

Spradley, J. (1980). Participant Observation. London: Wadsworth, Thompson Learning.

8.96.

Título:

A pesquisa-ação como instrumento didático no ensino superior

Autor/a (es/as):

Pontes, Rosana Aparecida Ferreira [Universidade Católica de Santos]

Franco, Maria Amélia Santoro [Universidade Católica de Santos]

Resumo:

Esta pesquisa tematiza o trabalho didático no Ensino Superior realizado com professores em formação, no curso de Pedagogia, em uma universidade particular brasileira. Trata-se de programa de formação inicial destinado a professores que já atuam há vários anos em escolas públicas e não possuem ainda a titulação em nível superior. O programa é oriundo de convênio com o Ministério de Educação e Cultura do Brasil, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Considerando a peculiaridade dessa formação inicial de professores, qual seja o fato dos sujeitos envolvidos já serem professores na prática, o estudo tem por objetivo discutir as possibilidades de se utilizar a pesquisa-ação como forma de criar um espaço de interação, participação e partilha de conhecimentos, em âmbito da sala de aula na universidade, valorizando os saberes práticos desses alunos-professores. No intuito de compreender quais são essas possibilidades, apresenta os resultados alcançados durante três semestres letivos, nas disciplinas de Instrumentação da Língua Portuguesa e Educação e Linguagem, com três turmas, envolvendo cinquenta alunos-professores. O trabalho com a pesquisa-ação como instrumento didático, fundamentado em Franco, alcançou as seguintes fases: formação do coletivo pesquisador; elaboração do projeto de pesquisa coletivo; oficinas de produção; socialização entre o coletivo pesquisador da produção de todos; produção individual dos conhecimentos adquiridos. Para a realização de cada uma dessas fases, *dispositivos formativos* foram desenvolvidos com os alunos, tais como: diários reflexivos; seminários de estudo teórico; momentos para teorizar a prática; e a produção de artigos acadêmicos, de forma orientada. Os resultados indicam que a pesquisa-ação, realizada em sala de aula, requer a disponibilidade de diferentes *dispositivos formativos* utilizados de forma a superar os silêncios iniciais (Franco, Pontes e Bidart) que impedem a participação e, ainda, fundamentar espaço para reflexão através da teoria. Os dados de pesquisa confirmam também que os alunos-professores sentem-se parte de um coletivo pesquisador, desempenhando papéis na aula como participantes ativos no planejamento, gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho

conclui enfatizando o caráter eminentemente pedagógico da pesquisa-ação que oferece amplas oportunidades para o ensino e aprendizado colaborativo no Ensino Superior, à medida que os educandos tornam-se protagonistas das aulas, construindo-se como autores da sua trajetória de formação.

Palavras-chave:

Pesquisa-ação, instrumento didático, dispositivos formativos.

Introdução

Ao participarmos do debate sobre a necessidade de renovações dos modos de ensino nos cursos universitários, posicionamo-nos defendendo a superação da concepção de ensino tecnicista, centrada no professor como transmissor de conhecimentos. Acreditamos que há possibilidades para ações transformadoras na prática docente universitária, na direção de um ensino e aprendizado, em que os alunos possam tornar-se, também, protagonistas de seu processo de formação.

Somos pesquisadoras brasileiras ligadas à Universidade Católica de Santos – UNISANTOS¹⁵ – e participamos, dentro da universidade, do grupo de pesquisa *Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação*, nas funções de coordenadora, professora Dra. Maria Amélia Santoro Franco; e de assistente de pesquisa, professora Me. Rosana Pontes. No grupo, temos nos preocupado em aprofundar conhecimentos sobre as possibilidades da pesquisa-ação ser utilizada como instrumento de formação de docentes.

A pesquisa-ação, nascida dos estudos de Kurt Lewin, nas áreas da Filosofia da Ciência, da Psicologia e da Ciência Social, ganhou destaque, na área da educação, a partir dos trabalhos de Lawrence Stenhouse e John Elliot no projeto *Humanities Curriculum Project* que visava a uma reforma curricular com participação efetiva dos professores. No modelo de pesquisa-ação desenvolvido por Stenhouse (1998), a investigação-ação, em sala de aula, realizada pelos docentes, torna-se o meio pelo qual o currículo se concretiza. Os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas próprias, as quais dependem do contexto em que atuam (STENHOUSE, 1998). Ao fazê-lo, colocam-se em processo de pesquisa-ação, tornando-se observadores participantes nas aulas e na escola, cabendo-lhes a decisão e a responsabilidade sobre o processo educativo em sala de aula.

¹⁵ A Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – está situada na cidade de Santos, principal cidade do litoral do Estado de São Paulo. Trata-se de uma universidade particular, cuja mantenedora é a Igreja Católica.

Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988), Kenneth Zeichener (1993) defendem que a pesquisa-ação na educação ganhe uma dimensão emancipatória, ou seja, constitua-se em uma forma de investigação autorreflexiva, realizada por professores para melhorar a compreensão, a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, bem como das situações sociais nas quais elas ocorrem. Para Zeichener (1993), o principal desafio dos formadores de professores é ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e o contexto social e político nos quais ela se insere.

