

cadernos de
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

10



**Prática docente universitária
e a construção coletiva de
conhecimentos: possibilidades
de transformações no
processo ensino-aprendizagem**

Maria Amélia Santoro Franco

Universidade Católica de Santos



**Pró-Reitoria
de Graduação**

CADERNOS
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**
USP

**Prática docente universitária
e a construção coletiva de
conhecimentos: possibilidades
de transformações no
processo ensino-aprendizagem**

Maria Amélia Santoro Franco
Universidade Católica de Santos



SETEMBRO 2009



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitora:

Suely Vilela

Vice-Reitor:

Franco Maria Lajolo



PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Pró-Reitora:

Selma Garrido Pimenta

Assessoria:

Profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Secretaria:

Angelina Martha Chopard Gerhard

Nanci Del Giudice Pinheiro

Diretoria Administrativa:

Débora de Oliveira Martinez

Diretoria Acadêmica:

Cássia de Souza Lopes Sampaio

Capa:

Sulana Cheung

Projeto gráfico (miolo) e diagramação:

Thais Helena dos Santos

Coordenadoria de Comunicação Social - USP

Divisão de Marketing

Informações:

Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo

Rua da Reitoria, 109 – Térreo

Telefone: 3091-3069 / 3091-3290 / 3091-3577

Fax: 3812-9562

E-mail: prg@usp.br

Site: <http://www.usp.br/prg>

Editado em Setembro/2009

A pedagogia universitária na Universidade de São Paulo

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino e a Universidade de São Paulo tem procurado corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização do ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação vem desenvolvendo ações que buscam investir nos professores enquanto sujeitos do trabalho de formação, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

A realização do ciclo “*Seminários Pedagogia Universitária*” é parte de uma política institucional voltada para a melhora qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários serão acompanhados dos “*Cadernos Pedagogia Universitária*”, que trarão a publicação de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária.

Com essas iniciativas a Pró-Reitoria de Graduação disponibiliza aos professores da Universidade de São Paulo a discussão dos múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário.

**Prática docente universitária
e a construção coletiva de
conhecimentos: possibilidades
de transformações no
processo ensino-aprendizagem**

Maria Amélia Santoro Franco
Universidade Católica de Santos

ÍNDICE

Introdução	09
Saberes Pedagógicos	13
Dos saberes ao conhecimento pedagógico e vice-versa	18
A questão do professor universitário-pesquisador	23
a) Inerência da pesquisa à prática docente universitária	25
b) A pesquisa do professor universitário pode transformar a prática? ...	30
1. Construção da dinâmica do coletivo: a importância da justificativa da pesquisa e a construção coletiva do “nós” (o grupo)	33
2. Resignificação das espirais cíclicas	36
3. Produção de conhecimento e socialização dos saberes	39
4. Análise/redireção e avaliação das práticas	41
5. Conscientização das novas dinâmicas compreensivas: processo de superação... ..	43
c) Como articular na prática docente universitária as ações de pesquisa e de ensino?	45
Pesquisa e ação: dilemas	49
Bibliografia	63

Introdução

Tenho presenciado, com muita freqüência, professores que trabalham no ensino superior, comentarem que sentem falta de saberes da Pedagogia, que julgam necessários para realizarem uma prática docente mais consistente, mais agradável, mais produtiva. O termo de que se utilizam é, na verdade, que carecem de *base pedagógica*. Tenho procurado identificar, nos contínuos trabalhos com esses docentes, o que significa *isso* de que sentem falta; tenho também pesquisado nos pressupostos da ciência pedagógica (Franco, 2002; 2008) os subsídios necessários à fundamentação da prática educativa/docente.¹

Muitas vezes, encontramos junto às coordenadorias pedagógicas das instituições universitárias, uma lista de *necessidades* dos *docentes*, decorrente de um prévio diagnóstico realizado com os professores, solicitando-nos que trabalhemos com o desenvolvimento e superação de tais necessidades, no intuito de melhorar a prática docente. No entanto, tenho hoje a convicção de que, partir do diag-

1 Este texto introdutório e os conceitos que explicitarei como *Saberes Pedagógicos* foram produzidos para o Endipe 2006 e encontra-se publicado em: Livro de *Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. Vol.1.p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006. ISBN: 853730007

nóstico de necessidades da prática, como subsídio para atividades de formação continuada é um equívoco persistente. Ou seja, o levantamento de tais necessidades retrata apenas as conseqüências de um trabalho pedagógico docente que tem sido, por anterioridade, muitas vezes, inadequado. Não basta ensinar, ou dar orientações, muitas vezes, *dicas*, para que o professor enfrente melhor, algumas dessas suas dificuldades habituais. Acerta-se aqui e logo a seguir surgem outras necessidades que embaralham e colocam novamente o professor em situação de dificuldade; ou seja, nesta direção, o professor não se apropria de saberes que lhe permitem resolver, na prática, no cotidiano, o desafio de exercer suas atividades docentes com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio das situações recorrentes. Refiro-me, nesse caso, a docentes de ensino superior que são, na maior parte das vezes, horistas ou com dedicação parcial à docência.

No entanto, a questão que trazem esses professores, também aflige os docentes de Universidade, que trabalham em condições profissionais mais adequadas e que têm possibilidade de articular em seu fazer docente, a pesquisa e a extensão. Ou seja, mesmo os professores da Universidade têm dificuldades ao responder: quais são os saberes pedagógicos que podem subsidiar e fundamentar uma prática docente? O que são na realidade saberes pedagógicos? Onde está a pedagogia na prática docente? É possível uma prática docente sem os fundamentos dos saberes da ciência pedagógica?

Em pesquisas anteriores tenho verificado que as questões mais solicitadas pelos professores, transformadas em necessidades para a formação contínua, quase sempre, dizem respeito às dificuldades que encontram com os alunos: alunos desmotivados, como incentivá-los? Alunos despreparados cognitivamente, como superar tais defasagens? Alunos indisciplinados, como fazê-los respeitar e cumprir limites? Alunos desinteressados, como fazê-los ter interesse pela descoberta do novo? Alunos que não gostam de ler, como fazê-los leitores críticos?

Por outro lado, tenho também pesquisado, junto a alunos de graduação, seus sentimentos em relação ao processo de ensino na universidade. Os alunos, por sua vez, ao colocarem suas dificuldades maiores, quase sempre, as vinculam à postura do professor: consideram muitos de seus professores autoritários, desinteressantes, desmotivados, desorganizados e que trabalham conteúdos com pouca articulação com a prática, distantes das necessidades do mercado de trabalho.

Em observações que tenho feito em aulas², percebo uma grande aridez no espaço de aprendizagem; professores que se esforçam para transmitir algo que prepararam e alunos que parecem não perceber qualquer sentido naquela atividade a que assistem; não há negociações de sentido; percebe-se um diálogo burocrático; conceitos fragmentados, muita teoria, poucas referências à pesquisa; aulas tipo palestras ou leituras contínuas de transparência ou telas de power-point descrevendo conceitos.

Neste quadro de insatisfação de ambos os lados, a única certeza que se pode construir é a de que a sala de aula, como espaço de aprendizagem, transforma-se, muitas vezes, numa tortura para alunos e para professores e mais que isso, num espaço que oferece pouca possibilidade de aprendizagem e formação.

Sabe-se que o pano de fundo de tal situação, organiza-se em torno de condições institucionais, muitas vezes inadequadas: professores horistas; falta de espaços e condições de trabalho coletivo; instituições muitas vezes cativas das reivindicações de alunos; relações com a instituição nem sempre democráticas; professores atolados em solicitações burocráticas; professores com medo de serem demitidos. Sabe-se que esta situação é bem menos crítica nas universidades públicas.

2 Tenho observado aulas de docentes, quando solicitada pelos próprios, quando desejam que minhas observações possam orientá-los melhor na transformação de suas atividades docentes.

A formação do professor universitário tem sido ultimamente objeto de estudos e pesquisas e sabe-se que, historicamente, esse professor se fazia a partir dos conteúdos de sua área de graduação. Considerava-se que, se o professor é, por exemplo, arquiteto, ele sabe de arquitetura e, portanto, pode ensinar nos cursos de Arquitetura. O pressuposto era o de que, o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional. No entanto, a expansão das universidades e cursos de ensino superior; a necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados; a complexidade da construção de conhecimentos para além da informação; esses fatores têm induzido a estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão

Neste texto trago à reflexão pesquisas que venho realizando junto a professores³, com a finalidade de compreensão dos condicionantes que circunscrevem a construção de suas práticas. Em pesquisas anteriores busquei compreender a articulação dos fundamentos da ciência pedagógica para subsidiar a compreensão da prática docente (Franco, 2005) e para tanto aprofundei investigações sobre a epistemologia da pesquisa-ação, como alternativa metodológica para conhecer melhor a realidade das práticas pedagógicas. O objetivo do texto é a busca de fundamentos para a prática docente universitária, pautada nos pressupostos teórico-práticos da pesquisa-ação, de forma a refletir sobre alternativas da construção coletiva de conhecimentos, na prática cotidiana de professores e alunos universitários.

3 Projeto de Pesquisa CNPq: Observatório da Prática docente: um espaço para compreensão/transformação das práticas docentes

Saberes Pedagógicos

Há grandes equívocos quando os docentes se referem a saberes pedagógicos e, em pesquisa recente (Franco, 2005), pude verificar que este conceito é permeado por noções simplistas, de senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, desde o *dom de ensinar*, passando por saber aplicar técnicas e métodos, ou mesmo, saber transmitir conteúdos.

Os saberes pedagógicos são, muitas vezes compreendidos pelos docentes, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos.

Parto do pressuposto de que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico.

Muitos professores consideram que Didática e Pedagogia são conceitos similares, e então inferem que os saberes didáticos são os mesmos que os saberes pedagógicos. Mas há diferenças uma vez que os conhecimentos pedagógicos subsidiam os saberes pedagógicos e, dentre esses, encontra-se o conhecimento didático.

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente universitária, que produz saberes, fundamenta-se em seu exercício enquanto práxis. O conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos.

Se a Pedagogia é tratada simplesmente como tecnologia ela não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, **reafirma e reproduz fazeres**. Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo, orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias.

O que na realidade difere um **saber de um fazer**?

O *fazer*, decorrente do tratamento da prática, enquanto tecnologia, será o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva. Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. É por isso que muitas vezes afirmo aos professores, que o mero exercício docente, nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério, pode produzir apenas, a experiência de reproduzir fazeres, no mais da vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada e, nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é ahistórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário.

Já um *saber*, implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se

transformam e são por ela transformados. Importante a realçar é que os saberes produzem conhecimentos, porque prenhes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação, sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador.

Entre o fazer e o saber há a esfera do sentido e do sentir. A direção de sentido, os sentimentos que permeiam a situação da prática conferem diferentes perspectivas ao fazer. Conforme lembra Fusari⁴: sentimentos positivos e negativos estabelecem mediações múltiplas entre o saber e o fazer. Toda ação pedagógica é permeada pela esfera dos sentimentos, do aspecto emocional que sustenta as produções cognitivas.⁵ Em sua intrigante obra Damásio (1996) afirma que o equívoco de Descartes poderia ser superado substituindo sua famosa frase: *Penso, logo existo*, pela frase anti-cartesiana: *Existo e sinto, logo penso*.

