos estudantes nas ouvidorias das instituições universitárias, quanto à “falta de didática, de metodologia e de assédio moral” por parte de docentes, têm motivado diversas instituições a fazerem investimentos nessa direção. Investimentos que ainda ocorrem em um contexto adverso no qual convivem: ausência de políticas de formação em âmbito nacional; escassez de projetos das instituições universitárias de formação docente e influência nas práticas docentes da concepção epistemológica da ciência moderna positivista, que separa sujeito e objeto, razão e emoção, por exemplo.

Ademais, boa parte dessas iniciativas institucionais formativas promove a disseminação de conhecimentos didático-pedagógicos numa lógica transmissiva, centrada em cursos, palestras, oficinas que não oportunizam o isomorfismo entre a metodologia adotada nessas situações formativas e o ensino por elas preconizado para os cursos de graduação. Apesar dessas limitações, tais iniciativas colocam em questão o cenário de subestimação da docência e de superestimação da pesquisa e da produção científica.

Nesse contexto, o grupo de pesquisa **Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP)**, sediado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), diante da complexidade dos desafios contemporâneos para a docência universitária, empreendeu uma pesquisa-ação crítica e emancipadora com um grupo de docentes dessa universidade *multicampi*. A escolha deste caminho se pautou na compreensão de que a pesquisa, concebida como uma indagação sistemática e autocrítica, visando compreender e transformar a realidade

(Stenhouse, 1996), assumida em grupo e partindo dos dilemas da própria prática, favoreceria o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O grupo da pesquisa-ação foi composto por (11) onze docentes que atuam em diferentes cursos que, voluntariamente, aceitaram o convite do DUFOP para participar da pesquisa-ação: Engenharia (01); Designer (01); Enfermagem (03); Fisioterapia (01); Pedagogia (02); Administração (02); Letras (01). A experiência desta pesquisa-ação envolveu a realização de dezenove encontros, com três horas de duração, exceto um deles que aconteceu durante todo o dia e fora da universidade.

As reuniões foram gravadas em áudio e em vídeo, a partir da autorização dos membros do grupo, constituindo-se no *corpus* principal; outros dados foram coletados/construídos a partir da entrevista semiestruturada realizada com os docentes/participantes da pesquisa-ação. Considerando o interesse em captar o processo grupal, os dados foram analisados com base nos indicadores do funcionamento do grupo operativo em articulação com a análise de conteúdo de Bardin (2009). Concluída a pesquisa-ação, o propósito foi compreender o potencial dessa experiência para o DPD, identificando fatores facilitadores, constrangimentos e desafios para que a pesquisa-ação em grupo possa se configurar como uma estratégia de formação e DPD dos pesquisadores/participantes.

Neste artigo, apresentamos os resultados referentes às contribuições do papel da mediação da coordenadora na condução do trabalho do grupo da pesquisa-ação. Em consonância com este recorte, discutimos a seguir os conceitos de DPD e de mediação grupal.

Desenvolvimento profissional docente

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), nos últimos anos, tem se firmado como objeto importante de pesquisa na área de formação de professores, tornando-se um tema recorrente na literatura educacional. No entanto, o termo DPD, ao expressar a ideia de evolução, mudança e transformação tanto pode estar relacionado a um sentido circunscrito apenas à descrição de fases da carreira, a uma visão prescritiva funcionalista que visa unicamente à melhoria das habilidades para um desempenho desejável da função docente, como estar associado a um sentido mais abrangente, de aprendizagem construtiva (Pozo, 2016), envolvendo transformações na maneira de pensar, sentir e agir docente (Imbernón, 2012; Kelchtermans, 1995, 2009; Day, 2001).

Com base nesses autores, compreendemos DPD como um processo pessoal crítico-reflexivo de aprendizagem dos conhecimentos de natureza procedimental, atitudinal,

emocional e conceitual relacionados ao exercício da docência que parte das demandas e desafios advindos do contexto de atuação. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem contextualizada e implicada que pressupõe reelaboração das teorias pessoais dos professores sobre ensino, aprendizagem, papéis docente e discente, entre outras representações construídas nas suas experiências de vida.