No Brasil, as origens da pesquisa-ação estão fortemente entrelaçadas com a ação educativa. Encontramos nossa principal influência nos trabalhos de Paulo Freire (1985, 2003, 2005) relativos à educação popular. O método de alfabetização, a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico é que proporcionou as bases da *pesquisa participante* e influenciou a *pesquisa-ação* como é pensada no Brasil.

Paulo Freire (2003, p. 115) criou um método: “[...] ativo, dialógico, participante [...]”, uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica. No diálogo proposto por Freire (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica”. É diferente da proposição do diálogo na vertical, autoritário e arrogante. O método dialógico de Paulo Freire constitui-se na *Pedagogia do Oprimido* (1985). Uma pedagogia nascida das necessidades do oprimido.

Acreditamos, portanto, que a *pesquisa-ação* na formação de professores pode fomentar uma práxis reflexiva (Franco 2003, 2005, 2009), pois quando os professores refletem sobre suas atividades, criam saberes, ou seja, teorizam, mantendo propriedade sobre os conhecimentos por eles gerados.

Consideramos, também, que a pesquisa-ação favorece o desenvolvimento da *autoria pedagógica* (Pontes, 2007), ou seja, da capacidade do docente de criar suas atividades pedagógicas, avaliando continuamente de forma crítica o próprio trabalho. Nesse sentido, o professor autor é compreendido como um profissional reflexivo, autônomo e pesquisador da própria prática.

Destacando os pressupostos epistemológicos defendidos pelos autores citados, propomos, neste artigo, discutir as possibilidades de se utilizar a pesquisa-ação como instrumento didático na sala de aula da universidade, de modo a criar um espaço de interação, participação e partilha de conhecimentos entre professora e alunos na formação inicial em Pedagogia.

No intuito de compreender quais são essas possibilidades, procedemos no artigo à caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa; à apresentação dos pressupostos formativos utilizados na pesquisa-ação em andamento; para, a seguir, analisarmos as fases

realizadas em sala de aula, realçando os *dispositivos formativos* elaborados de forma colaborativa com os alunos.

Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa-ação aqui comunicada está sendo desenvolvida na sala de aula do curso de Pedagogia, na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – pela professora Me. Rosana Pontes.

Referimo-nos a um curso de Pedagogia diferenciado, em virtude de ser subsidiado por um programa governamental de formação de professores. O curso é denominado como Pedagogia PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, da Plataforma Freire – e é oriundo de convênio estabelecido entre o MEC – Ministério da Educação e a UNISANTOS. Nosso compromisso, como instituição conveniada e corpo docente, é ministrar curso superior de Pedagogia gratuito e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de dezembro de 1996.

Determina essa nossa lei maior de educação que todos os professores que atuam na educação básica – incluindo a Educação Infantil que atende crianças de 0 a 5 anos de idade até o final do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano escolar, para crianças de 6 até 10 anos de idade – devem possuir curso superior em Pedagogia.

Antes dessa exigência legal, havia e ainda há em nosso país, apesar do longo tempo de promulgação da lei, grande número de professores leigos ou formados em nível médio, nos cursos hoje extintos de Magistério.

A pesquisa-ação como instrumento didático está sendo utilizada na sala de aula, desde o início do curso, em setembro de 2010, nas disciplinas de Instrumentação da Língua Portuguesa, no primeiro e segundo semestres, dando prosseguimento com as turmas com a disciplina de Educação e Linguagem, no terceiro, e, atualmente, no quarto semestre. São no total três turmas, envolvendo 46 alunas e 4 alunos.

Nesse trabalho com pesquisa e formação, a primeira inquietação que nos moveu foi questionar a natureza da formação oferecida. O curso de Pedagogia PARFOR possui o mesmo currículo do curso de Pedagogia regular de formação inicial de professores oferecido pela universidade conveniada – UNISANTOS –, conforme aprovado pelo MEC. No entanto, em sala de aula, deparamo-nos com alunos que já exercem a função docente há muitos anos e aprenderam na prática esse ofício, trazendo consigo experiências que precisam ser consideradas e

problematizadas, a fim de que esses saberes experienciais transformem-se em saberes pedagógicos, por meio da reflexão contínua que alia prática e teoria. (FRANCO, 2005)

As condições de vida desses alunos-professores são bastante opressoras, conforme diagnosticamos na fase inicial de nossa pesquisa. Recebem salários ínfimos, em virtude de não possuírem a graduação adequada. São na maioria casados, com filhos para sustentar. A idade média dos alunos está em torno de 35 anos. Conseqüentemente, frequentar o curso implica empreender grande esforço para conciliar a vida acadêmica com a vida profissional e familiar.

Nessa caracterização inicial, observamos, ainda, a peculiaridade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Trata-se, na verdade, de um curso de formação inicial de professores já em serviço. O curso, portanto, tem uma natureza “híbrida”, se assim podemos denominá-lo: formação inicial misturada com formação continuada? A partir desse questionamento, optamos por trabalhar sob a lógica da pesquisa-ação, de modo a promover pesquisa e formação em âmbito coletivo que fosse coerente com a proposta de formar professores para uma atuação profissional mais autônoma, crítica e consciente, bem como valorizasse seus saberes da experiência.