Imbert (2003), ao fazer a distinção entre prática e práxis, reafirma a questão do sujeito como inerente ao sentido de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobre-

4 Ao fazer uma leitura crítica deste texto, José Cerchi Fusari, querido amigo, brilhante educador, propôs esse realce. Aproveito esse momento para agradecer sua generosidade na leitura que fez e realçar que seus sábios comentários enriqueceram muito o texto e me trouxeram preciosas questões que tratarei em textos futuros.

5 Um primeiro autor que questionou as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados foi o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). A partir de um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953-54, "*Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*", o autor nos advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis; indissociadas em todas as ações simbólicas e senso-motoras. Ele argumentou que toda ação e todo pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Vide: PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001

tudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, **um fazer** que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e **sofre** essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia. (2003, p.15)

Portanto só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na práxis, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas ações.

O saber pedagógico **só pode se constituir a partir do próprio sujeito**, que deverá ir se formando como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática. Sintetizando com a afirmativa de Imbert: *o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo.* (2003, p.27)

Quem trabalha com formação de professores está cansado de verificar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional; saem da faculdade sem saber como organizar um bom

começo de prática docente; frequentam atividades, cursos, palestras de formação continuada, mas quase nunca adquirem coragem de empreender mudanças na prática; ou seja, não conseguiram apreender saberes básicos e nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos.

Quero realçar que a construção dos saberes pedagógicos passa, necessariamente, pelas condições institucionais onde o docente está inserido. Quais as condições que seu “ninho” profissional lhe oferece no sentido de trabalhar no coletivo; de construir, participar do projeto político-institucional?

Como o professor universitário constrói saberes pedagógicos? Ele os constrói quando reflete sobre os confrontos da teoria com a prática. Quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir com eles novas formas de agir; quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática. Neste processo, esse professor faz uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos.

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de *saberes pedagógicos*.

Para melhor firmar o que expresso, respaldo-me nas observações de duas pesquisadoras chilenas:

...partimos del señalamiento que el saber pedagógico lo va construyendo el sujeto, em su interacción com la institución formadora y, posteriormente, em su quehacer profesional.....Desde nuestra perspectiva los saberes pedagógicos son una estructura articulada de concepciones, fundamentos, experiencias y metodologias que conforman el conocimiento

del docente, otorgan identidad a su quehacer y se incorporan y se construyen en la práctica pedagógica. Son, em definitiva, saberes que estructuran el conocimiento del profesional y dan sentido y significado a su práctica cotidiana. (Abraham Mirtha e Lavin Sonia, 2004)

Considero importante o fato das autoras referirem-se aos saberes pedagógicos como saberes estruturantes do conhecimento profissional, que outorgam identidade e que são processuais, vão se constituindo nos caminhos da práxis. São saberes dialogantes, reflexivos e que estão em contínuo processo de constituição.

Houssaye (2004) pondera sobre as possibilidades desses saberes serem desenvolvidos na formação de docentes e o autor chega a afirmar que a experiência é fundamental a um aprendiz de docente, mas uma experiência que contenha pelo menos três elementos:

- a) um saber *do* saber-fazer;
- b) um saber *para* o saber-fazer;
- c) um saber *a partir* do saber-fazer

Ao analisar essas 3 dimensões da experiência Houssaye vai encaminhar suas reflexões para se pensar a formação como experiência significativa.

Dos saberes ao conhecimento pedagógico e vice-versa

Considero que os saberes pedagógicos são construções cognitivas, realizadas pelos professores, a partir de sua prática cotidiana, que é significada, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e de estar professor.

Os conhecimentos pedagógicos são construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área, que se organizam sob forma de

teorias ou preceitos e que são apropriados pelos docentes, quer sob a forma de estudos ou pesquisa, quer sob a forma de generalizações teóricas do senso comum. Essa questão dificulta a compreensão do sentido de conhecimento pedagógico, uma vez que, quem circula e pesquisa no cotidiano das salas de aulas, percebe que as práticas escolares, muitas vezes, organizam-se em torno de teorias que não são, necessariamente, aquelas produzidas pelas ciências da educação, especialmente, a Pedagogia.⁶

Essa questão da dissonância entre as teorias, que estão presentes na prática e as teorias produzidas pelas ciências da educação realça que a teoria pedagógica, historicamente construída, nem sempre se fundamentou na compreensão da realidade das práticas educativas.

Aprofundando essa questão que sempre me foi intrigante, já afirmei (Franco, 2002) que a riqueza de sentidos, a abundância de representações, a complexidade das intenções presentes nas práticas educacionais, foram por muito tempo, não consideradas, pois historicamente, a Pedagogia estudou a educação pelos referenciais da ciência clássica, utilizando-se de reduções, de classificações padronizadas, tentando estudar os fenômenos através de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e com isso desfigurando a complexidade da prática educativa.

Dessa forma, as teorias, os conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressaram a realidade complexa do fenômeno educativo. As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre, impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas, e com isso houve sempre dificuldade em serem apropriadas ou incorporadas pelos sujeitos que a exercem.

Esta situação configura uma possível explicação da grande dis-

6 Ver nesse sentido os estudos de Becker, 1995, sobre a epistemologia do professor.

tância que foi se estabelecendo entre a teoria e a prática educativa. Ou seja, os estudos científicos sobre a educação, de cunho positivista, ao se utilizarem de olhares e suportes científicos, característicos de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recortaram artificialmente o contexto da pesquisa, deixando portanto de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando interpretações fragmentadas e sem sentido. Essas interpretações, captadas de forma parcial pelo olhar redutor dos pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original de suas práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos, como expressão de sua ação.

Para melhor compreender o que pretendo expressar, faço minhas a fala do pedagogo Söetard (2004, p.51), ao afirmar que *as ciências da educação continuam sendo construções teóricas que não conseguem encontrar a passagem para o real e instrumentar realmente a prática.*

Isso nos leva a perguntar: o que de fato é o conhecimento pedagógico? Seriam as teorias estéreis, produzidas sem a ótica dos saberes da prática? Seriam as teorias que não carregam sentidos aos práticos? Ou teorias que se organizam a partir do sentido expresso nas práxis?

Acredito que as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressões dos sentidos esclarecidos no exercício da práxis.

No entanto, há uma dificuldade metodológica: como elaborar conhecimentos a partir dos sentidos que a práxis elaborou, de forma que tais conhecimentos possam expressar o significado de conhecimento pedagógico? Para se responder há que se pensar nas possibilidades científicas da ciência ou das ciências da educação.

Quando falamos em conhecimentos que se organizam a partir das teorizações sobre os saberes da prática, não estamos nos referindo a conhecimentos praticistas, pragmáticos, mas estamos realçando que os conhecimentos teóricos devem ser elaborados com a finalidade de melhor compreender e especificar articulações entre a teoria e a prática.

Não é simples a proposta de produzir conhecimentos sobre as articulações teoria e prática e, essa dificuldade é comentada por Meirieu (1995) quando analisa as distâncias entre o dizer e o fazer pedagógico: o pedagogo nem sempre diz o que faz e muitas vezes, diz o que não faz. Mas nesse abismo entre o dizer e o fazer há um princípio de realidade: é a descoberta das inevitáveis distâncias entre o real e as utopias; entre o que aconteceu e o que foi planejado; entre o pensado e o vivido; entre as generalizações e as singularidades, confrontos inerentes à complexidade da realidade educativa.

Pressupõe-se que o conhecimento científico estruture-se a partir de leis gerais (não há ciência senão no geral, conforme Aristóteles), mas a prática configura-se na contextualidade, na especificidade; essa representação entre ciência e prática parece que dificultou a organização de conhecimento científico a partir das articulações teorias-práticas. Esse é um problema que a Pedagogia enquanto ciência deverá resolver, ou seja, estruturar-se como ciência da prática e para a prática. Isto tem se mostrado uma tarefa difícil, mas há caminhos possíveis e o próprio Houssaye (1988, p.21) afirma: *há teoria à medida que nos propomos e fazemos funcionar, teórica e praticamente, uma problemática nova, um esquema de análise da situação pedagógica.*

Como já afirmei em Franco (2002), Vieira Pinto (1985) realça que o critério de validade da ciência deverá ser expresso pela prática social intencionada, fruto do engajamento do homem em seu processo produtivo. Assim a pesquisa científica só se faz válida à medida que se realiza para produzir bens indispensáveis à existência e adquirir instrumentos de transformação do mundo em proveito do

homem. Ou seja, a produção científica deverá se sustentar por uma perspectiva ideológica e política; melhor dizendo, se o produto da ciência não puder ser apropriado pelo homem, a tarefa científica passa a ser alienada e alienante e com isto perde as possibilidades de se afirmar como produtora de transformações. Esse é o grande dilema da Pedagogia como ciência da educação.

Zeichner (1997) acredita na possibilidade de os docentes serem co-autores da pesquisa pedagógica ampliando assim a legitimidade das investigações desenvolvidas pelos próprios professores. O autor realça, especialmente, a questão da validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade da pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre professores, de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados. Neste sentido cabe realçar que a pesquisa precisa deixar suas marcas, não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços/tempos pedagógicos.

A pesquisa científica em educação não pode mais se contentar em estudar separadamente as duplas de professor/aluno, saberes/conteúdos, nem mais separar teoria e prática. Será preciso que a metodologia de pesquisa em educação passe a organizar conhecimentos a partir dos saberes construídos nas práticas, pelos práticos. A metodologia da pesquisa ainda precisa caminhar muito para saber identificar tais saberes, sem fragmentá-los; compreender tais saberes de forma contextualizada e apreendê-los em seus reais significados. Essa tarefa cabe à Pedagogia: organizar saberes de investigação que lhe permitam transformar os saberes pedagógicos em conhecimentos pedagógicos.

Os saberes pedagógicos ajudam os docentes a mobilizar os conhecimentos pedagógicos na transformação de suas práticas e dos próprios saberes que vão sendo percebidos como ultrapassados ou inadequados para algumas situações.

A questão do professor universitário-pesquisador⁷

O professor que trabalha em universidades, especialmente as públicas, encontra-se inserido em condições institucionais propícias ao trabalho pedagógico de construção de conhecimentos através da mediação ensino, pesquisa e extensão. Situação diferente tem os professores universitários, não inseridos em carreira docente que prevêem jornadas para trabalhos com pesquisa e extensão. São os professores horistas, que só são pagos para “dar aulas”; muitos desses professores possuem apenas a graduação e cursos de especialização lato-sensu; não possuem familiaridade com práticas e processos de pesquisa científica; essa situação torna difícil e complexa a prática docente estruturada a partir da pesquisa e tecida pela pesquisa.⁸

No entanto nem todos os professores da Universidade, que trabalham e militam na pesquisa, com a pesquisa, conseguem transformar o espaço de ensino, a sala de aula, em espaço de pesquisa coletiva.