Desse modo, as mudanças no comportamento profissional do professor perpassam não só pela construção de conhecimentos, mas também pela resignificação de valores, sentimentos, crenças e atitudes que se encontram intrinsecamente ligados às vivências pessoais e profissionais que, por sua vez, são influenciados pelo contexto institucional e de trabalho (Imbernón, 2012; Day, 2001; Kelchtermans, 1995, 2009). São mudanças de natureza complexa, protagonizadas pelos docentes, que entrelaçam o intrapessoal e o interpessoal, o cognitivo e o emocional, o pessoal e o profissional, voltadas para a aprendizagem baseada não “apenas na experiência”, já que “o pensamento e a acção dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham” (Day, 2001, p.17).

O DPD, nessa ótica, ocorre mediante a reflexão ampla e profunda abarcando diversos níveis: a cultura institucional, a prática de sala de aula, as atitudes, competências, crenças, a identidade pessoal e profissional, bem como a missão relacionada ao exercício da profissão (Korthagen, 2012). Uma reflexão que alcança o núcleo da pessoa e oportuniza aos professores mudanças qualitativas, haja vista estes poderem “rever, renovar [e ampliar] os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o ensino” (Day, 2001, p.16), tornando-se “mais sensíveis a aspectos importantes das situações educativas” (Korthagen, 2012, p. 155).

Nessa perspectiva, contextos, como a pesquisa-ação em grupo, que propiciem a interrogação implicada, aberta, colaborativa das práticas contribuem para a concretização do DPD, ao se constituir como espaço no qual “os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores” (Imbernón, 2012, p.100) do seu processo de aprendizagem. A pesquisa-ação se configura como uma estratégia com um potencial de transformação do eu profissional (autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, satisfação no trabalho, percepção da tarefa e perspectiva futura); das teorias educacionais subjetivas, que correspondem a um sistema de representações diretamente relacionado às atividades profissionais (conhecimentos e crenças sobre o ensino) (Kelchtermans, 1995, 2009) e, por sua vez, das práticas docentes.

No entanto, a participação de professores universitários em pesquisa-ação exige um “estado de espírito” (Day, 2001, p.65) diferente da cultura intelectualista e individualista que atualmente domina a prática docente universitária, ao se instituir, dentre outros aspectos, por meio de: relações igualitárias entre os participantes; colaboração de amigos críticos com maior capacidade; reconhecimento de que a mudança envolve dimensões racionais e não-racionais; disposição de refletir e aprender de forma consistente; estabelecimento de uma cultura organizacional de ajuda mútua (Day, 2001).

O desenvolvimento pessoal e profissional docente é um processo complexo, contínuo e implica desejo, vontade, abertura para mudança, disposição de se transformar para aperfeiçoar suas relações e seu ensino numa perspectiva democrática, ética e favorecedora do protagonismo dos estudantes. Processo que pode ser potencializado quando em grupos colaborativos, acolhedores e, ao mesmo tempo, críticos e problematizadores que se constituem com o fito de empreender uma pesquisa-ação emancipadora.

Mediação grupal

Antes de analisar o conceito de mediação grupal, faz-se necessário situar a perspectiva de grupo adotada, cujos princípios fundamentais orientaram a condução da pesquisa-ação e a análise do potencial dessa experiência para o DPD dos participantes. Assumimos a concepção de Pichon-Rivière e da Psicologia Social dos Grupos Operativos, que resulta da confluência de aportes teóricos de diferentes vertentes, como teoria de campo de Kurt Lewin, psicanálise, interacionismo simbólico e materialismo dialético e histórico. Nessa perspectiva, o grupo é concebido como:

um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo, espaço, e que articulados por sua mútua representação interna, se propõe a realizar de forma explícita e implícita uma tarefa, que constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de assunção e atribuição de papéis. (Pichon-Rivière, 1991, p.177)