Princípios formativos da pesquisa-ação

Frente à problemática e aos pressupostos acima elencados, adotamos a perspectiva *formativa* que a pesquisa-ação pode assumir na formação de professores, conforme os estudos de Franco (2003, 2005, 2009).

Na perspectiva defendida pela autora, destacamos os fundamentos epistemológicos (Franco, 2003) que servem de esteio para esta pesquisa, quais sejam: a) a *integração dos sujeitos da práxis* – quando pesquisador e sujeitos participantes tornam-se parceiros e produtores do processo de transformação da prática e de autoformação; b) *objetivo formativo e emancipatório aos sujeitos da práxis* – quando pesquisadores e participantes desenvolvem a compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações da prática, a fim de compreenderem e superarem dialeticamente as opressões impostas à sua existência. c) *autodeterminação dos sujeitos da prática* – o sujeito se autodetermina quando se apropria do processo de construção da sua identidade, por meio do aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente.

Oferecendo mais subsídios para o trabalho pedagógico com a pesquisa-ação, Franco (2009) explica que um trabalho com esse propósito precisa adotar como objetivos:

- a) produzir e socializar conhecimentos entre alunos e professores;
- b) gerar transformações nas práticas docentes e discentes;
- c) garantir melhores resultados para o processo de ensino e de aprendizagem. (p. 53)

Desse modo, busca-se a superação da concepção de ensino tradicional em que o professor é o transmissor de conhecimentos e os alunos receptores passivos, assim como da visão reducionista de Didática como conjunto de técnicas a serem aplicadas.

Utilizar a pesquisa-ação como instrumento didático significa alcançar uma dimensão de ensino e aprendizagem centrada na ação-reflexão-ação em que professor e alunos se assumem como coletivo pesquisador e passam a compartilhar responsabilidades e compromissos.

Franco (2009) indica fases para o trabalho didático com a pesquisa-ação, tais como: 1. esclarecimento do projeto de pesquisa partilhado; 2. oficinas de produção; 3. as sínteses coletivas; 4. socialização entre o coletivo pesquisador da produção de todos; 5. produção individual dos conhecimentos adquiridos no processo. Passamos, então, a identificar, ao longo dos três semestres letivos concluídos, as fases realizadas, com destaque para os *dispositivos formativos* (Franco, 2009) elaborados em colaboração com os alunos.

Fase 1: Esclarecimento dos projetos de pesquisa partilhados

O início de uma pesquisa-ação com fins formativos (Franco, 2009, p. 33) se dá com a “construção da dinâmica do coletivo”, ou seja, a “construção coletiva do nós”, do grupo, do momento em que acontece a integração dos sujeitos da práxis – pesquisador e demais sujeitos da pesquisa. É preciso, para tanto, *justificar* ao grupo as finalidades da pesquisa, situar-se como pesquisador, sensibilizar os participantes para a cultura da colaboração. É o momento para o estabelecimento de um “contrato de ação coletiva”, em que os participantes assumem compromissos partilhados.

Essa fase não aconteceu em um momento estanque, mas sim ao longo dos três semestres de trabalho com os alunos-professores do curso de Pedagogia PARFOR.

A professora/pesquisadora, em sala de aula, precisou realizar intervenções didáticas que mobilizassem os alunos em direção à integração do grupo. Isso implicou por um lado romper os *silêncios* iniciais (Franco, Pontes, Bidart, 2009) que se instalam em processos de pesquisa-ação. O pesquisador precisa ultrapassar as barreiras dos filtros afetivos, do medo de se expor, da vergonha, da timidez, da falta de confiança dos alunos. Por outro lado, criar condições e *dispositivos formativos* para que o diálogo se estabeleça e o trabalho interativo e participativo em pesquisa-ação se concretize. Conforme defende Paulo Freire (2005), é preciso *silenciar* a voz do professor para abrirmos o espaço da *escuta* das vozes dos alunos:

(...) quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si

mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo de discorrer sobre ela (...) A importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2005, p. 117)¹⁶

Partimos, portanto, de um posicionamento dialético que implicou superar os *silêncios* – barreiras de proteção – dos alunos, e, ao mesmo tempo, criar o *silêncio* do espaço da *escuta* pelo professor. Sob essa perspectiva, consideramos, neste trabalho, como *dispositivos formativos* (Franco, 2009) os instrumentos didático-pedagógicos que foram desenvolvidos em colaboração com os alunos, a fim de promoverem o diálogo, a reflexão, a pesquisa, oferecendo-lhes condições para que se autodeterminassem protagonistas e autores de sua trajetória formativa, buscando sempre a construção coletiva do conhecimento teórico e o respeito à prática docente que já exercem.

Desse modo, o “contrato de intenções coletivas” foi estabelecido por meio da discussão com os grupos-classe dos Planos de Ensino semestrais. Para que esse “contrato” fosse celebrado e renovado a cada semestre, na elaboração dos Planos, sempre foram consideradas as avaliações das aulas realizadas periodicamente pelos alunos, incorporando suas sugestões. Embora a professora/pesquisadora tivesse que ser a responsável pela elaboração dos Planos, seguindo as normas da universidade, os alunos puderam efetivamente participar, tornando-se corresponsáveis pelo sucesso ou não do trabalho.