Assim como, não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar automaticamente, um bom professor; assim também, não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa. Historicamente essas três “faces” da universidade (tripé) foram vivenciadas separadamente: a universidade que faz pesquisa através de seus pesquisadores; a universidade que ensina através dos professores e a universidade que realiza algumas ações de extensão universitária. Hoje já existe interesse e perspectiva de pesquisadores na busca de práticas que

7 Esta parte do texto já foi parcialmente publicada em Franco (2008), no livro: PIMENTA, Selma e FRANCO, Maria Amélia: *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação*. Volumes e 2. Editora Loyola. 2008

8 Só 37 das 86 universidades privadas (43%) cumprem a exigência legal de ter um terço dos docentes trabalhando em regime integral, aponta o Censo da Educação Superior 2006 (mais recente). Sem considerar os centros universitários e cursos superiores isolados.

tornem mais orgânica a articulação desta tríade: um ensino que em sua concepção seja a vivência dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, mas também um ensino que forneça dados à pesquisa e que, por serem relevantes e integrados à prática social, já são por si mesmo, uma atividade de extensão.

Uma das questões importantes para a ressignificação dessas práticas pedagógicas na universidade tem sido a socialização da pesquisa com os práticos. A difusão de processos de pesquisa qualitativa tem revigorado os processos investigativos trazendo ao pesquisador as interpretações, vivências do grupo pesquisado.⁹

Diniz-Pereira (2002) é um estudioso do crescente movimento dos educadores-pesquisadores, nos EEUU. Pautado nos estudos de Anderson e Hen (1999), o autor atribui esse aumento ao fato do crescente número de professores do ensino fundamental com mestrado e, em alguns casos, doutorado, o que tem produzido um aumento de publicações, composta por *pesquisa dos educadores*¹⁰.

Diniz-Pereira (2002, p.19) informa que há outras condições que tornaram esse movimento mais expressivo nos EEUU, dentre as quais, o próprio desenvolvimento da pesquisa colaborativa, onde professores são convidados a trabalhar junto a especialistas, com o fim de melhorar suas práticas; a inclusão da investigação docente nos programas universitários de formação docente; bem como o movimento de reestruturação das escolas prevendo espaços e tempos para fomentar a pesquisa dos professores e a reflexão da prática.

O importante a discutir nesta questão do professor pesquisador é a articulação entre pesquisa e prática docente, levantando algumas questões que considero fundamentais:

9 Para aprofundar essa questão: Ghedin, E. e Franco, Maria Amélia. Questões de método na pesquisa em educação. Cortez. 2008.

10 É interessante lembrar que os docentes efetivos do estado de São Paulo têm se beneficiado da bolsa-mestrado oferecida pelo governo estadual, o que pode produzir uma certa aproximação da universidade com as escolas públicas.

- a pesquisa é um elemento inerente ao exercício da prática docente, na universidade?
- a pesquisa do professor universitário pode produzir transformações em sua prática docente?
- como articular na prática docente universitária as ações de pesquisa e de ensino?

a) Inerência da pesquisa à prática docente universitária

Existem diferentes concepções de prática docente e, infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera que a prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor. Essa concepção considera a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subseqüentes, planejados e previsíveis. Para funcionar, esse pressuposto considera que a aula deva ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. Essa concepção considera a prática como uma situação que independe do sujeito que a realiza, organizada pela seqüência de fazeres, que o professor deve adquirir de fora para dentro. A pressuposição é a de que o aluno é neutro, sem reações, e que aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita. Essa concepção, pautada na racionalidade técnica parece ultrapassada, no entanto essa racionalidade ainda preside muitas atividades práticas de docente a universidade; muitos currículos de formação de docente e muitas ações práticas nas escolas de ensino fundamental e médio. Para essa concepção é desnecessário se falar em professor pesquisador uma vez que, não há qualquer solicitação de pesquisa para a execução de uma ação composta por fazeres mecanicamente organizados; não há necessidade de pesquisa para uma prática rotineira não reflexiva.

Quando se fala em professor universitário pesquisador pretende-se uma outra concepção de prática. Tenho escrito sobre essa questão (Franco, 2005; 2006) de forma a realçar que a prática docente não se subsume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula. Considero que o sentido de prática docente precisa ser rediscutido de forma a superar a concepção arraigada de prática docente como o desempenho de determinadas ações consideradas previamente necessárias a um determinado tipo de aula.¹¹

A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo.....

Para além das *práticas aninhadas*, discutidas por Sacristán (1999), há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais, organizacionais. Se de um lado, pode-se considerar que o professor é um modelador da prática, *há que se reforçar que o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa*. (Sacristán, 1999, p. 74). A compreensão da lógica da prática só começa a ser desvelada a partir da consideração desse lugar

11 Essa concepção de prática docente está implícita no conceito de *competência*, utilizado nos discursos das políticas neoliberais, que concebem-na como uma necessária adequação do sujeito a uma lógica que lhe é exterior, pautada nas prescrições de mudanças comportamentais, colocando ênfase num saber fazer individual, em detrimento a um saber que se organiza coletivamente a partir da práxis. Kuenzer, 2005, analisa, em contraponto, a competência como práxis.

que o docente “escolheu” ou foi escolhido para ocupar. Para tanto é preciso considerar que a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos sócio-culturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência, dos sujeitos da prática.

Trilhando os complexos caminhos de formadora de docentes percebo que há uma prática que **forma, informa e transforma**, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias; por outro lado, há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, o sujeito perde o acesso às suas circunstâncias. Para essa *prática congelada* muito contribuem as condições opressoras da instituição escolar, aliada a uma precária formação para o exercício profissional da docência. Quero com isso realçar que as condições institucionais são estruturais na determinação do papel que o docente pode ocupar para modelar sua prática. O docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo; num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis. Conforme realça Habermas (1992, p.26) não há possibilidade de individualização sem socialização, assim como não há socialização possível sem individualizações.

Assim considero que a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente. Ou seja, e conforme Sacristán (1999, p. 71), as práticas profissionais, ao mesmo tempo em que dependem de decisões individuais, organizam-se também, a partir de normas coletivas adotadas por outros professores e pelas regulações burocráticas e administrativas da organização escolar. É importante nesse ponto destacar que há uma tensão permanente entre a cultura profissional historicamente

construída e os projetos inovadores, ou projetos locais ou mesmo projetos individuais. Realço essa questão para reafirmar que, historicamente, a prática docente esteve organizada a partir de pressupostos tecnicistas. Nesta perspectiva, a pesquisa não era um componente essencial a estruturar essa prática. Portanto é compreensível que falar da inerência de pesquisa com prática docente não seja algo tão natural ou mesmo consensual.

O movimento da epistemologia reflexiva da prática, dentro da racionalidade crítica, tal qual proposta por Carr e Kemmis (1995) inova e organiza possibilidades de ruptura com algumas circunstâncias da cultura profissional institucionalizada que limitam o desenvolvimento da autonomia intelectual dos docentes. Pimenta (2002, p.25) afirma que *a superação desses limites se dará a partir da(s) teoria(s) que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador dessas práticas*. Assim, continuando a refletir com Pimenta (2002, p.36), o movimento de professor pesquisador é estratégico, pois investe na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar e de decidir nas questões da gestão das escolas e dos sistemas, o que traz perspectivas para *a re-invenção da escola democrática*. Para tanto, concordo com Sacristán (1999) quando afirma que a *imagem libertadora* do professor investigador deve expandir-se para além das atividades de sala de aula e aplicar-se ao conjunto das atividades docentes, de forma a enfrentar a questão do poder na educação, não se aceitando a limitação do papel docente à prática didática. Assim é preciso que se deixe claro: qualquer prática docente não começa do zero, ela vem se estruturando num caminho histórico e as inovações pretendidas devem ser consideradas como reajustes de trajetória.

Esses reajustes de trajetória vão se tornando mais pertinentes e constantes à medida que se amplia a consciência dos docentes

sobre a própria prática. Concordo com Sacristán que essa questão da consciência sobre a prática é a idéia - força condutora da formação inicial e contínua de docentes. Esse processo de tomada de consciência da ação que se realiza, já foi bastante e anteriormente discutido por Paulo Freire, de forma a fundamentar processos de mudança e de participação coletiva.

Assim reafirmo que a prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizativas da prática. **Aliar processos investigativos à prática docente é uma forma de aliar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam também de forma mais intensa e significativa.**.. Mais que isso, a prática que integra a pesquisa e a extensão, tem mais condições de produzir novos significados para a formação de futuros profissionais. Essa prática integrada tem mais condições de mobilizar os saberes coletivos, dos alunos e dos docentes.

A pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência, gerando a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática, podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido coletivamente, por alunos e docentes. Essas conquistas podem funcionar como contraponto importante frente a um crescente desinteresse de alunos universitários pela pesquisa e pela aprendizagem.

Esse processo de construir novas e partilhadas práticas, que se auto-transformam e que produzem conhecimento, não ocorre de uma hora para outra; desta forma, tenho me utilizado da pesquisa-ação como instrumento político de propiciar aos docentes mecanismos para aprenderem ou reaprenderem a investigar a própria prática de forma coletiva, crítica e transformadora.

b) A pesquisa do professor universitário pode transformar a prática?

O que estamos indicando neste texto é que existe uma forma de pesquisa que pode ser integrada à prática docente e produzir transformações que conduzam a um ensino melhor e à aprendizagem mais significativa. Trabalharei neste item com os processos pedagógicos que devem permear a pesquisa-ação, de forma a revesti-la do caráter de formação e inclusão dos sujeitos da prática.

Kincheloe (1997) tem argumentado que o conhecimento científico caminhou muito nas últimas décadas, mas lamentavelmente, esse conhecimento produzido não foi suficiente para melhorar o ensino ou fortalecer o poder dos professores. Pautado em Elliot (1985) 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).

Em algumas instituições superiores de ensino e, especialmente,¹² em alguns cursos de licenciatura e de Pedagogia, a pesquisa não é um processo presente nas práticas pedagógicas. Isso pode ser compreendido por uma diversidade de fatores, dentre os quais, a representação da atividade docente como tecnologia; como um fazer previsível, linear, mecânico, onde a pesquisa não é um componente considerado; os ambientes pedagógicos das escolas têm se tornado

12 Conforme pesquisa que realizei sobre os cursos de Pedagogia. Franco (2006)

espaços de previsibilidade, de repetição e de não mudança, incompatíveis com a presença de procedimentos investigativos; a situação de desprofissionalização dos docentes e profissionais da educação, impõe-lhes uma jornada de trabalho de muitas horas em contato direto com as salas de aula e com suas decorrências burocráticas¹³, impedindo-lhes o tempo e o espaço para estar compondo um coletivo investigativo; as duplas ou triplas jornadas que fazem com que o professor tenha que circular diariamente por várias instituições de ensino; essas e outras circunstâncias vão tornando a pesquisa um elemento distante das práticas escolares. Essa situação talvez nos faça compreender a surpresa de Lüdke (2001, p.28) ao constatar, em investigação que realizou, que professores de curso de licenciatura não incluíram a pesquisa como componente fundamental para formação de futuros mestres.

Tenho percebido em minhas atividades investigativas junto a docentes, que a pesquisa-ação pode funcionar como um instrumento pedagógico para auxiliar os professores a se desbloquearem da rotina que impregna o ambiente escolar e encontrarem, no processo investigativo coletivo, um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional, ou como escreve Kincheloe (1999, p.180): *um caminho para libertarem-se da prisão do pensamento modernista.*

Trabalhei por onze anos como diretora em uma escola pública e ali desenvolvi diversos processos de pesquisa-ação (Franco, 1996; 2000; 2001); realizei alguns outros processos com professores de cursos de Pedagogia. Tinha por objetivo a melhoria das práticas docentes e institucionais, no pressuposto de que as mudanças na prática produzem uma aproximação do sujeito com a sua consciência; ampliando-lhes perspectivas do compromisso social da docência; facilitando a organização de coletivos investigativos que auxiliariam

13 Atividades como preencher formulários, elaborar relatórios, corrigir trabalhos, realizar avaliações, elaborar diários de classe, etc.

no processo de profissionalização e na melhoria dos processos de ensino para os alunos.