Trata-se de uma rede interativa e restrita de indivíduos que atua no mesmo espaço e tempo, vinculados entre si, comprometidos com uma tarefa grupal que comporta sempre um processo de mudança, um enfrentamento do novo com uma concomitante superação do velho e de sua rearticulação em outra forma (Velloso; Meirelles, 2007). A tarefa explícita é o que inicialmente possibilita a articulação das pessoas, ou seja, a sua inserção em um determinado grupo, e, a partir dela, seus integrantes trabalham para estruturar objetivos comuns que orientarão a caminhada do grupo. Todavia, no desenvolvimento dessa tarefa problemas,

desacordos, conflitos emergem em função das diferentes histórias de vida, os quais nem sempre se expressam de forma clara, mas podem interferir no desenvolvimento da tarefa explícita. Na perspectiva dos grupos operativos, esses conflitos são inevitáveis e naturais, na medida em que:

o ser humano está integralmente incluído em tudo aquilo que intervém, de tal maneira que, quando existe uma tarefa sem resolução, há ao mesmo tempo, uma tensão ou conflito psicológico, e quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada uma tensão ou um conflito psicológico (Bleger, 1998, 69).

Os conflitos e problemas de comunicação que emergem no grupo precisam ser explicitados, problematizados, compreendidos e identificados o que é “meu” (das minhas fantasias, das minhas histórias que se atualizam em grupo) e o que é do “outro”, o que pode contribuir para a superação das condutas estereotipadas, bem como das dissociações frequentes no processo de aprender, a exemplo de: sujeito-objeto, razão-emoção, cognitivo-afetivo, teoria e prática, e “entre informação e realização ou entre o que se sabe ou diz que se sabe e o que realmente se faz” (Bleger, 1998, p.71).

Nesse sentido, problematizar, refletir, pensar é o eixo do processo de aprender em grupo operativo, não apenas sobre o contexto de vida e profissional e suas práticas e representações, mas também sobre seus sentimentos, fantasias e necessidades que emergem na trama grupal. Investir nessa perspectiva contribui para a construção e o fortalecimento do vínculo entre os integrantes do grupo, para a concretização de uma relação dialética entre sujeitos e suas subjetividades que indica um processo de descentramento em direção ao outro (Gayotto, sd).

O grupo operativo, ao tempo em que valida cada um como é, tende a se configurar como um espaço de possibilidade dos sujeitos, voluntariamente, saírem do papel que foi levado na vida a assumir, muitas vezes, para atender expectativas de outros ou em função da internalização de percepções exteriores restritas e desqualificadoras de si. Assim, tendo afinidade com a tarefa do grupo, vivenciando oportunidades de aprendizagens, num contexto de prevalência de vínculos de mútua representação, os sujeitos se autorizam a vivenciar outras possibilidades de ser, se relacionar, atuar e pensar em grupo, enfim a exercer novos papéis dentro e fora do grupo.

O grupo operativo, cujos pilares fundamentais são a tarefa, o vínculo e os papéis, possui objetivos, problemas, recursos e conflitos que são assumidos, numa perspectiva dialética e construtiva, analisados coletivamente à medida que emergem em função dos objetivos

propostos. Nesse sentido, articula o pensar, sentir e agir, rompendo com uma visão essencialmente intelectualista de aprendizagem e mudança (Bleger, 1998).

A mediação grupal é delineada, neste estudo, na interface entre as características do pesquisador que coordena uma pesquisa-ação crítica e emancipatória e do facilitador de grupo operativo, tendo em vista sua contribuição para o DPD. Numa perspectiva mais geral, adotamos o conceito de *mediação grupal dialógica* que se configura como imprescindível quando assume como condição para o diálogo aprendente a “postura de incompletude e respeito às diferenças” (Adams, 2008, p.258). Todavia, essa mediação, depende, também, dos integrantes do grupo e das suas condições objetivas e subjetivas, vez que a experiência de vida e profissional se torna mediação, ao lançar a pessoa “ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns.” (Freire, 2007, p.88).