Os alunos, aos poucos, foram compreendendo melhor o processo. Assim, os Planos de Ensino transformaram-se em projetos de pesquisa coletivos a serem desenvolvidos a cada semestre. Professora/pesquisadora e alunos/pesquisadores assumiram os objetivos de trabalhar o estudo compartilhado dos conteúdos por meio da pesquisa; de realizar análises dos diferentes aspectos que envolviam a aula na universidade e o trabalho coletivo entre professora e alunos.

Essa sistemática dialógica constituiu-se em um dispositivo formativo que possibilitou, também, conforme Barbier (2004), um efeito recursivo. Isto é, à medida que se avança em pesquisa-ação sempre há uma retomada e possível reformulação das ações em virtude da reflexão permanente sobre a ação. Isso caracteriza um dos princípios fundantes dessa metodologia de pesquisa: a abordagem em espiral.

¹⁶ Grifos do autor.

Franco (2005) esclarece que as espirais cíclicas – ou a permanente reflexão sobre a ação em um processo coletivo – são a essência do trabalho eminentemente pedagógico em pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores. A autora considera que as espirais cíclicas exercem funções fundamentais na pesquisa-ação, tais como:

Instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação. (FRANCO, 2005, p. 498)

Na direção da construção da dinâmica do coletivo e de um trabalho em espiral, foram elaborados *dispositivos formativos* com vistas à viabilização das fases da pesquisa-ação em sala de aula. Dispositivos esses que promoveram a integração dos grupos-classe e, ao mesmo tempo, configuraram-se em ações pesquisadoras na aula e sobre a aula, a fim de ajudá-los a refletir sobre a prática docente e assumir-se como coletivo pesquisador, corresponsável por sua formação.

Fase 2: Oficinas de produções

As “oficinas de produção”, conforme indica Franco (2009), “tanto podem ser de coleta de dados; de análise de dados; de socialização de dados; de expressão da compreensão de dados; da produção operacional de dados” (p. 59).

A primeira oficina de produção proposta, no primeiro semestre, na disciplina de Instrumentação da Língua Portuguesa, foi a caracterização dos grupos-classe pelos próprios alunos, já atuando como coletivo pesquisador e apropriando-se de técnicas para coleta e interpretação de dados.

Primeiramente, foi solicitado que os grupos coletassem dados utilizando-se de dois instrumentos: 1. Um mapa de linha do tempo de sua trajetória de formação, construído por meio de questionários com perguntas estruturadas – contendo as datas de nascimento de cada integrante, datas em que ingressaram no ensino fundamental, médio, magistério e outros cursos. Tratou-se de um levantamento quantitativo, colocando-os diante dos contextos históricos, sociais e políticos que influenciaram a educação na linha de tempo que traçaram. 2. Produziram relatos autobiográficos, narrando suas memórias sobre as experiências de alfabetização, primeiras leituras, e trajetória de formação até chegarem à universidade.

Nessa *oficina de produção*, as narrativas autobiográficas se constituíram em *dispositivos formativos* que, segundo Alarcão (2003) e Josso (2004), são de grande valor para a formação de professores reflexivos. Com essa atividade, buscou-se reconstruir com o coletivo pesquisador as experiências vivenciadas para que refletissem sobre elas e as comparassem com as práticas que

desenvolvem atualmente nas escolas brasileiras para o letramento e alfabetização de alunos, baseadas em teorias discutidas em classe, tais como: sociointeracionismo, letramento, texto/discurso.

Após a leitura e discussão de textos teóricos, puderam elaborar a caracterização dos grupos-classe, em forma de relatório de pesquisa, analisando os dados quantitativos, coletados pelo mapa da trajetória do grupo; bem como interpretando de forma qualitativa os dados coletados, via narrativas autobiográficas.

Por meio dessa *oficina de produção*, identificaram aspectos relevantes para quantificar e analisar, tais como: décadas em que nasceram; origem social das famílias; idades de ingresso na escola formal; método em que foram alfabetizados; a lei de educação que determinava a estrutura e funcionamento do ensino na época; relação professor/aluno; influência familiar na alfabetização; experiências de letramento; quantos cursaram o Magistério ou apenas cursos regulares de ensino médio.

O resultado foi surpreendente. Os grupos conseguiram elaborar bons relatórios de pesquisa, considerando o curto tempo de aprendizado. Além de ter sido um momento rico para trocas de experiências e reflexões, conforme avaliação dos próprios participantes. Elaboraram gráficos para quantificar os dados e as análises foram fundamentadas teoricamente. Conseguiram, em rodas de leitura e discussão, compreender os contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais em que as práticas pedagógicas estão inseridas (Zeichner, 1993), percebendo que suas vivências estavam entrecruzadas e permeadas por esses contextos.