O grande problema de introduzir a pesquisa-ação no cotidiano escolar, 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, em um ambiente institucional que não considera a pesquisa como um elemento fundamental? Reitero a necessidade de uma estratégia pedagógica com este intuito, uma vez que, sozinhos, os professores não criam essa condição, pois o ambiente institucional, normalmente, não oferece disponibilidade para isso.

Vou aqui neste texto retomar o que já escrevi (Franco, 2005), a respeito dos *processos pedagógicos intermediários*, que podem estruturar um caminho necessário para a realização de pesquisa-ação na prática docente. Em cada etapa desses processos intermediários vou relatar algumas situações vividas em uma pesquisa-ação realizada como fundamento de uma proposta de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia, em uma instituição particular de ensino superior.

Essas “etapas”, ou, prefiro dizer, “momentos”, uma vez que não são etapas subseqüentes, não seguem uma linearidade, mas fases que caminham em circularidade, precisam estar presentes numa pesquisa-ação com fins formativos e podem ser sintetizadas em:

- 1- construção da dinâmica do coletivo;
- 2- ressignificação das espirais cíclicas;
- 3- produção de conhecimento e socialização dos saberes;
- 4- análise/redireção e avaliação das práticas;
- 5- conscientização das novas dinâmicas compreensivas.

1. *Construção da dinâmica do coletivo: a importância da justificativa da pesquisa e a construção coletiva do “nós” (o grupo)*

É desafiante abordar com pertinência, em poucas linhas, a importância da construção/desconstrução/reconstrução de uma dinâmica coletiva. No entanto é necessário lembrar que os pesquisadores que se propõem a realizar uma pesquisa-ação devem perceber que o grupo que estão lidando, está, de alguma forma estruturado, que possui uma dinâmica própria e que ele, pesquisador, de início não faz parte deste grupo. Neste grupo o pesquisador pretende, junto ao coletivo, empreender mudanças. Como chegar e imediatamente começar a pesquisar? Há que se ter um “aquecimento coletivo” que antecede o trabalho de pesquisa propriamente dito.

Muitas estratégias podem ser pensadas; há necessidade que o pesquisador saiba um pouco da origem desse grupo; da estabilidade ou não de seus componentes; da expectativa institucional e é fundamental que o pesquisador tenha alguma forma de autonomia para trabalhar e poder explicitar claramente ao grupo, o papel que ali ocupa. Aqui há um problema fundamental a se definir e eu denomino de *justificativa da pesquisa*. Por que estou pesquisando? A instituição me contratou para essa pesquisa? Faço parte do grupo que pesquiso? Fui chamada por meus pares para essa tarefa? Tenho observado que, quando o pesquisador é chamado pelo pares para realizar a pesquisa, a situação torna-se muito favorável para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa. Quando, ao contrário, o pesquisador é contratado pela instituição, há muita resistência do grupo em aceitar a tarefa colaborativa. Realço que o esclarecimento desse papel é fundamental ao trabalho. Nessa pesquisa que aqui relato eu fazia parte do grupo, como coordenadora do curso de Pedagogia, tinha a tarefa institucional de produzir a reestruturação curricular do curso; propus ao grupo trabalharmos coletivamente na perspectiva de pesquisa-ação, e que a adesão ao projeto seria vo-

luntária. Começamos a trabalhar com 03 sujeitos, num grupo de estudos e conseguimos, posteriormente, a adesão de 08 membros, num coletivo de 15 sujeitos.

Todos os manuais a respeito das fases/etapas da pesquisa-ação sugerem que o trabalho se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida. No entanto considero impossível o trabalho formal de diagnóstico e/ou planejamento de ação quando ainda, pesquisador e grupo, não se colocam como um “nós”, “nós” que estamos juntos para elaborar uma tarefa coletiva. Seria o caso de um *diagnóstico processual*. (Fusari)

A construção da dinâmica do coletivo tem por perspectiva sensibilizar o grupo de práticos para a cultura da cooperação. Isso não é uma tarefa fácil. Segundo Thurler (2001: 75) toda cooperação profissional fundamenta-se em algumas atitudes que devem ser perseguidas cotidianamente: “*um certo hábito de ajuda mútua e de apoio mútuo; um capital de confiança e de franqueza mútua; participação de cada um na tomada de decisões coletivas; um clima caloroso, de humor, de camaradagem e o hábito de expressar seu reconhecimento*”.

No entanto pergunto-me: como construir o clima de camaradagem? O humor partilhado? A franqueza mútua? Ou como diz Shön (1997), como superar o jogo do silêncio e o apego às atitudes defensivas, o embaraço, a vergonha, a timidez?

Na pesquisa a que me reporto, o grupo de docentes não compunha um coletivo de fácil comunicação, eu diria até que, mesmo os que iniciaram a participar do grupo, voluntariamente, tinham interesses estratégicos, ainda não coletivizados e tinham muito medo de perder o emprego.

Nesta direção, sempre sugiro aos pesquisadores iniciantes, que o trabalho com pesquisa-ação tenha uma fase preliminar que será constituída pelo trabalho de inserção do pesquisador no grupo, de

autoconhecimento do grupo em relação às suas expectativas, possibilidades e bloqueios. Esta fase preliminar é também fundamental para o estabelecimento de um *contrato de ação coletiva*, onde pode se esclarecer questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva; finalidades do trabalho que irão desenvolver. Morin (1992) argumenta que esse contrato deve ser aberto e constantemente questionado.

Cabe esclarecer que este processo pedagógico intermediário, como os demais que se seguem, deve ocorrer durante todo o processo de pesquisa-ação e ainda deve se trabalhar com a perspectiva de que tais processos intermediários devam ser apropriados pelo grupo de participantes, transcender o momento da pesquisa e funcionarem como princípios e operadores de formação continuada. Ou seja, a *construção da dinâmica do coletivo* tem uma ênfase grande no início da pesquisa, mas deve continuar em processo de melhoria e aprofundamento, até para depois da pesquisa terminada.

Um contrato de trabalho coletivo é fundamental, indo desde a definição de dia, hora e local de encontros, que são condições ligadas à infra-estrutura, até a definição dos princípios éticos que permeiarão as etapas. Todas as condições devem ser discutidas e consensuadas. As regras claras e a co-participação diminuem as defesas e vão gradativamente abrindo espaços para um clima de confiança e colaboração.

Em nossa situação da pesquisa definimos com facilidade a condição dos encontros e a temática de discussões ficou em torno da análise dos estudos da época que colocavam em discussão a Pedagogia como ciência da Educação. Nossa primeira tarefa foi discutir e aprofundar estudos a partir do livro recém publicado de Pimenta (1996): *A Pedagogia, ciência da educação?*

2. *Ressignificação das espirais cíclicas*

Diz Barbier (2002: 117) que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “*abordagem em espiral*”. Significa que “*todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação*”.

Essa reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Neste processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores. Tenho afirmado que considero que as espirais cíclicas exercem fundamentais funções 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 aprendizagens individuais e coletivas;
- instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação.

Essa questão das espirais cíclicas envolve-se diretamente com os estudos desta última década sobre a formação do professor crítico-reflexivo. Dentre esses considero o que Libâneo (2002: 69) analisa em relação à reflexividade hermenêutica, compartilhada, solidária, comunitária. Trata-se, conforme o autor, de “*retomar a preocupação com as coisas e com as pessoas, nas práticas sociais cotidianas, em um mundo compartilhado, constituindo-se uma comunidade reflexiva de compartilhamento de significados*”.

Esse processo funcionará bem, quando se der um tempo para a reflexão ser interiorizada, ser compreendida coletivamente; organizar-se de forma livre e crítica. Incorporar a reflexão à prática coletiva é um processo muito lento, progressivo e que deve ir fluindo gradativamente. Esse processo que permeia toda pesquisa-ação

é muito demorado, exige o tempo de cada um. Há que se dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos de dissonâncias, aberturas e defesas ao novo.

Na pesquisa que relato, a temática era já muito conflitante. Houve aquele momento crucial: será que o que fazemos não é científico? Onde se fundamentam as ações pedagógicas? Ficamos quase 06 meses discutindo o significado de prática pedagógica. Passamos a pesquisar o sentido de prática pedagógica entre nós; entre os colegas de curso; entre alunos. Não havia consenso sobre o significado de prática pedagógica; será que é o mesmo que prática educativa? Onde uma difere de outra? O que dizem as pesquisas? Há pesquisas sobre isso? Depois de muitas perguntas, reflexões, debates sobre esse tema, fomos aos poucos organizando algumas ações para a articulação com a prática: como minha prática pedagógica reflete essa questão? Com que concepção de pedagogia eu trabalho? Será que já pensei nisso antes? Novos seis meses se impõem. Há resistências, há pessoas que consideram que tais discussões estão saindo do rumo; há pessoas do grupo que consideram que estamos formando bem nossos futuros pedagogos, não é preciso mudar tanto assim o currículo que já estamos usando, outras refletiam: Para qual função social estamos formando? Organizamos palestras, mini-cursos, colóquios. Um ano se passou, o grupo aumentou; muitos novos componentes chegaram por curiosidade, outros vieram buscar conhecimentos para verificar se a disciplina que lecionavam iria sair ou não do currículo. Mas quem participou leu muito, fez pesquisa com outros pedagogos; fez pesquisa documental; analisou alguns currículos de outros cursos e ensaiaram escrever alguma coisa. O que refleti e discuti nesse grupo transformou-se em meu projeto de doutorado. Houve mais dois casos de docentes que elaborou projetos para mestrado e/ou doutorado.

Nesta direção vale refletir com Monteiro (2002: 118) quando escreve sua compreensão de que as ações docentes tendem a se tornar habituais e que são os hábitos que dão sustentação às ações, para

em seguida afirmar: “a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas”. A seguir o autor afirma que considera a revisão “uma operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas; é o estabelecimento de uma nova prática... por um novo olhar sobre ela”. Considero importante a abordagem do novo olhar, uma vez que, se estamos mergulhados na práxis, no exercício coletivo, o olhar é o que muda primeiro e é ele que não aceita mais confrontar-se com o já superado. Esse novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais e pessoais, questiona a necessidade de novos cenários. As espirais cíclicas têm a intenção de objetivar esse novo olhar, para que dele surjam novas necessidades que implicam em novas práticas. Acredito que em nossa pesquisa-ação esse novo olhar exigiu algumas alterações mais profundas em nossa concepção de currículo.

Assim, o método da pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas, através das espirais cíclicas:

planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento → (ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas); → novas reflexões para aprofundamento da pesquisa; → de novo ressignificação, → replanejamento, → novas ações, e assim, em movimentos sempre cíclicos e aprofundados, a prática de refletir começa a ser uma exigência da convivência coletiva.

As espirais reflexivas permitem o retorno ao vivido, a reinterpretação ao compreendido, revisões ao já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades; garantem uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo eminentemente pedagógico, coletivo, e compartilhado.