Nesse movimento, o diálogo enquanto um “processo dialético-problematizador” (ZITKOSKI, 2008, p.130), ao possibilitar as pessoas olharem a sua experiência, a sua história de vida e profissão “como algo em construção, [...] realidade inacabada e em constante transformação” (*idem*, 2008, p.130), constitui-se em elemento central da mediação grupal. Mediação entendida não só como processo que promove interação entre as pessoas, mas, principalmente, como condição para se instituir a dinâmica da problematização, da revisão crítica das histórias de profissão, dos limites e das possibilidades do presente, articuladas com os desafios futuros (Adams, 2008).

No sentido freiriano, podemos afirmar que a mediação se processa como um diálogo reflexivo intencional sobre si mesmo, sobre sua ação e sobre as condições que lhes objetivaram, logo se instaura como “um parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1987, p.35).

Assim, uma das funções da mediação grupal dialógica é facilitar a comunicação dos integrantes consigo mesmo e com os demais de forma que, gradativamente, esta se torne compreensível, fluida, complementar e possibilite a construção e fortalecimento de vínculos, apropriação coletiva da tarefa grupal, nas suas diversas dimensões, circulação dos papéis, superação das fantasias, receios, estereótipos e dissociações que obstaculizam a operatividade grupal. Isso implica respeitar os silêncios criativos, reflexivos geradores de *insights*, possibilitar que as contradições sejam trabalhadas de forma dialética, evitar que qualquer opinião seja subestimada ou desqualificada, devolver para o grupo as perguntas que lhes são feitas para não alimentar dependências e cristalizações de papéis (Bleger 1998, Machado, 2015).

Mediação grupal na perspectiva do desenvolvimento profissional docente: discussão dos resultados

A análise dos dados oriundos das reuniões do grupo da pesquisa-ação permitiu colocar em evidência diferentes dimensões de mediação adotadas pela coordenadora dentre elas: a mediação voltada para a construção de vínculo entre os participantes e a mediação na perspectiva da implicação dos docentes/participantes com a tarefa grupal.

A mediação voltada para a construção de vínculo entre os participantes teve como momento mais marcante a primeira reunião do grupo, na qual os participantes não se conheciam, sendo visível certa ansiedade típica da fase inicial de um grupo. A condução do encontro, a partir do convite para a apresentação dos participantes e a construção conjunta do contrato grupal, tendo como base a expressão daquilo que lhes possibilitaria se sentirem acolhidos e confortáveis no grupo, foi ponto de partida para a criação gradativa de um contexto favorável ao vínculo. O que pode ser visto em diversos aspectos sugeridos para o referido contrato, a exemplo de: respeito coletivo ao sigilo e anonimato; escuta atenta e empática; autorregulação do tempo (usando, a princípio, o bom senso) e do conteúdo da fala; lanche em cada encontro assumido pelos integrantes de um dos quatro departamentos envolvidos e criação de um grupo de WhatsApp para agilizar a comunicação no grupo.

Esse movimento foi fundamental, pois provocou o início de um processo de descentramento, de reconhecimento do outro no seu mundo interno, de respeito às necessidades e diferenças dos integrantes do grupo, processo que caracteriza o vínculo na perspectiva de Pichon-Rivière (1991), necessário para a construção de um clima de confiança, de escuta empática, de ausência de julgamentos e de condenações, clima imprescindível para que os docentes, cuja representação historicamente construída é de dono do saber, se sentissem à vontade para expor suas lacunas, suas inquietações e seu não saber, que os motivaram a aceitar o convite para participar da pesquisa-ação, como ilustram os depoimentos: “mudar um pouco a gente, para mudar o estudante”; “necessidade de autorreflexão”; “compreender melhor a relação teoria e prática”; “vencer as resistências dos estudantes”; “buscar práticas inovadoras”.