Consideramos essa *oficina de produção* importante para a conscientização inicial dos alunos que se viram como pesquisadores em ação. Conforme dados coletados via *diários reflexivos*, os alunos puderam compreender que, no coletivo, eram capazes de produzir conhecimento, bem como transformar todas as aulas na universidade em espaço partilhado de estudo e pesquisa.

De acordo com o processo de pesquisa-ação vivenciado, podemos afirmar que, quando os professores em formação tornam-se pesquisadores da própria prática, desenvolvem a compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações dessa prática, a fim de identificarem e superarem dialeticamente as opressões impostas à sua existência. (FRANCO, 2003)

Como instrumentalização inicial para a pesquisa e produção de trabalhos acadêmicos, os grupos foram lançados ao desafio de utilizar o computador e o projetor multimídia da sala de aula; elaborar em casa textos, mapas textuais, seminários de pesquisa que exigiam habilidades com o computador. Logo na primeira tarefa que envolveu produção e envio de texto via computador, ficou evidente a grande dificuldade dos grupos-classe em lidar com os recursos de informática. Muitos não tinham computador; não sabiam digitar; não tinham e.mail; não sabiam como enviar

mensagens eletrônicas; tampouco utilizar-se do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponibilizado pela universidade.

As dificuldades foram compartilhadas, e uns ajudaram outros na inclusão digital. A cada tarefa de pesquisa e produção de texto proposta, realizamos oficinas de informática, nos laboratórios da universidade, para ensinar a formatar e enviar textos por e.mail, a usar os aplicativos Word e Power Point. Vivenciamos a pesquisa e a ação em consonância na produção de conhecimentos de informática, e, mais especificamente, da utilização da informática para a produção de textos e a pesquisa dos temas em estudo.

Buscou-se, nessa fase, a cada semestre, trilhar o caminho descrito por Franco (2009):

A aula extrapola seus espaços, espaços de pesquisa no campo, nas fontes, nas escolas, nas bibliotecas devem ser considerados e integrados como espaços de ensino e aprendizagem. A aula do stricto ao lato sensu. O processo se inverte: é da aprendizagem para o ensino e não vice-versa como tradicionalmente, é do coletivo para o individual e do individual para o coletivo. (p. 60)

Fase 3: As sínteses coletivas

Conforme explica Franco (2009, p. 60), “as sínteses não ocorrem apenas no plano dos conteúdos, dos dados, mas do sujeito aluno, do sujeito pesquisador. Como estou me constituindo nesse coletivo investigador?”

No intuito de disponibilizar ao coletivo pesquisador instrumentos para a elaboração de sínteses de dados coletados, bem como para a avaliação permanente das aulas, dos Planos de Ensino e do processo espiralado de ação-reflexão-ação da pesquisa-ação, foram desenvolvidos os seguintes *dispositivos formativos*.

No primeiro e segundo semestres, os alunos elaboraram portfólios reflexivos. A elaboração, pelos professores em formação, do “portfólio reflexivo” atingiu três dimensões: a organização das sínteses dos dados coletados, instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, dispositivo de formação.

Uma das razões para a defesa do uso do portfólio como *dispositivo formativo* reside no fato de se atribuir a ele uma característica reflexiva, como nos propõe Sá-Chaves (2004, p. 54): “o portfólio reflexivo é compreendido como instrumento facilitador dos processos de auto e hetero-avaliação”. No que se refere à formação docente, acredita-se que a organização dos conteúdos e da reflexão sistemática das práticas desenvolvidas, por meio do portfólio, possibilita ao professor apropriar-se do conhecimento que emerge do processo formativo, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis

de originalidade, criatividade e autoria desejados na pesquisa-ação em andamento na sala de aula.

Em seus portfólios de formação, os alunos organizavam os dados de pesquisa dos temas em estudo, organizavam suas produções individuais e coletivas e escreviam reflexões sobre cada aula, bem como autoavaliações. Foi um processo gradativo do aprendizado de “pensar reflexivo por escrito”, ou seja, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise e uma síntese. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o “seu eu”, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal. Entretanto, esse “pensar reflexivo por escrito” é ainda uma prática pedagógica pouco empreendida, tanto nas universidades, quanto nas escolas no Brasil.

Nesses primeiros portfólios, as reflexões eram pouco desenvolvidas, os textos eram mais focados em relatos da aula do que nas reflexões sobre as aulas propriamente ditas, escreviam textos muito curtos. Então, uma intervenção didática fez-se necessária. A professora/pesquisadora começou a escrever suas próprias reflexões sobre as aulas, expressando o que pensava, sentia e avaliava como professora e as postava na Plataforma Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem) utilizada pela universidade. Os alunos respondiam ou tomavam a escrita da professora como um modelo de estrutura de texto a ser seguida. Assim, o diálogo verdadeiro foi se estabelecendo.