3. Produção de conhecimento e socialização dos saberes

Conforme enfatiza Pimenta (1999:21) conhecimento não se reduz a informação e isso é fundamental quando se pretende a produção de conhecimento. Uma pesquisa deve produzir conhecimentos a partir da coleta de dados que vai realizando. Conhecimento implica, conforme a autora, o trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Mas ainda há mais para se caminhar na direção da utilização e do sentido do conhecimento. Há que se caminhar para “a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de se produzir novas formas de progresso e desenvolvimento”. Para isto será preciso a articulação do conhecimento com a inteligência, com a consciência, com a sabedoria. “Consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização” (Pimenta, 1999: 22). Esse conhecimento que se articula em ações pertinentes e emancipatórias, na direção de transformação das condições de existência, passa a ser considerado um saber, que é um conhecimento engajado, circunstanciado, transformador, integrado às estruturas cognitivo-emocionais do sujeito.

Em nosso trabalho de pesquisa-ação aqui relatado essa tarefa não era tão difícil como com docentes do ensino fundamental. Os professores universitários têm mais facilidade para produção de sínteses, textos escritos, artigos. No entanto, não foi uma tarefa fácil; os docentes não tinham tempo para escrever, uma vez que eram horistas na instituição. O que eu conseguia que fizessem eram relatos que eu denominava: da dissonância às novas compreensões. Solicitava-lhes que, a cada sessão escrevessem num caderninho aquilo que mais os estava intrigando, desacomodando, revirando suas certezas. Analisávamos essas dissonâncias no coletivo e delas tirávamos uma nova questão para orientar um olhar novo para sala de aula. Esse era um material muito rico que nos trouxe grandes

compreensões sobre a construção dos saberes docentes. Por exemplo, num encontro os professores presentes colocaram em questão: os alunos parecem que não sabem a importância do ser pedagogo; os alunos não têm garra para serem transformadores da prática; os alunos do curso normal eram mais comprometidos; portanto a dissonância surgia a partir do estranhamento ao comportamento dos alunos. A ação para a compreensão foi a seguinte: e se fizermos em sala de aula um esquema parecido com o que fazemos aqui no grupo: ao invés de levar a nossos alunos apenas informações sobre o assunto, vamos planejar ações de pesquisa coletiva. Todos os presentes se comprometem de que a próxima unidade de conteúdo será organizada didaticamente de forma diferente, com questões e condições para pesquisa dos alunos. Comprometem-se também a escrever como organizaram esse novo procedimento e a reação dos alunos, respondendo e escrevendo respostas à questão: houve mudanças no comportamento dos alunos? Quais as mudanças mais perceptíveis; como os alunos significaram essas novas aulas? O que consegui fazer e que foi transformador? Onde errei? Essas questões consensuadas no grupo e os procedimentos decididos todos procuraram realizar em suas tarefas docentes cotidianas, e isso ocorria por conta de nosso contrato de colaboração. Já havia, nesse momento um sentido de compromisso com o coletivo; um sentido de realizar algo novo e observar; contrapondo-se à postura inicial que era assim: isso não dá certo, já tentei de tudo! Neste processo tínhamos respostas intermediárias, porque o grupo se reunia semanalmente, mas o processo era longo, permeado por espirais, com vai e volta de procedimentos. Traziam observações em transparências de retroprojeter. Mas o que mais diziam era que, ao observarem e terem que registrar alguma coisa, acabavam percebendo muita coisa nova; era como que, o processo de olhar e registrar produzisse uma interrupção nas ações cotidianas, que ocorriam sempre da mesma maneira. Diziam também que, ao ouvir as descobertas que um colega de grupo relatava, aprendiam também com isso. Portanto é im-

portante realçar que os docentes não produziram muitos artigos, mas construíram saberes que funcionaram como transformadores da prática. Fizemos um encontro de docentes para socializar com o grupo maior essas descobertas que íamos construindo.

Neste processo pedagógico intermediário, refiro-me à produção de conhecimento e socialização de saberes. São tarefas complementares e associadas, principalmente no caso de pesquisa-ação, onde se pretende o trabalho coletivo, compartilhado.

Sabe-se que a pesquisa requer o registro rigoroso e metódico dos dados. Esse trabalho precisa ser constantemente realizado. Há autores, entre eles, Lavoie, Marquis e Laurin (1996) ou mesmo Morin (1986) que chegam a falar da necessidade de um “diário de bordo” como um instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo processo de pesquisa. Importa que haja um registro diário e cotidiano, de forma a objetivar o vivido e o compreendido.

4. Análise/redireção e avaliação das práticas

Este movimento já está, na realidade, contemplado no processo das espirais cíclicas. Coloco-o neste espaço para realçar a importância deste foco de avaliação das práticas, não do processo de pesquisa, mas das ações empreendidas pelos sujeitos. Isto se realça, pois é fundamental que após um trabalho de pesquisa-ação, os sujeitos participantes tenham apreendido comportamentos e atitudes no sentido de incorporarem a reflexão cotidiana, como atividade inerente ao exercício de suas práticas.

De acordo com Smyth (1989), citado em Amaral, Moreira e Ribeiro (1996:102), a reflexão sobre a prática deve transcender os aspectos de sala de aula e seu conteúdo e atingir um nível de reflexão sobre os princípios éticos e políticos da sociedade. Segundo o autor

citado pelos autores, para se conceder poder emancipatório ao professor, *é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor seu papel de intelectual.*

Tenho percebido nas pesquisas que realizo que a reflexão sobre a prática, depois de um certo tempo, fica impregnada no sujeito, mesmo após o término da pesquisa-ação, o professor fica mais cuidadoso. Tenho recebido depoimento de docentes, com os quais trabalhei em pesquisa há anos e que relatam que nunca mais conseguiram deixar de prestar atenção aos sinais que os alunos emitem.

Tenho procurado incentivar, nos grupos com os quais investigo, a utilização de observação da aula do colega, quando consentida e solicitada. Após um tempo de trabalho em conjunto, cria-se um clima de menos defesas e há maior probabilidade do professor aceitar ser observado por um colega ou mesmo solicitar ao colega que faça isso. Tenho considerado a importância da publicização das práticas docentes como forma de formação coletiva. Mas poucas vezes isso ocorreu com colegas na universidade, mas ocorria com frequência com docentes do ensino básico. No caso da pesquisa que estou entremeando com este texto, houve um caso muito bem sucedido de observação da aula por todos os elementos do grupo, por solicitação de um docente que se considerava inadequado para conduzir uma pesquisa coletiva naquela sala do curso de Pedagogia. Um momento desses produz infinitas oportunidades para produzir transformações no grupo; no entanto há que se planejar muito bem essa atividade participativa, de forma a evitar problemas e constrangimentos. É por isso também que sempre alerta para que a pesquisa-ação seja empreendida por pesquisadores com experiência anterior, quer em pesquisas, quer na gestão de grupos.

Para a análise e avaliação das práticas será necessário um trabalho contínuo para que os participantes se envolvam em auto-observação, observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem; reconstruindo suas

percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões.

5. *Conscientização das novas dinâmicas compreensivas: processo de superação...*

Utilizo o conceito *dinâmica compreensiva* (Franco, 2001), para designar um momento em que o professor parece substituir sua antiga lógica de organizar sua prática, para uma nova lógica. Parece que esse docente passa por um momento de ruptura consciente; a impressão que tenho é que o professor, a partir daquele momento, não aceita mais alguns aspectos de seu antigo *habitus*. Surge uma necessidade impulsiva de mudança. Relato sempre o caso de uma professora, de escola pública estadual, que ficou participando por um ano de um trabalho coletivo de pesquisa-ação, subsidiado por metodologia de história de vida. Essa professora tinha um desejo muito grande de dar “boas aulas”. O grupo a ajudou a organizar planos prévios de algumas aulas, algum de nós, de início, entrava com ela em aula e ajudava-a a executar o planejado. Depois de alguns momentos, ela conseguia estar sozinha em sala de aula. Ao final do ano ela comunicou ao grupo que iria se remover para outra escola, pois agora se sentia realmente professora e queria ter a oportunidade de ser considerada, pelo novo grupo de uma nova escola, como uma boa professora, *sem as manchas anteriores em sua imagem de professora incapaz*. Não sei o que consegui, uma vez que, considero que o professor, só se faz um bom professor, quando as condições institucionais e o coletivo da escola dão condições para esse exercício.

Conforme Ghedin (2002: 141), “o que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes, mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos”. Falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos. A trans-

formação de sentido implica em reconstrução do próprio sujeito e mais uma vez nos valemos de Ghedin ao explicitar que quando construímos o conhecer de um dado objeto, não é somente o objeto que torna conhecido, mas o próprio sujeito, concluindo o autor que “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento”.

É esse autoconhecimento que cria uma nova dinâmica no sujeito, ele passa a reorganizar suas concepções, compreende o mundo de nova forma, passa a ter um diálogo mais construtivo com suas circunstâncias.

Será importante, portanto, que durante uma pesquisa-ação haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente, mudanças em sua perspectiva enquanto sujeito.

Em um trabalho anterior (Franco, 2000) específico a questão de que o professor, ao adentrar em um processo contínuo de revisões da própria prática, acaba incorporando atitudes na direção de constituírem-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores começam a aprender e construir novos significados a seu fazer docente, aos poucos parecem desenvolver atitudes de estranhamento e crítica às suas práticas cotidianas, envolvendo-se em uma nova espiral de autodesenvolvimento profissional.

Assim reafirmo que a pesquisa-ação pode e deve funcionar como uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos.

No entanto é preciso frisar que há necessidade de uma intervenção pedagógica do pesquisador, no sentido de direcionar reflexões; sintetizar e objetivar situações que são subjetivamente percebidas; organizar e dispor de fundamentos teóricos para ampliar o

olhar crítico sobre o cotidiano; coordenar os processos de intersubjetividade que devem ser construídos no e pelo grupo. Essa situação da *intervenção pedagógica qualificada* impõe uma séria questão ao processo de pesquisa-ação, qual seja, a do protagonismo do pesquisador; o que impede o estabelecimento de relações igualitárias entre pesquisador e sujeitos da prática. Os sujeitos, com raras exceções, estão aprendendo a ser pesquisadores, assim é quase impossível deixar de existir um direcionamento das compreensões pelo pesquisador principal.

c) Como articular na prática docente universitária as ações de pesquisa e de ensino?

Como já afirmei neste texto, nem sempre o professor universitário, que já é pesquisador, transfere para sala de aula suas habilidades investigativas. Muitas vezes, esse professor transmite, informa a seus alunos, os conhecimentos que sua pesquisa produziu, e isso já é muito significativo para a aprendizagem dos alunos. Pior seria, se o professor não fosse pesquisador e apenas repasse aos alunos conhecimentos produzidos por outros.

Mas o que nos propomos neste item do texto é convidar o professor, que já é pesquisador, a transformar sua prática docente com base nos pressupostos teórico-práticos da pesquisa-ação, fazendo de sua prática uma ação investigativa coletiva.

Por que é tão desafiante essa tarefa? A partir de onde organizamos nossa prática docente? Que teorias estão ali internalizadas? É a teoria que fundamenta nossa prática? É a prática vivenciada como alunos que a fundamenta?

A prática docente universitária considerada como uma prática social historicamente construída, condicionada pela multiplicidade

de circunstâncias que afetam o docente, realiza-se como práxis, num processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere. Essa prática, como práxis, traz em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito com as circunstâncias presentes e, para essa ação, a pesquisa é, inerentemente, um processo cognitivo, que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção. Este sentido lato da pesquisa é, portanto, inerente à prática docente.