A abertura para a escuta sensível (Barbier, 2007), provocada pela atuação da coordenadora, possibilitou as narrativas das experiências por todos os docentes, o reconhecimento de diferenças, mas também de semelhanças, potencializando a empatia e a construção de um sentido comum. Essa mediação, ancorada na concepção de que a empatia

brota do mundo interno do indivíduo, como uma introvisão do mundo interno do outro (Nery, 2010), contribuiu para o fortalecimento contínuo do vínculo entre os participantes desenvolvendo o sentimento de pertença ao grupo.

O vínculo, na perspectiva da Psicologia Social dos Grupos Operativos, concebido como um dos articuladores do grupo deve ser alvo de análise e acompanhamento permanente do coordenador. Nesta experiência, o investimento nele se deu em diversos outros momentos, por exemplo, quando a coordenação solicitava ajuda de todos para responder a indagações de algum dos participantes, mesmo quando estas lhe eram dirigidas, ou provocava ajuda mútua em pequenos grupos ou, ainda, ao solicitar avaliação do encontro e ao indagar de como se sentiram.

A mediação na perspectiva da implicação dos docentes/participantes com a tarefa grupal de realização da pesquisa-ação foi a mais presente na condução do grupo. Teve início no primeiro encontro, quando a coordenadora provocou que cada participante expressasse seu entendimento sobre este tipo de pesquisa e a forma e as condições nas quais estariam dispostos a realizá-la. Naquele momento, parecia fazer muito sentido uma pesquisa-ação implicada, emancipatória que: partisse da contextualização e problematização de situações desafiantes vividas pelos integrantes no processo de ensino-aprendizagem; envolvesse um olhar reflexivo, autocompreensivo, autocrítico conquistado num processo de reflexão-ação; assumisse uma visão e postura dialética; garantisse a participação efetiva de todos; possibilitasse a construção de um clima de confiança mútua, baseado no compromisso ético e responsável do sigilo das informações e situações vivenciadas ao longo da pesquisa-ação e da preservação do anonimato das pessoas na divulgação dos dados trabalhados no grupo.

Nem todos tinham experiência de pesquisar, apenas uma pessoa participou anteriormente de uma pesquisa-ação, porém em outros moldes. A maioria dos participantes queria debater suas inquietações, encontrar respostas para elas, não necessariamente por meio da pesquisa. Esse cenário exigiria sistematicamente da coordenação flexibilidade e foco na tarefa na perspectiva de que esta gradativamente passasse a fazer sentido para todos. Na etapa da pesquisa-ação dedicada à problematização das situações dilemáticas no processo de ensino-aprendizagem apresentadas por todos, inclusive pela coordenadora, esta formulou para o grupo:

O convite é que hoje, a partir do compartilhamento dessas práticas, a gente possa interrogá-las. O que está ocorrendo para que as coisas aconteçam dessa forma? O que tem de meu, o que tem dos alunos concorrendo? Que

fatores sociais, econômicos, culturais, institucionais, pedagógicos podem estar incidindo sobre nossas práticas? (Coordenadora - 2ª reunião)

Apesar desse convite, os participantes assumiram a tendência de comentar as situações do outro, sugerir alternativas, explicitar como fazer em situações semelhantes, e não de formular perguntas aos colegas e provocar reflexões. Nessas circunstâncias, ficaram evidentes a falta de clareza do papel da pergunta no processo de problematização, aprendizagem e mudança e, também, a dificuldade de formular questões para fazer o outro pensar de forma dialética e complexa, que parecem prevalecer na sala de aula frente aos seus alunos. Investir na ruptura deste paradigma era fundamental para o processo de DPD.

Assim, a coordenação sugeriu que todos formulassem, até o próximo encontro, duas perguntas para cada situação dilemática: uma pergunta visando obter mais informações sobre a situação trazida e outra que provocasse o autor da situação a pensá-la sobre outro ângulo. No encontro seguinte, todos tinham formulado questões, a maioria delas ainda pouco provocativa, contudo, no processo de responder a essas questões, o grupo foi se autorizando e assumindo um movimento mais espontâneo de fazer perguntas de improviso, tateando na conquista dessa importante prática para os docentes.