Somente após essa intervenção, no terceiro semestre, encontramos o *dispositivo formativo* adequado: os *diários reflexivos*. Aí sim, os alunos começaram a “escrever com o coração”, isto é, aprenderam a expressar seus sentimentos, opiniões, reflexões e conseguiram construir sentido para a sua trajetória de formação, conforme defendemos para a consolidação da fase de elaboração de sínteses coletivas da pesquisa-ação na sala de aula. Seus textos cresceram em tamanho e profundidade. Nos portfólios, escreviam com sacrifício dois ou três parágrafos como reflexões; nos diários, passaram a escrever várias páginas. Destacamos extratos de dois *diários reflexivos*:

“Estamos chegando ao fechamento do terceiro semestre e adorei fazer o diário reflexivo. Sei lá, acho que aqui posso desabafar, refletir sobre o que fiz ou deixei de fazer, se fiz bem ou poderia ter feito melhor. Quando leio o que escrevi, lembro dos bons e maus momentos. Espero que sinceramente o diário continue, pois é tão bom desabafar nos momentos de desespero. Naqueles momentos que você pensa: Eu não vou conseguir. E o mais incrível, quando depois você relê o que escreveu e diz: Eu consegui”. Aluna 1

“No meu diário foram registrados momentos de aprendizagens e de experiências vividas ao longo do 3º semestre que não serão apagadas. Meus primeiros rabiscos de

reflexão foram no semestre passado, agora estou no bê-á-bá da produção de textos. Não é fácil traduzir para o universo das palavras o nosso pensamento e sentimentos. Para mim, mais difícil ainda, porque não tinha o hábito de ler. Escrever é uma arte. Este diário vai ser um referencial de comparação dos textos e reflexões que vier a produzir, comparar o grau da minha evolução, recordar o meu primeiro diário, minha base de amadurecimento”. Aluna 2

Durante toda a fase de elaboração dos *diários reflexivos*, a professora/pesquisadora os recolhia semanalmente e os respondia por escrito, alimentando o diálogo, o espaço de escuta (Freire, 2005) e rompendo os *silêncios* (Franco, Pontes, Bidart, 2009) dos alunos, que passaram a ter os *diários reflexivos* como um *dispositivo formativo* para a expressão sincera de seus pensamentos.

Os *diários reflexivos* possibilitaram criar um efeito de “espelhos” que refletiam aspectos distintos e marcantes da postura e personalidade da professora, ou seja, suas diversas faces, às vezes vista por eles como autoritária e rígida, outras vezes como flexível e compreensiva. Evidentemente, para lidar com críticas, é preciso um preparo psicológico e uma postura de abertura ao diálogo que o pesquisador em pesquisa-ação precisa aprender a desenvolver.

De acordo com os registros dos alunos, tanto os portfólios como os diários reflexivos constituíram-se em importantes *dispositivos formativos* para a construção de sentido da trajetória de formação compartilhada pelos sujeitos da pesquisa, na direção apontada acima por Franco (2009, p. 60), qual seja: “Como estou me constituindo nesse coletivo investigador?”.

Na fase atual da pesquisa, esses diários evoluíram para o formato de *crônicas pedagógicas* que passamos a postar no blog www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. Espaço virtual de publicação de produções que hoje demonstram um cunho mais autoral.

Fase 4: Socialização entre o coletivo pesquisador da produção de todos

Nessa fase da pesquisa-ação em sala de aula, Franco (2009, p. 61) explica que: “Há interesse do coletivo e do pesquisador principal em avaliar o quanto cada qual contribuiu e assimilou da produção coletiva. Essa socialização é ‘intra grupo’, fundamental para a finalização do trabalho (...)”

Para essa fase da pesquisa-ação, foram utilizados *seminários de estudo teórico* como *dispositivos formativos*. Os seminários foram desafiadores e ajudaram a desenvolver inúmeras habilidades, conforme explica em seu *diário reflexivo* a aluna abaixo:

“O Seminário é um estudo de pesquisa em grupo sobre um determinado tema com o objetivo da leitura, análise e interpretação de textos científicos. Embora eu não seja uma especialista no assunto ‘seminários acadêmicos’ procuro observar as

apresentações dos meus colegas, considerando que é de extrema importância especialmente para o curso de Pedagogia por ser um procedimento metodológico que usa técnicas de uma dinâmica de grupo para o estudo e pesquisa sobre um determinado assunto. O estudo com seminários iniciou no segundo semestre com textos científicos e, no terceiro semestre, com a apresentação dos nossos artigos. Os seminários tiveram uma grande evolução positiva em todas as apresentações feitas pelos grupos nas aulas de Educação e Linguagem, com a professora Rosana. Falando assim, parece muito simples para a realização dessa apresentação em público. Apesar da apresentação ser em grupo tem umas gafes que são inevitáveis como: a minha parte é...; eu fiquei com tal parte...; essa foi a minha parte...; a leitura extensa daquele papelzinho que seguramos como 'roteiro' na apresentação e alguns alunos leem três páginas dispersando o público do foco. Ah! Sem falar nos braços cruzados, apoiar-se sobre a mesa, a postura, expressões corporais, alguns gestos chegam ser engraçados. Eu particularmente me movimento com o corpo para direita e esquerda o tempo todo, um horror. É realmente um grande desafio na hora da apresentação dos seminários. Mesmo depois de programar ensaios antecipados, a ansiedade e o nervosismo são inevitáveis. Tenho uma grande preocupação se a argumentação e interpretação sobre o tema estão claras para não cair em contradições que acabam desacreditando o orador. Evitar deduções precipitadas, a comunicação deve ter entusiasmo. É importante que nossas ações, gestos e posturas sejam naturais e espontâneas para sermos entendidos. De qualquer maneira, o grupo deve estar determinado, se dedicar na elaboração investigativa da pesquisa, definir as fontes bibliográficas, documentação crítica, fazer um roteiro ajuda bastante na exposição temática, podemos utilizar de vários recursos e estratégias: exposição oral, quadro negro, slides, cartazes, filmes etc. Dessa forma, obtemos maior segurança no ato da apresentação.” Aluna 3

Fase 5: A produção individual

Esta fase caracterizou-se como a produção final de cada ciclo, ou de cada semestre letivo, da pesquisa-ação em sala de aula. “É a produção individual dos conhecimentos que cada um produziu no processo, inclusive do professor pesquisador, que, nesse caminho, teve oportunidades para construir e reconstruir alguns de seus saberes”. (FRANCO, 2009, p. 61)

O *dispositivo formativo* utilizado nessa fase foi a produção de textos semelhantes a artigos acadêmicos pelos alunos. Essa produção final foi complexa, tanto para os alunos, quanto para a professora. Afinal, como ensinar alunos iniciantes, em tão curto espaço de tempo, a escreverem artigos? A produção foi possível em virtude da pesquisa-ação ajudar a promover o desenvolvimento dos grupos com grande rapidez e ser uma forma eficaz de trabalho coletivo interativo e solidário.

Durante os dois primeiros semestres, na disciplina de Instrumentação da Língua Portuguesa, a professora/pesquisadora priorizou a leitura e mapeamento de artigos acadêmicos, que foram estudados, discutidos e apresentados pelos alunos nos *seminários de estudo teórico* e demais fases da pesquisa-ação citadas acima. Nesses diversos trabalhos, a professora foi esmiuçando com os alunos a estrutura da tipologia textual argumentativa. Os alunos, aos poucos, foram compreendendo os elementos necessários para a produção de artigos.

Foi um trabalho que envolveu *oficinas de produção* de texto para orientação individual presencial; bem como à distância, com muitas idas e vindas de revisão do texto por e.mail. A professora ofereceu um modelo textual a ser seguido. Utilizou-se, principalmente, da técnica da reescrita de textos, ou seja, os modelos oferecidos eram tão estruturados e simplificados que os alunos conseguiram reescrever em cima deles, de modo a terem um caminho seguro para uma produção futura mais autônoma e de autoria.

Por fim, conseguiram, com sucesso, escrever seus primeiros “artigos”, realizando recortes das temáticas estudadas, delimitando questões-problema, dialogando com a fundamentação teórica, sempre comparando a teoria com a prática, e elaborando suas próprias conclusões dos temas que escolheram para estudo. Para melhor explicar o processo de produção dos artigos acadêmicos, citamos a aluna abaixo, conforme os registros em seu *diário reflexivo*:

“Bom, primeiramente, quero iniciar falando do meu primeiro artigo do semestre passado, quando questioneei a minha nota. Somente agora, após ter terminado meu segundo artigo, tenho entendimento de como pulei etapas em não ter enviado meu texto para revisões prévias pela professora e, principalmente, o quanto isso me prejudicou (desculpa professora). Entretanto, desta vez, me antecipei, mandando o artigo com antecedência para que a professora pudesse me orientar (ela fez isso impecavelmente). A diferença é que, neste segundo artigo, eu queria me superar e realmente aprender, e sei que consegui, e devo tudo isso ao diário reflexivo que me deu a oportunidade de ter um diálogo com a professora, e também confiança para pedir ajuda (acho que até abusei!). Aprendi muito, e vou levar todas as informações que aprendi para o resto da minha vida. Agora eu sei que tenho que citar sempre. Devo escrever com as minhas próprias palavras, mas tenho que citar o tempo todo a fonte de pesquisa. E sempre que citar exatamente o que está no texto, até 3 linhas, devo colocar entre aspas, e se tiver mais que três linhas, devo recuar 4 cm do texto. Nossa, foi difícil, mas eu consegui ter entendimento e estou muito, muito feliz. No meu resumo, fiz muitos elogios ao autor Vinicius de Moraes, mas isso também é errado, segundo a professora Rosana, a linguagem precisa ser sóbria e imparcial. O objetivo deve estar igual ao do resumo. Sem dúvida essa foi a minha maior dificuldade. Ufa! Quanta dificuldade para entender algo tão simples, mas agora não esqueço mais de dar os créditos a todo momento.”

Aluna 4

Por essa autoavaliação da aluna, foi possível compreender o quanto essas produções individuais foram significativas para o seu processo de formação e o quanto ela pôde apreender da experiência vivenciada.

Considerações

Apresentamos, neste estudo, o caminho metodológico que estamos trilhando no curso de Pedagogia PARFOR, na Universidade Católica de Santos, no Brasil, ao utilizar a pesquisa-ação como instrumento didático, a fim de criar um espaço de interação, participação e partilha de conhecimentos, valorizando os saberes práticos de alunos que já atuam como professores. Destacamos as fases realizadas e os *dispositivos formativos*, elaborados de forma colaborativa com os alunos.