Quando falo de pesquisa-ação e suas possibilidades na transformação dos sujeitos e das práticas docentes, estou pressupondo essa prática que está posta como ressonância das mediações entre o sujeito e suas circunstâncias. Assim, pode-se pensar na pesquisa-ação como instrumento de transformar as práticas, em práxis e isso requer algumas considerações prévias:

1- **garantia de sua especificidade:** a pesquisa-ação, dentro desta perspectiva formativa, é um procedimento longo, demorado, contínuo, uma vez que pressupõe uma transformação das convicções dos sujeitos; convicções essas muitas vezes arraigadas em longo processo de reforçamento social. É preciso saber o que pode caber numa rubrica de pesquisa-ação e assim, reforço-me com as observações de EL Andaloussi:

(...) na literatura existente, tem-se observado a existência de uma grande quantidade de pesquisas que se denominam pesquisa-ação pelo simples fato de o pesquisador ter colhido informações diretamente no campo de observação com o público, ou de um docente ter experimentado um método original em suas aulas, ou ainda, um diretor de ensino ter proposto um novo programa em sua escola. (2004, p.71).

Já afirmei que há vários modelos de pesquisa-ação; há diferentes intencionalidades em seu uso; no entanto, a banalização de seu conceito traz perversas conseqüências à pesquisa em educação. É preciso muito rigor para se trabalhar com a complexidade de um

grupo em transformação; o que exige, no mínimo: (1a) tempo para acalantar e sedimentar transformações; (1b) espaço de permissão e transparência institucional; (1c) contrato que fundamente os compromissos coletivos; (1d) mobilização contínua das espirais cíclicas; (1e) objetivação e socialização do conhecimento construído; (1f) sínteses de significados compartilhados.

2) **produção diferenciada de saberes e conhecimentos:** a pesquisa-ação, nesta perspectiva formativa, poderá produzir diferentes perspectivas a cada membro participante: (2a) o pesquisador principal poderá ter como objeto de sua pesquisa a melhor compreensão do processo de transformação dos sujeitos da prática e produzirá, de forma científica e rigorosa, conhecimentos sobre esse seu objeto; ou seja, esse pesquisador amplia a forma de adentrar nos processos transformadores do sujeito da prática; pois além de observar, ou entrevistar, ele acompanha os processos vivenciais dos sujeitos; ele amplia, por compartilhamento, os significados que os sujeitos vão identificando em sua práxis; assim ele qualifica melhor suas interpretações sobre os fenômenos vividos pelos sujeitos; ele adentra mais profundamente nos processos de transformação que vão ocorrendo; ele capta informações que vão sendo construídas intersubjetivamente no grupo dos práticos. O que se realça nesta perspectiva é que se cria uma nova forma de relacionar pesquisa e prática, o que pode produzir uma maior legitimação à pesquisa acadêmica. (2b) os sujeitos participantes irão aos poucos se apropriando de procedimentos de pesquisa; vão construindo novos saberes práticos; vão enfrentando suas dificuldades e elaborando sobre elas; vão percebendo a possibilidade de fazer rupturas com sua rotina docente e com isso vão redimensionando suas concepções sobre a tarefa educativa; assim constroem novos saberes e alguns conhecimentos sobre essas suas vivências. A pesquisa, neste caso, produz sujeitos mais conscientes, sujeitos que falam e que explicitam fatos e significações e esses dados podem ser reapropriados e ressignificados, pelo pesquisador principal, ou demais pesquisadores, dentro da

perspectiva da pesquisa acadêmica. Todos os envolvidos constroem conhecimentos e ressignificam saberes, porém, cada um os construirá a partir de suas necessidades/possibilidades/perspectivas.

3) **Os tempos da pesquisa-ação:** A questão da concomitância da pesquisa e da ação é também problemática. Apesar de sempre se afirmar que numa pesquisa-ação há uma concomitância entre a ação e a pesquisa, isso não significa que haja um mesmo tempo físico entre os dois pólos do procedimento. Pode-se dizer que pesquisa e ação ocorrem numa mesma circunstância com implicações mútuas. **Mas o tempo da pesquisa é diferente do tempo da ação.** A pesquisa científica requer cuidado na coleta de dados, na análise, nas considerações das dúvidas metódicas; esse trabalho metodológico-reflexivo é que vai indicar a possibilidade de novas hipóteses que vão sendo levadas aos práticos e que podem referendar novas ações. Mas há uma ação acontecendo apesar desse trabalho científico estar se processando lentamente. Ou seja, os docentes continuam sendo docentes, continuam com suas horas diárias de trabalho; à medida que se integram no processo e começam a se observar e a falar, trazem para o grupo urgências a serem discutidas. Os práticos são impelidos pelo pesquisador a discutir, a refletir, a conversar criticamente; isso os ajuda, os forma, os qualifica para a pesquisa, mas não é a pesquisa científica. De um lado, ocorre no grupo de pesquisa-ação, uma conversação reflexiva, de onde decorrem propostas de ações de observação, de experimentação ou mesmo de reflexão; de outro lado, ocorre o trabalho do pesquisador científico, que vai recolhendo dados, agrupando-os, refletindo sobre eles, num outro *timing*. Esses tempos, ao mesmo tempo, concomitantes, porém com graus diferenciados de dispersão e profundidade, são também responsáveis pela produção diferenciada de conhecimentos entre os diferentes participantes do grupo e que demonstram também, a impossibilidade de relações igualitárias entre os diferentes membros. Há papéis diferenciados num grupo de pesquisa-ação e aqui reafirmo o que já escrevi acima, sobre a necessidade de participação, pe-

dagógicamente qualificada, do pesquisador principal.

Pesquisa e ação: dilemas

Considero a pesquisa-ação como um processo pedagógico de enorme complexidade, uma vez que é uma mediação entre diferentes pólos de um processo histórico: mediação entre saber e ação; entre sujeitos da prática e pesquisador; entre conhecimento e prática. Considero também, que quando se pretende a investigação da prática, o envolvimento dos sujeitos dessa prática, passa a ser um elemento constitutivo do saber científico.

Acredito que uma das grandes questões que permeiam esse enfoque metodológico é seu caráter quase que ambíguo, entre ser uma metodologia produtora de conhecimento, e, ao mesmo tempo, produtora de ações práticas. No entanto, é isso que faz dela uma pesquisa-ação. Se apenas considerarmos sua interface científica, na produção rigorosa de conhecimentos pelo pesquisador principal, estaremos desprezando suas possibilidades de gerar saberes e conhecimentos aos práticos e perdendo a oportunidade de incluir os práticos num processo de empoderamento e autoria, que são fundamentais para o exercício da práxis. Se por outro lado, apenas consideramos o aspecto de orientação para a transformação das ações, estaremos perdendo uma oportunidade de produzir conhecimentos científicos que poderiam, de outra forma, estar fundamentando a própria transformação das práticas. Sem essa vinculação à produção científica de conhecimentos a ação prática se transformaria, apenas, em um laboratório a serviço da própria pesquisa. Reforço meu pensamento com a ponderação de EL Andaloussi:

O lugar ocupado pelo pesquisador e o seu saber científico produzido **a partir de** uma pesquisa-ação desempenham um papel de interface entre a investigação **dentro de** uma pesquisa-ação, que é útil para a prática, e a pesquisa, desenvolvendo um discurso rigo-

roso e coerente a ser submetido à comunidade científica. Esse discurso pode abranger parte ou a totalidade da pesquisa-ação. (2004, p. 144)¹⁴

A partir das diversas situações em que venho desenvolvendo essa modalidade de pesquisa, posso afirmar que surgem várias modificações na prática dos docentes participantes, e mais que isso, em suas atitudes enquanto profissionais. Afirmo também que, a partir de minha participação como pesquisadora, tenho tido a oportunidade de compreender melhor a lógica das práticas (Franco, 2006), e produzir conhecimentos sobre o assunto.

Andaloussi cita Elliott (2003) para referendar que os educadores, quando implicados em uma pesquisa-ação, tomam consciência da inadaptação de suas práticas por meio do resultado das pesquisas, e assim esforçam-se para melhorá-las. Alerta também o autor para um fato importante: quando os educadores estão mais conscientes eles percebem que, *para modificar suas práticas, eles precisam agir sobre seus colegas e sobre a instituição, para que reúnam as condições possíveis à melhoria.* (2004:147)

Assim há que se realçar que não é fácil o papel de pesquisador principal de uma pesquisa-ação, uma vez que esta deve produzir um saber; transformar ações e, além do mais, oferecer condições formativas aos sujeitos da prática. Esse é o forte potencial pedagógico da pesquisa-ação: formar sujeitos dentro de uma perspectiva emancipatória, e ao mesmo tempo transformar as situações e os conhecimentos que as presidem. Seu potencial científico é imenso, uma vez que permite aos pesquisadores, adentrarem na dinâmica das práxis e assim recolher informações e dados, valiosos e fidedignos, para elaborar e produzir conhecimentos.

Não é também fácil aos práticos engajarem-se em um processo de pesquisa-ação. Acostumados e condicpnados a agirem de forma

14 Grifos meus.

não reflexiva, executando instruções e orientações, eles se perdem inicialmente ao se defrontarem com o exercício crítico e reflexivo que a prática da pesquisa impõe.

Ambos, pesquisador e práticos, precisam sair do desconforto de suas rotinas e adentrar o desafio de se fazerem grupo; enfrentarem as dificuldades, disponibilizarem tempo e coragem para mudar. Especialmente é requerido a ambos, a disponibilidade em conviver com processos que continuamente se redimensionam, com dados em constante alteração; com avaliações contínuas sobre suas ações e em seus saberes já instalados. Os ganhos são muitos para todos os participantes, no entanto, lembrando novamente, que esses ganhos não são distribuídos equitativamente; assim pode o pesquisador principal organizar uma boa coleta de dados, compreender melhor seu objeto de estudo; desenvolver novos saberes sobre as relações sociais e interpessoais e ter farto material para produzir conhecimento científico, sobre partes ou a totalidade das experiências que ali vivenciou; aos práticos, há infinitos ganhos: por certo descobrirão novos saberes; darão novos significados à sua prática; recriarão procedimentos didáticos; iniciar-se-ão em processos de pesquisa; desenvolverão habilidades na direção de pesquisarem a própria prática; começarão a estranhar a inadequação de alguns procedimentos usuais; enriquecem-se com a convivência coletiva; envolvem-se em processos de autoformação e até poderão produzir conhecimentos científicos. Tenho percebido que professores que sempre trabalharam só no esquema lousa e giz, citar e copiar, de repente sentem-se impelidos a mudar: a problematizar a aula, a convidar os alunos para reflexões coletivas; a integrar conhecimentos de outras disciplinas!!!!

As escolas, as instituições de ensino superior e mesmo as universidades (particulares) onde trabalham esses docentes, também se beneficiam, quando os professores, aos poucos, vão se tornando mais críticos, mais produtivos, mais sensibilizados com as necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizando cole-

gas para tomadas de decisões coletivas.