A problematização é um elemento chave da pesquisa-ação que, embora tenha uma importância na fase inicial para ampliar a compreensão da situação que inquieta e delinear os objetivos da pesquisa, atravessa todas as suas fases. Tal processo, característico da pesquisa-ação, contribui para que este tipo de pesquisa se configure como uma estratégia fundamental para a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional docente, na medida em que essa pesquisa constitui um processo de indagação e análise dos problemas reais da prática docente, sob a ótica dos que os vivenciam, e, ao incluir outros insumos teóricos, factuais, percepções de outros atores do contexto educativo, provoca nos docentes/pesquisadores uma compreensão mais ampla dos problemas iniciais e de si mesmos, conseqüentemente, níveis de transformação de suas representações e práticas (Boggino; Rosekrans, 2013).

Um episódio que pode ilustrar o potencial da problematização para o DPD e a pertinência do investimento da coordenação foi a mudança de percepção de um dos participantes, ao apresentar a sua situação dilemática verbalizando a convicção de que o insucesso dos estudantes na avaliação era decorrente, exclusivamente, da falta de dedicação destes aos estudos, e, após algumas reuniões nesse processo de problematização, compartilhar a seguinte reflexão: “Me questiono se o meu ensino está mesmo voltado para a aprendizagem

dos estudantes?” Se o movimento do grupo fosse de julgar, de ensinar o que deveria ser feito, provavelmente, não teria provocado essa autorreflexão do participante.

A mediação visando à implicação dos docentes/participantes com a tarefa grupal foi alicerçada no processo de delineamento dos objetivos da pesquisa-ação, como desdobramento do debate sobre as situações dilemáticas, o qual fez emergir um conjunto de queixas associadas à ausência de conhecimentos prévios e não às competências cognitivas e à presença de atitudes inadequadas dos estudantes frente à aprendizagem, como ilustram os depoimentos:

Eles (os alunos) não querem nem saber.
(Professora 02)

Você vê que eles não estão se dedicando, chegam atrasados... Por mais que a gente tente, eles escapolem. (Professora 03).

Quando a gente traz coisas diferentes, eles se assustam, porque já estão todos formatados. (Professora 04)

Então, eles fizeram prova e, para minha surpresa, eu tive 90% da classe com nota abaixo de 4,0. Eles foram muito mal. (Professora 05)

No decorrer do processo de problematização e das leituras, as queixas foram dando origem ao reconhecimento das próprias dificuldades para enfrentar de forma protagonista as “limitações” dos discentes. A coordenação, na perspectiva de ajudar o grupo a avançar para a formulação dos objetivos da pesquisa, evidenciou que o conteúdo das queixas e necessidades comuns se situava no campo do desenvolvimento de competências e de atitudes dos estudantes.

Apesar dessa sinalização, quando provocados a formular os objetivos da pesquisa-ação, os docentes/participantes tiveram dificuldade, a proposta formulada por um deles tinha um sentido mais pragmático, mais ligado à intervenção e menos investigativo. Diante da dificuldade do grupo, a coordenação solicitou autorização para formular uma proposta com base no conteúdo discutido a partir das situações dilemáticas, para análise no encontro seguinte. A sugestão de objetivos, apresentada pela coordenação, foi aceita pelos participantes de forma passiva, revelando pouco entendimento do conteúdo, o que provocou a coordenação a sugerir estudo sobre a questão da formação de atitudes dos estudantes. A ideia foi acatada e os estudos geraram uma compreensão mais ampla sobre os temas centrais dos objetivos formalmente aprovados. Na sequência, visando provocar a implicação dos docentes/participantes com a tarefa grupal, os objetivos foram sendo retomados em vários encontros, passando a fazer sentido cada vez mais para o grupo.