Acreditamos que a pesquisa-ação em andamento, aqui relatada, está alinhada com um novo paradigma de ensino, em que o professor universitário precisa desenvolver-se como pesquisador, bem como utilizar-se de dispositivos de pesquisa em sala de aula que possibilitem aos alunos atuarem como protagonistas e autores de seu processo de formação. Precisamos desenvolver a prática docente com pesquisa e mantê-la em pesquisa, questionando-nos o tempo todo. Criar o espaço para escuta e diálogo torna-se condição essencial. Sabemos que é difícil abrir espaço para o diálogo, principalmente, porque, assim como o aluno, o professor teme a crítica. Recorremos mais uma vez a Paulo Freire (2005) que sustenta que, na formação docente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (p. 19)

Portanto, acreditamos que a reflexão crítica sobre a prática docente constitui-se no *dispositivo formativo* fundamental no trabalho que realizamos. Formando professores, formamo-nos como formadores em processo de colaboração com eles. Compreendemos que esta seja a essência da pedagogia da pesquisa-ação.

Confirmamos, nestas considerações, que a *pesquisa-ação* possibilita o desenvolvimento da cultura da colaboração entre os sujeitos participantes, de modo a transformá-los em verdadeiras comunidades de aprendizagem. Comunidades essas que, no exercício do diálogo e do respeito

mútuo, aprendem a escutar e a compreender uns aos outros, bem como a compartilhar um processo colaborativo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os resultados alcançados, foram evidentes o progresso e comprometimento dos grupos-classe. Os alunos-professores em formação não se limitaram a estudar os conteúdos teóricos das disciplinas, mas foram implicados na construção do sentido da sua trajetória de formação.

Por fim, acreditamos que a pesquisa-ação, utilizada como instrumento didático, transforma-se em uma possibilidade viável para a renovação dos modos de ensino na universidade, em virtude de ser capaz de entrelaçar e articular atores-autores em um processo de aprendizado em que todos aprendem, uns com os outros, ou mesmo, uns através dos outros. E sempre há aprendizagem, mesmo quando existem diferenças essenciais de saberes, de culturas e de poderes.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, Isabel (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.
- Barbier, René (2004). A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora.
- Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen (1988). Teoria crítica de la enseñanza. Barcelona: Ed. Martinez Roca.
- Franco, Maria Amélia Santoro (2003). Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez.
- Franco, Maria Amélia Santoro (2005). A Pedagogia da pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, 31 (3), 483-502.
- Franco, Maria Amélia Santoro (2009). Prática Docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária, 10. São Paulo: USP.
- Franco, Maria Amélia Santoro; Pontes, Rosana Aparecida Ferreira; Bidart, Marcos Novaes. Facing resignation and silence: A transforming action-research experience in Brazil. International Journal of Action Research (IJAR), 5 (2), 184-214. www.Hampp-Verlag.de.
- Freire, Paulo (1985). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Josso, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez.
- Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (2007). A construção da autoria pedagógica na formação de educadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, Santos, Brasil.

Sá-Chaves, Idália (2004). Portfólios Reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Stenhouse, Lawrence (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madri, Espanha: Ed. Morata.

Zeichner, Kenneth (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

8.97.

Título:

Os desafios da docência na universidade para todos: os efeitos do imperativo da inclusão

Autor/a (es/as):

Provin, Priscila [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Fabris, Elí Henn [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Resumo:

O presente texto anuncia alguns desafios que se colocam para os professores universitários, que cada vez mais são instados a trabalhar com as diferenças dos sujeitos que ingressam nas instituições de Ensino Superior. Para tanto, toma-se como ponto de partida os programas de acesso ao Ensino Superior, desenvolvidos por um conjunto de Universidades Comunitárias, no sul do Brasil, que vêm se preparando para atender ao imperativo da inclusão mobilizado na Contemporaneidade. A análise desses programas, que foram visibilizados nos sites dessas Universidades, compõe parte de uma dissertação de Mestrado que investigou os modos como essas Universidades trabalham com a inclusão no Ensino Superior. Tanto no presente artigo quanto na pesquisa “O imperativo da inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão?” parte-se de uma perspectiva teórica que toma a linguagem como constitutiva e não apenas representacional, dessa forma são constituídos o conhecimento e os sujeitos. Para desenvolver este empreendimento analítico, autores que trabalham com a perspectiva da diferença, da inclusão e, sobretudo, sobre a docência universitária serão importantes interlocutores. A metodologia utilizada neste texto será a de análise documental, uma vez que se propõe partir de programas publicados nos sites das Universidades, tomados como campo de visibilidade. Destaca-se que não se pretende aqui expor “fórmulas” para trabalhar com a inclusão na Universidade, mas sim propor uma reflexão sobre a importância de as práticas docentes serem constantemente problematizadas. Essa perspectiva teórica na qual a pesquisa se inscreve, ao possibilitar-nos romper com os universais e assumirmos a contingência, nos desobriga a buscarmos por uma homogeneidade dos sujeitos e por maneiras únicas de