A pergunta que faço, é a seguinte: como, se não dessa forma, pesquisar a prática docente? Tenho percebido o grande esforço de pesquisadores para tentarem captar a prática em processo¹⁵; para identificar as escolhas que os docentes fazem em suas ações cotidianas; os dilemas que enfrentam nas situações novas; as ansiedades que acumulam nos processos didáticos; os acertos e novas descobertas que, às vezes, constroem. Há muitos trabalhos que inferem essa dinâmica da prática a partir de observação em sala de aula e/ou de entrevistas, depoimentos com o docente. No entanto, nem sempre o pesquisador encontra aquilo que busca, em algumas coletas de dados nessa perspectiva percebe-se algum desconforto, proveniente da inconsistência dos dados, de sua superficialidade, da ausência de dados novos. O pesquisador sabe que muitas vezes, o professor, seu objeto de pesquisa, tem dificuldades em expressar seus sentimentos sobre o que vivencia nos processos pedagógicos cotidianos e, muitas vezes, essa sua fala é pouco significativa. As respostas dos docentes são, muitas vezes, pautadas em sua *prática congelada* por procedimentos tecnicistas, sem o cotidiano exercício do diálogo com suas circunstâncias; assim ele relata dados superficiais e fragmentados, que não oferecem ao pesquisador, dados fundamentais à análise dos processos de práxis empreendidos.

Por outro lado, pergunto: como pode o professor sozinho descongelar suas práticas, abandonar o porto seguro de seus procedimentos usuais e tentar o novo sozinho? Tenho realçado a importância da equipe pedagógica ou equipe de pesquisadores para subsidiar esses processos de formação em serviço, que poderiam direcionar a

15 Por conta do projeto de pesquisa que desenvolvi: *Pesquisando os caminhos metodológicos utilizados nas investigações acadêmicas realizadas sobre a prática reflexiva docente*. UNISANTOS, GEPEFE, FEUSP. (2002-2007)

transformação das salas de aula em espaços de aprender e produzir coletiva e significativamente.

Considero que a pesquisa-ação pode ser o instrumento para potencializar o trabalho dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente, ao mesmo tempo em que oferece aos docentes, a oportunidade de se tornarem pesquisadores da própria ação.

A pesquisa-ação como instrumento didático para construção coletiva de conhecimentos

Após partilhar essas reflexões sobre os saberes pedagógicos e os fundamentos da pesquisa-ação como indutores da formação de professores pesquisadores da própria prática, quero propor a utilização desses estudos na perspectiva de utilizá-los na prática docente na Universidade, de forma a organizar a sala de aula como um coletivo investigador.

Realço a presença de, pelo menos, três objetivos para essa proposta:

- 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.

Se a didática tradicional centrava sua perspectiva no papel do professor como produtor e transmissor dos conhecimentos aos alunos; e se a didática da escola nova pretendeu centrar esse processo na construção de conhecimentos pelos alunos, cabendo ao professor o papel de orientador dessa aprendizagem; trago agora a proposta de organizar a sala de aula em processos coletivos de ensino-apren-

dizagem, onde alunos e professores se organizam num coletivo investigador, onde todos se envolvam com os processos coletivos de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos.

Essa proposta pressupõe um alargamento do espaço de ensino para além da sala de aula; pressupõe um trabalho que integra saberes de diferentes origens; de diferentes disciplinas; de diferentes espaços; pressupõe a pesquisa e a extensão; a sala e os espaços de pesquisa; os locais de coleta de dados, desde o campo à biblioteca, à internet. A sala de aula expande seus muros e seus tempos.

Nesta perspectiva, utiliza-se a pesquisa-ação numa perspectiva formativa, por meio do qual os participantes possam desenvolver um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas de ensinar e aprender, visando transformá-las. Segundo a proposta de Carr e Kemmis, a pesquisa-ação, nesta perspectiva, é *uma forma de indagação auto-reflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar* (1988, p. 174)¹⁶.

De acordo estes e outros autores¹⁷, são condições básicas para o desenvolvimento da pesquisa-ação nessa perspectiva:

- a) Ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, estando comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo; emergir da complexidade da *práxis*;
- b) Ser uma forma de pesquisa que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação;

16 Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa-ação consultar Franco, 2005, *A pedagogia da pesquisa-ação*.

17 Kemmis (1984), Morin (1985), Lavoie, Marquis et Laurin (1996) e Franco (2001).

- c) Ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: o que implica numa flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo, em que oferece possibilidade de intelegibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;
- d) Ser uma pesquisa que permita aos sujeitos, em processo de formação, aprendam a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprendam a dialogar com suas ações investigativas, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas; aprendam, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua formação.

Transformando essa perspectiva posta pelos autores, em princípios didáticos para o trabalho docente, teríamos que, o para o trabalho pedagógico do professor são condições básicas:

- a) O trabalho docente deve ser uma atividade que integre formativamente, alunos e docentes, estando todos comprometidos a participar da construção coletiva de conhecimentos; trazendo e disponibilizando sua contribuição ao grupo;
- b) Este trabalho do professor deve ser organizado de forma a induzir, motivar e potencializar os mecanismos cognitivos e afetivos dos alunos, na perspectiva de que, cada um e todos devem ir construindo seu processo de autonomia e de contínua autoformação. A construção da aprendizagem é um processo ativo de envolvimento de cada um na atividade de pesquisa, que é inerente ao processo de aprender. É preciso e necessário o envolvimento afetivo e emocional como fundamentos energizantes do processo de construir significados à aprendizagem. (vide adiante Piaget)

- c) Trabalhar com a complexidade do processo formativo implica fundamentalmente dar espaço para o não previsto; para o novo e para aquilo que exige urgência. O trabalho docente, na perspectiva formativa, tecido pela pesquisa, exige que o professor esteja atento aos dados que emergem da dialética da realidade. Deve absorvê-los, dialogar com eles e se transformar com eles;
- d) O trabalho docente na perspectiva da participação coletiva precisa abrir tempo e espaço para o diálogo, na perspectiva freireana, do *dia, logos*; é preciso que o professor faça crescer nos alunos o olhar do pesquisador; a rigorosidade com os dados; a sabedoria das análises; o compromisso com a relevância social dos dados; enfim seu trabalho deve fazer emergir a crítica e a criatividade.

A intenção é, fundamentalmente, permitir aos participantes uma *cognição metateórica* sustentada pela reflexão e baseada num contexto sócio-histórico (Kincheloe, 1997). Esse entendimento, entretanto, não significa uma secundarização do processo de produção do conhecimento neste tipo de pesquisa. Ao contrário, por tratar-se de um conhecimento fortemente vinculado à transformação da realidade, necessita ser produzido de forma rigorosa, sistemática e ética (Contreras, 1994).

Adaptar esses princípios da pesquisa-ação, de caráter formativo, para as práticas pedagógicas dos docentes na universidade requer algumas adequações e algumas inovações.

Buscando essas inovações/adequações é possível encontrar alguma semelhança nos trabalhos de Jacques Gauthier. Esse autor é um pedagogo francês, que buscou integrar alguns princípios da pesquisa-ação participante com os pressupostos da dialogicidade de Paulo Freire; com a criação de dispositivos da Análise Institucional; da escuta sensível de René Barbier; dentre outros e criou o método da Sociopoética. Compreende-se por *sociopoética* toda prática de pesquisa ou de ensino que atribui em sua ação, a mesma

importância ao corpo, incluindo emoção, sensibilidade e intuição e à razão, como fontes do conhecimento. Essa proposta considera ainda, como fundamental, a importância:

- dos conceitos e categorias produzidas pelas culturas dominadas e de resistência;
- o papel dos sujeitos pesquisados como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos;
- o papel da criatividade no aprender, no conhecer e no pesquisar;
- a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção do conhecimento.¹⁸

Conforme Santos, Iraci (2004), uma ex-orientanda de Jacques Gauthier, a sociopoética foi desenvolvida no Brasil nas áreas de enfermagem, educação, psicologia e sociologia. Sendo uma abordagem no conhecimento do homem como ser político e social ela pode ser aplicada como prática social, prática educativa, prática de pesquisa e de cuidar.

Afirma essa autora que, como método, a sociopoética tem como proposta a construção coletiva do conhecimento por parte dos pesquisadores e sujeitos de pesquisa, tendo como pressuposto básico que todas as pessoas possuem saberes de todos os tipos (intelectual, sensível, emocional, intuitivo, teórico, prático, gestual) e, sendo estes iguais em direito, transformam o ato de pesquisar num acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação). Considera a autora, que “em sua ideologia”, esse método é uma continuação do amadurecimento da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, cuja filosofia dialógica enfatiza que *o nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele (...)* e sim, adotar uma postura de respeito mútuo e de troca entre saberes intelectuais e populares.

18 Para aprofundar, ver GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética — encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: EEAN-UFRJ, 1999

Toda pesquisa *sociopoética* começa com uma negociação para composição do grupo pesquisador (GP) e definição do tema gerador, ou temática de pesquisa. A seguir seguem as oficinas de produção e análise dos dados; depois a análise conjunta da produção; análise do pesquisador-facilitador e socialização da produção. (Vide Sandra Petit, Faced, UFC)¹⁹

A proposta que faço a nós, docentes universitários, aproxima-se da sociopoética na medida em que;

- a) Considera que todos os sujeitos inseridos numa sala de aula da Universidade possuem saberes, de diferentes níveis e de diferentes perspectivas e que todos estão aptos a construir novos saberes e ressignificarem saberes já instalados;
- b) Considera que os saberes são construídos pela mediação de processos cognitivos que emergem da prática dialógica do sujeito com suas circunstâncias;
- c) Considera que no processo de construção de conhecimentos tanto interfere a razão, como os processos emocionais, afetivos e sociais;
- d) Considera a criatividade um processo essencial à prática da pesquisa.

No entanto, nossa proposta é na perspectiva de buscar um instrumento didático, facilitador de processos de ensino e aprendizagem em sala de aula e não tem a finalidade de trabalhar com a questão social das culturas dominadas ou de resistência. Nossa perspectiva é pedagógica: facilitar processos de ensino que gerem processos formativos nos alunos: processos de criação coletiva; de socialização; de argumentação; de busca de novos fundamentos teóricos; de cu-

19 PETIT, S. H. ; GAUTHIER, Jacques . *Introduzindo a Sociopética*. In: Iraci dos Santos; Jacques Gauthier; Sandra Haydée Petit. (Org.). *Prática de Pesquisa nas ciências humanas e sociais - abordagem sociopoética*. 1 ed. São Paulo: Atheneu, 2005, v. 1, p. 1-16.

riosidade para descobertas novas; de expressão e comunicação de seus saberes; de mobilização de saberes anteriores, colocando-os na perspectiva de auto-formação, produzindo neles processos de *empoderamento* (Franco e Lisita, 2005); ou, conforme Fusari (2009), de uma *cidadania transformadora*.

Para tanto, minha sugestão é a de que cada plano ou proposta de ensino universitário transforme-se num projeto de pesquisa proposto pelo docente, assim constituído como pesquisador principal, aos alunos, que atuarão como co-pesquisadores. É a fase 1 que chamo de *esclarecimento de projeto de pesquisa partilhado*. É uma fase de negociação como propõe a sociopoética? Sim e não: há itens negociáveis como prazos e locais de pesquisa; há itens que serão vistos como prerrogativas da proposta, como, por exemplo, o recorte epistemológico proposto. O interessante neste momento é a partilha e socialização dos objetivos do curso. A que se destina? O que se pode esperar dele? Quais os papéis que desempenharemos? Os alunos irão se aproximando sucessivamente das perspectivas do professor; o professor estará também disponível a incorporar perspectivas postas pelo coletivo.