Nessas circunstâncias, os dados apontam certa tensão do coordenador quanto à pertinência de formular uma proposta de objetivos da pesquisa, mesmo em sintonia com as discussões do grupo acerca das situações dilemáticas e tendo provocado a discussão e validação destes em diversos momentos. A dúvida da coordenação era: em que medida esta iniciativa dela colidia com a perspectiva da pesquisa-ação emancipadora?

O papel do pesquisador que coordena, os seus limites e suas possibilidades, é sempre alvo de muitas dúvidas quando se trata da pesquisa-ação emancipatória. Contudo, é importante pensar, como sugere Pimenta (2006, p.26), que o papel deste pesquisador consiste em ajudar o grupo a problematizar suas questões, a “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”. Estando atento para que suas proposições tenham relação com as necessidades do grupo, que façam sentido para este, portanto, que o coordenador não resvale para o lugar do professor que prescreve lições e receitas.

Nesse sentido, apoiando-nos na Psicologia Social dos Grupos Operativos (Giffoni, sd), cabe acrescentar que o coordenador deve ter a capacidade de decifrar as necessidades dos membros do grupo, de ajudá-los a agir sobre elas, e, ainda, descentrar-se das próprias necessidades e ansiedades para não confundi-las com as dos outros.

A mediação na perspectiva da implicação dos docentes/participantes com a tarefa grupal se concretizou, também, na condução do grupo para a construção de um planejamento e execução individual de uma disciplina, no primeiro semestre do ano de 2017, capaz de potencializar o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais nos estudantes, após a realização de um conjunto de atividades como: estudos, debates, levantamento de informações junto aos estudantes e análise do projeto político pedagógico de cada curso. O planejamento de cada participante, compartilhado, questionado e debatido, recebeu sugestões importantes dos demais, num clima de motivação, abertura, respeito e solidariedade, antes do semestre letivo, mas nem todos puderam participar deste encontro, o que provavelmente trouxe repercussões na continuidade do processo.

A realização desse planejamento possibilitaria a consecução da **ação**, prevista na pesquisa-**ação** crítica e emancipatória, fundamental na medida em que esta “não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo” (Kincheloe, 1997, p.179). Ademais, permitiria colocar em prática a espiral cíclica da pesquisa-ação, que envolve:

pesquisa – planejamento - ação - reflexão – ressignificação. Conforme Barbier (2007, p.117), o que caracteriza essencialmente a pesquisa-ação é essa abordagem em espiral, isso significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Esse processo é que provoca a transformação das representações e práticas, portanto, o DPD dos sujeitos implicados.

Entretanto, a mediação visando à implicação dos docentes/participantes com a tarefa grupal parece ter perdido o foco na reta final da pesquisa, na medida em que a 18ª e a 19ª reuniões perderam de vista a **ação**. As atividades planejadas com o intuito de promover o desenvolvimento de competências e atitudes dos estudantes, em resposta às inquietações que mobilizaram a construção das propostas, não foram compartilhadas com o propósito de que houvesse uma ajuda mútua. O grupo se dedicou, por provocação da coordenação, à avaliação da experiência da pesquisa-ação e a compartilhar as impressões da observação entrepares de uma aula, sem o estabelecimento de conexão clara com o planejamento coletivamente analisado dessas disciplinas. Nesse sentido, essa experiência, a despeito dos seus méritos, mesmo tendo oportunidade, não conseguiu fechar a espiral da: inquietação - problematização - planejamento - ação - reflexão – ressignificação.

A despeito das limitações vivenciadas nesta pesquisa-ação, a análise dos dados assinala como exitosa a experiência, ao assegurar aspectos essenciais, destacadamente a problematização; a reflexão permanente dos docentes sobre a prática; a ampliação da compreensão dos participantes acerca da complexidade da docência, ao assumir como missão o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais dos estudantes e a capacidade de ajudar os estudantes a problematizarem. Evidencia, também, que a mediação do coordenador que investe no processo de vinculação dos participantes e na construção processual de sentido e implicação na tarefa grupal, em outros termos, na tarefa de aprender e realizar uma pesquisa-ação, joga um papel importante no sucesso de experiências dessa natureza.

Considerações finais

Os aspectos analisados corroboram a compreensão de que a pesquisa-ação, assumindo as situações dilemáticas e desafiadoras da própria prática como objetos de problematização, especialmente, quando investe na criação de vínculos, na articulação entre o pensar, sentir e agir, oportuniza a ressignificação de atitudes e a conquista de competências docentes, que os tornam mais capazes de exercer a humana docência e de contribuir para a

formação de profissionais críticos, investigativos, reflexivos, autônomos, colaborativos, humanistas e éticos.

Demonstram, ainda, que esse processo pressupõe por parte da coordenação assumir um duplo papel: de integrante do grupo, disposto a colocar em prática tudo que propõe aos demais integrantes, capaz de estabelecer com eles uma relação horizontal; de facilitador da comunicação e da produção grupal, conforme os objetivos coletivamente estabelecidos, o que implica planejar os encontros, formular propostas, interpretar as idas e vindas do grupo e provocar a leitura coletiva desse processo, traduzir as necessidades do grupo, sempre de forma a facilitar a compreensão e a construção da autonomia e do engajamento consciente dos pesquisadores participantes.

Concluimos que a mediação na pesquisa-ação é uma tarefa complexa, de natureza objetiva e subjetiva, que exige habilidade no trato pedagógico e requer uma visão de mundo, de ciência, de ensino, de grupo, comprometida com a emancipação dos sujeitos, essencial quando se deseja promover o DPD. Nesse sentido, esta experiência evidenciou que a pesquisa-ação emancipatória, o grupo operativo e o DPD são perspectivas complementares, cuja articulação exige um olhar mais atento daqueles que investem na pesquisa-ação como estratégia de transformação das pessoas e de seus contextos.

Referências

- Adams, T. (2008). Mediação (pedagógica). In Streck, D. R.; Redin, E.; Zitzoski, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. (pp.258-259). São Paulo: Autêntica.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bleger, J. (1998). *Temas de psicologia*. Entrevistas e Grupos. São Paulo: Martins Fontes.
- Boggino, N.; Rosekrans, K. (2013). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Orientaciones prácticas y experiencias. Rosário; Santa Fé: Argentina: HomoSapiens.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (27ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gayotto, M. L. C. (sd). *Vínculo*. São Paulo: Instituto Pichon-Rivière; Centro de Estudos dos Fenômenos Grupais: família, instituição, comunidade. Mimeo.
- Giffoni, V. L. (sd). *A função do coordenador de grupo na técnica dos grupos operativos*. Mimeo.

- Imbernón, F. (2012). *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. Coleção Questões da nossa Época, 40. São Paulo: Cortez.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, 5-20.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: Flores, M. A. & Simão, A. M. (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Portugal: Edições Pedagogo.
- Kincheloe, J. (1997). *A formação do professor como compromisso político*. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Culturas*. 36, 141-158. Recuperado em 7 março de 2017, de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>.
- Machado, A. L. (2015). *Grupo de reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores*. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador.
- Nery, M. P. (2010). *Grupos e intervenção em conflito*. São Paulo: Ágora.
- Pichon-Rivière, E. (1991). *Teoria do vínculo*. Tradução Eliane Toscano Zamjikhowsky. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Pimenta, S. G. (2006). Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco, A. S. (orgs.). *Pesquisa em educação. Alternativas investigativas com objetos complexos*. (pp. 25-64). São Paulo: Edições Loyola.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santos, B. S. (2005). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Velloso, M. A. F.; Meirelles, M. M. (2007). *Seguir a aventura com Enrique José Pichon-Rivière*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zitkoski, J. J. (2008). Diálogo/dialogicidade. In Streck, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. (pp.130-131). São Paulo: Autêntica.