Já nesta fase inicial os alunos podem participar buscando apropriar-se das indicações de bibliografia; buscando na internet referências teóricas novas; trazendo para aula estudos já realizados nesta direção etc.

A fase 2 deve ser planejada. Chamo-a, como Gauthier, de *oficinas de produção*: tanto pode ser de produção de coleta de dados; de análise de dados; de socialização de dados; de expressão da compreensão dos dados; da produção operacional dos dados. Aqui podem as turmas se dividirem por interesses próprios; cada qual, ou cada grupo, com uma tarefa bem específica de coleta de dados: ou dados teóricos, ou dados operacionais. O importante é que haja um fluxo contínuo: do individual para o coletivo; do coletivo ao individual; do geral (intenção do projeto) ao específico (coleta). Caminhos in-

intermediários importantes: o que tais dados respondem à questão da pesquisa? Cada grupo apropria-se da produção do outro grupo e já vai havendo uma socialização prévia dos dados. Sínteses parciais são fundamentais. Registros dos processos vivenciados também são fundamentais. 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 de 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.

Como já escrevi neste texto e aqui realço, as *espirais cíclicas* são fundamentais para caracterizar os processos cognitivos que ocorrem numa pesquisa-ação. Esse processo precisa ser instigado: ir e voltar ao mesmo ponto, cada vez com mais profundidade, cada vez com novos olhares. Como já sabemos: o que muda a nossa compreensão da realidade são os olhares novos e cada vez mais apurados que lançamos sobre ela. Assim surge a importância da fase 3: as *sínteses*, sempre provisórias, mas *coletivas e coletivizadas*. Aqui há que se lembrar que 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? Alguma coisa mais pessoal mesmo, como tenho me empenhado, como tenho me envolvido, como estou *implicado*²⁰ neste coletivo? Nesta tarefa? Lembremos que os registros estão ocorrendo em todas as fases e os registros das sínteses são fundamentais. Sempre haverá retornos às diferentes formas de oficina. Neste processo o coletivo ou o professor/pesquisador descobre carências nos alunos e pode-se fazer uma oficina especial para tal fim (ex: oficina para produção de textos científicos a partir das sínteses). As sínteses funcionam como processos intermediários de avaliação do processo.

A fase 4 é também fundamental: a *socialização* entre o coletivo

20 Vide Barbier (2002) e o conceito de implicação.

investigador da produção de todos . As sínteses tecem esse trabalho em todo o processo. Há socializações intermediárias, mas essa é formal. 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 finalização do trabalho, mas há ainda a possibilidade de socialização extra grupo pesquisador, em outros grupos ou eventos científicos. Essa socialização de segundo nível não é, a princípio, o objetivo deste trabalho pedagógico, mas pode e deve ocorrer sempre que houver disponibilidade, no entanto, não deve atropelar as outras fases, que são mais formativas, mais dentro das perspectivas deste trabalho.

A fase final, a 5, é a *produção individual* dos conhecimentos que cada um produziu no processo, inclusive do professor pesquisador, que, nesse caminhar, teve oportunidades para construir e reconstruir alguns de seus saberes.

Tenho começado a trabalhar nesta perspectiva e os resultados parecem promissores. O papel do professor se transmuda, de docente que informa e distribui conhecimentos, para o de pesquisador que orienta e conduz uma pesquisa coletiva. Os alunos empenham-se no projeto coletivo que se torna um projeto de cada um. O conhecimento vai se articulando como uma rede de construções significativas. Abrem-se espaços nas salas de aula para diálogos, críticas e trocas. Parece uma perspectiva pedagógica interessante. No entanto, como na pesquisa-ação tradicional: cada caso é um caminho que se constrói. Não há regras fixas, há princípios que devem ser reforçados e testados.....

Há muitas questões estruturais que essa proposta precisa enfrentar, dentre as quais a mudança da representação dos papéis tradicionais de aluno e de professor; a força das políticas neoliberais de avaliação, que introduzem no imaginário popular a importância da medida e do produto final e não dos processos de criação e de autonomia intelectual; a falácia da pressão dos mercados que esterioti-

pa um determinado perfil de formação; enfim muitos motivos para não mudar o que já está posto; no entanto há um grande motivo a desafiar nossas perspectivas: a crença de que, um outro mundo é possível e de que, seu começo passa pelos processos educacionais, pelas salas de aula e campi das universidades.

Bibliografia

- ABRAHAM Nazif, Mirtha e LAVIN Herrera, Sonia. Los procesos de Formación Pedagógica em Instituciones Formadoras de Docentes. *Investigación Fondecyt*, PIIE, Chile, 1994.
- AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 91-122.
- ATKIN, M. Teacher research to change policy: an illustration. In: HOLLINGSWORTH, S. & SOCKETT, H. (Ed.). *Teacher research and educational reform*. Chigaco: University of Chicago Press, 1994.
- BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. São Paulo, Cortez, 1995.
- CARR, W; KEMMIS, W. *Becoming critical education; knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1988.
- CONTRERAS, José. La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, abr. 1994, pp. 7-19.
- CHARLOT, Bernard: Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S e GHEDIN, E (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez, 2002.

- DAMÁSIO, António R. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- DINIZ-PEREIRA, J. E ZEICHNER, K. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, Autêntica, 2002.
- EL ANDALOUSSI, KHALID. *Pesquisas-ações. Ciências. Desenvolvimento. Democracia*. São Carlos. Edufscar.2004.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madri.Morata.1985.
- ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1996.
- FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre, Artmed.2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro e Ghedin, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo. Cortez. Coleção Docência. 2008
- FRANCO, Maria Amélia Santoro e GHEDIN, Evandro: Introdução: alternativas investigativas com objetos complexos. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.); Ghedin, E. (Org.); PIMENTA, S. G. (Org.) *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. v. 1. p. 7-24.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro e LISITA, Verbena. Action Research:limits and possibilities in teacher education. *British Education Index* (BEI), Brotherton Library - University, p. 01-15, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. . Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation, 2002, Lisboa. *Livro do Colóquio: A formação de Professores à luz da*

- investigação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002. P. 187-187.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. . Les Savoirs Pédagogiques et la Pratique Enseignante. In: *Mutations de L'enseignement supérieur: influences internationales*, 2006, Boulogne sur mer. Mutations de l'enseignement supérieur: influences internationales, 2006. v. 1. p. 01-06.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa.. In: *Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*, 2005, Aveiro. Congresso Internacional: Educação e Trabalho. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. CDRom. p. 01-18.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas. 2ª edição. Cortez. 2008. 1ª edição: Papyrus, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia da pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol.31, fascículo 3.. p. 483-502. dez.2005.São Paulo 2005. ISSN: 15179702.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. *Anais da XXVIII ANPED*. GT04. CDRom.. Caxambu. 2005. ISBN: 8586392154.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação da sessão Em foco: A pesquisa-ação e a prática docente. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol.31, fascículo 3.. p.439-443. dez.2005.São Paulo 2005. ISSN: 15179702.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma praxis em busca de sua identidade. *Educativa*, Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138,

jan./jul. 2005. ISSN 1415-0492

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. 29^a *Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial*. CD Rom do Evento. Caxambu. 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Indicativos para um currículo de Formação de Pedagogos. Publicado em: *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Org. Rosa, Dalva e Souza Vanilton. Rio de Janeiro. DP&A editores. 2002.p 173-189.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation, 2002, Lisboa. *Livro do Colóquio: A formação de Professores à luz da investigação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002. P. 187-187
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: Indicativos, in: PIMENTA, Selma G. (org). *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas*, Editora Cortez, São Paulo. 2002.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogic Knowledge And The Teaching Practice. In: European Conference on Educational Research, 2006, Geneve. ECER 2006: *Transforming Knowledge*. Genève: Université du Genève, 2006. p. 01-14.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos e Prática docente. Livro de *Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. Vol.1.p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006. ISBN: 853730007.
- GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética — encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: EEAN-UFRJ, 1999

- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-149.
- GHEDIN, E. e Franco, Maria Amélia. *Questões de método na pesquisa em educação*. Cortez. 2008.
- HABERMAS, Jürgen. *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard, 1982.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre, Artmed. 2004.
- HOUSSAYE, J. *Théorie et pratique de l'éducation scolaire (I). L'é triangle pédagogique*. Berna. Peter Lang. 1988.
- IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília. Palno Editora. 2003.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LAVOIE, L. MARQUIS, D.; LAURIN, P. *La recherché-action: théorie et pratique*. (Manuel d'autoformation). Canadá: Presses de l'Université du Québec, 1996.
- LEWIN, K. Action Research and minority problems. *Soc. Issues*, II, p. 33-34. New York. 1946. Artigo representado In: LEWIN, K. *Resolving Social Conflicts*. New York. Harpers and Brothers. 1948. Tradução brasileira. LEWIN, K. Problemas de Dinâmica de Grupos. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 53-80.

- LINCOLN Y e GUBA, E. *Naturalistic Inquiry*. Berverly Hills. Califórnia. Stage Publications. 1985.
- LUDKE, Menga: A complexa relação entre professor e pesquisa, in: ANDRÊ, Marli (org): *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, Papirus, 2001.
- MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. Paris: ESF, 1995.
- MONTEIRO, Silas B. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 111-128.
- MORIN, A. *Recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie*. Rapport. Canadá: Université de Montreal, 1986.
- MORIN, A. *Recherche-action intégrale et participation cooperative*. Méthodologie et études des cas. Laval: Éditions Agence d'Arc, 1992, vol. I.
- PETIT, S. H. ; GAUTHIER, Jacques . *Introduzindo a Sociopética*. In: Iraci dos Santos; Jacques Gauthier; Sandra Haydée Petit. (Org.). *Prática de Pesquisa nas ciências humanas e sociais - abordagem sociopética*. 1 ed. São Paulo: Atheneu, 2005, v. 1, p. 1-16.
- PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001
- PIMENTA, Selma G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo. Cortez. 2002.
- PIMENTA, Selma e FRANCO, Maria Amélia: *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa*

- ação. Volumes 1 e 2. Editora Loyola. 2008
- SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio (org). *Profissão Professor*. Porto Editora.1999.
- SANTOS, Iraci; GAUTHIER, J; FIGUEIREDO, NMA; PETIT, S. H. *Prática da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - Abordagem Sociopoética*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2004.
- SCHÖN, D. À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: BARBIER, J-M. (org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1997, p. 201-222.
- SÖETARD, Michel. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre, Artmed. 2004
- SÖETARD, Michel. *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Berna. Peter Lang.1981.
- THURLER, Monica G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ZEICHNER, Kenneth. O professor reflexivo. Conferência proferida na XX Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: Minas Gerais, 1997.
- ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI e PEREIRA (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.



A Pró-Reitoria de Graduação e o GAP - Grupo de Apoio Pedagógico elaboraram os "Cadernos de Pedagogia Universitária" com o objetivo de colocar em discussão possibilidades para a formulação pedagógica dos docentes da USP e debater experiências de formação implementadas em vários contextos institucionais. Nesta décima edição, o texto da professora Maria Amélia Santoro Franco, da Universidade Católica de Santos, faz uma análise dos saberes pedagógicos como fundamento à prática docente na Universidade.



PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO