

Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa

Cleonice Maria Tomazzetti¹
Fábio da Purificação de Bastos²
Hugo Norberto Krug³

Resumo

Esboçamos como a investigação-ação tem sido reiventada, nos escopos da didática e da formação de professores, configurando-se concretamente como estratégia articuladora da prática formativa no âmbito universitário. Explicitamos um exemplar do desenvolvimento cíclico-espiralado implementado na formação de professores, mostrando o viável-possível da referida proposta didático-metodológica. Concluimos tecendo considerações teórico-práticas para a consolidação deste trabalho formativo no âmbito escolar.

Palavras-chave: Investigação-Ação. Formação de Professores. Proposta Didático-Metodológico.

Action research and formation of teachers: articulation strategies from formation practice

Abstract

We outline wich action research has been being development, on the scopes from didactics and from formation of teachers. Setting up wich articulate strategy from practice formatted in the sphere of university. Explicitly a exemplary of the development spiral cyclic implemented on formation of teachers, showing the viable-possible from referred to proposal didactic-procedural. Concluded weaving considerations theoretical-practices for consolidation of formation work in the sphere of school.

Keywords: Action Research. Formation of Teachers. Proposal Didactic-Procedural.

¹. Profa. Dra. Universidade Federal de Santa Maria/Dept. de Metodologia do Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação.

². Prof. Dr. Universidade Federal de Santa Maria/Dept. de Metodologia do Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação.

³. Prof. Dr. Universidade Federal de Santa Maria/Dept. de Metodologia do Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa

Cleonice Maria Tomazzetti, Fábio da Purificação de Bastos e Hugo Norberto Krug

Introdução

A interação entre experiência vivida e conhecimento educacional, estabelece as possibilidades de conexão entre o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento a partir das necessidades formativas. A partir da experiência no ensino universitário, elaboramos uma perspectiva de formação educacional cujas bases estão presentes na investigação-ação, que fornece as referências do trabalho investigativo e colaborativo como princípio educativo.

O foco principal, considera a Didática como elemento articulador da formação docente. Neste sentido, promove modalidades educativas que considerem o conflito como base para a organização e a produção do conhecimento. Dito de outra forma, a Didática possibilita a síntese organizadora da prática educativa. Diante disso questionamos: que estratégias didáticas o(a)s professores(as) precisam desenvolver para lidar com a complexidade cultural da educação?

Neste sentido, estamos entendendo a Didática como eixo formador e articulador de contextos educativos, como essencial na interação dialógico-problematizadora que descortina-se como potencialidade para o trabalho formativo de professores(as) em conexão com a investigação-ação, unificando formação escolar e intercultura.

Assim, visamos demonstrar que a investigação-ação pode recuperar a diversidade, a heterogeneidade e a validade dos conhecimentos para além da homogeneização que a cultura de massas propõe. Ao trabalharmos com a investigação-ação na formação de professores(as), estamos negando o conhecimento padronizado como referência dominante aos processos educativos, pois existem conhecimentos elaborados por diferentes sujeitos e em diferentes contextos. A perspectiva da investigação-ação educacional, aliada à lógica multidimensional, pode permitir uma outra leitura da diversidade como conteúdo pedagógico, porque trabalha no sentido de aprofundar a elaboração do conhecimento em contraposição à velocidade e à necessidade de consumo, como requisitos desta nova ordem: a sociedade do conhecimento.

Ao buscar a ampliação do entendimento de nossa atuação como professores(as) formadores(as) no âmbito da universidade, situamos o trabalho a partir de experiências de investigação-ação educacional, possíveis por causa de uma rede constituída nessa perspectiva, gerada pela emergência das questões de pesquisas.

Denominados de itinerários formativos, pautados pela proposta de investigação-ação, problematizamos trajetórias de experiências formativas com a intenção de averiguar a pertinência e os desafios postos pelas questões complexas. Isto traz à tona as referências da educação intercultural na formação de professores(as), disponibilizadas através das estratégias e suportes da investigação-ação educativa. Nesse sentido, os itinerários compõem e expressam uma espiral de ciclos em que a dinâmica dos processos vai pautando os elementos a serem incorporados, descartados e/ou modificados nas práticas educativas formativas.

Através desses itinerários percorridos, segundo a perspectiva da investigação-ação educativa, identificamos as necessidades que se põe à medida que as complexidades das temáticas ganham visibilidade. Dessa forma,

compreendemos a investigação-ação educativa como uma estratégia formativa que potencializa as relações entre contextos e sujeitos heterogêneos. Ela, ainda, aciona buscas de outras referências, incluindo os elementos advindos da experiência, da reflexão sobre a prática e dá corpo aos conhecimentos que estão sendo constituídos pelo(a) professor(a) em formação.

Investigação-ação, formação de professores e educação intercultural: perspectivas e potencialidades

Defendemos aqui, que a Didática, articulada à concepção da investigação-ação educacional, pode concretizar a “política da diferença”. Política essa “capaz de favorecer a multidimensionalidade (entendida como o compósito dinâmico de variáveis como classe social, gênero e etnia) e o inter-relacionamento entre estrutura e cultura” (STOER E CORTESÃO, 1999, p. 45). É sobre essa base que são elaboradas as estratégias educativas diferenciadas, capazes de funcionar como pontes entre a análise das políticas educativas (e seus determinantes) e a realização das práticas pedagógicas.

Assim a Didática, conforme entendida e assumida por nós, está na junção da investigação e da produção, que tem lugar numa área específica do conhecimento. Isso fornece elementos para a produção de conhecimento educacional que, ao mesmo tempo, é guia da ação educativa e é por ela guiada. Por isso, entendemos ser possível a constituição de uma formação de professores(as) que leve em conta a diversidade e a ‘negociação com a diferença’. Portanto, esses estarão alimentando e gerando os conhecimentos e as ações para a organização do trabalho de formação. Essa perspectiva formativa situa-se no interior da dupla dialética: indivíduo-sociedade e objetividade-subjetividade; essência motora da investigação-ação nos processos formativos.

O potencial pode alcançar modificações na realidade educativa e contribuir para a mudança da realidade, requer referenciais baseados em teorias pedagógicas voltadas para abordar e resolver problemas da prática escolar, situando-a em contextos sócio-políticos, de interesses, de valores e de conflitos. Pois, “a **realidade social** é o **ponto de partida** dos fenômenos educativos. Neste sentido, a investigação [didática] há de ser **comprometida**. E há de se **comprometer** perante os conflitos para conseguir a mudança e a libertação da opressão” (ANTOLIN, 1996, p. 91-2, grifos nossos). Podemos sintetizar essa referência na seguinte expressão, também de Antolin: “*Há que se melhorar a investigação didática para melhorar o ensino*” (p. 93).

Nossa preocupação é esclarecer que a didática, conforme entendida aqui e vislumbrada ao trabalho formativo, considera a questão pedagógica para além das questões dos métodos de ensino. Considera-a como organizadora global do trabalho escolar, capaz de, simultaneamente, realizar análises profundas e contextuais da prática educativa; ‘atravessar fronteiras’ à medida que desenvolve uma postura de investigação-ação, que aciona dispositivos de problematização. Processo que está na base do pensamento dialógico-problematizador e na capacidade de comunicar, vencendo barreiras isoladoras e dificultadoras da comunicação (STOER e CORTESÃO, 1999). Contempla, também, a inextricável relação educar-formar para a construção de currículos próprios, entendidos como “itinerário formativo próprio” para a escolaridade.

O(s) adulto(s) educador(es), ao conhecer o aluno e sua cultura (e a cultura

Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa

Cleonice Maria Tomazzetti, Fábio da Purificação de Bastos e Hugo Norberto Krug

de suas famílias), estaria incorporando o componente da investigação da situação, à medida que observa o inesperado, aprende com ele e constrói novos conhecimentos. Acrescentaríamos que se pode avançar numa abertura colaborativa e emancipatória, se houver a mediação pela análise de suas ações em situação conjunta. Desencadeando, assim, uma prática intercultural geradora de conhecimento educacional pelos próprios professores, além de dotá-los de mais poder para agir no sentido da transformação – tanto de suas práticas como do sistema social mais amplo.

Na investigação-ação emancipatória, o desenvolvimento educativo se entende como um empreendimento conjunto que expressa: um compromisso mútuo para o desenvolvimento de práticas educativas. Por um lado, como formas de interação, que tomadas em conjunto, constituem o tecido das relações sociais e educacionais. Por outro lado, de teorias educacionais comuns que, tomadas em conjunto, expressam os entendimentos dos intervenientes do processo educativo e dirigidos à reflexão sobre as questões que não de ser abordadas para que possa continuar o desenvolvimento da educação; e da situação comum, na qual o trabalho das classes individuais informa (e a sua vez está informado por) o currículo e a política educativa de todo o centro (CARR e KEMMIS, 1988, p. 214-15).

Enquanto membros de comunidade autoreflexiva, os envolvidos não se ocupam de transformar a sua própria prática, senão quando se vêem forçados a enfrentar as limitações não educacionais impostas à educação (CARR e KEMMIS, 1988). Assim como a mudança educacional, o conhecimento produzido pelos sujeitos educativos, necessita estar situado em seu contexto para que adquira sentido, e torne evidentes as suas marcas político-pedagógicas.

As práticas escolares transformam-se aqui em expressões de cultura através de 'estilos pedagógicos', os quais podem corresponder à diversidade e à riqueza da variedade em tantos terrenos da cultura. Expressam a compreensão e a iniciativa de grupos de professoras(es) em exercitar a cultura escolar como 'encontro de culturas', acolhendo as suas possibilidades, inquietações, peculiaridades, diferenças culturais e a entidade subjetiva.

Investigação-ação e ciclos espiralados como estratégia formativa

A opção pela investigação-ação ocorre porque esta abre caminho a uma forma de auto-formação, que possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, segundo um esquema espiralado possível de se pôr em prática. Este esquema formativo, de acordo com Wood (apud AMARAL, MOREIRA E RIBEIRO, 1996) é levado a cabo através de ciclos sucessivos espiralados de quatro fases: 1) Planejar um plano de ação para melhorar uma dada situação; este plano dirige-se à compreensão e resolução de uma situação considerada problemática, face à qual o professor formula hipóteses explicativas para atuar mediante uma estratégia que considera potencialmente adequada; 2) Agir através da implementação do plano, que introduz alterações na situação inicial, e posteriormente, analisada na fase de informação; 3) Observar os efeitos da ação no contexto em que esta ocorre; implica em mobilizar o recurso de recolher e analisar informação na e sobre a prática; e 4) Refletir sobre os efeitos observados, de modo a propiciar a validade ou não das hipóteses iniciais, construídas pelos professores em formação e, da eficácia da estratégia de ação-investigativa no âmbito da elaboração e resolução

do problema; esta reflexão pode originar a elaboração de um segundo plano de ação, iniciando-se deste modo um novo ciclo de investigação-ação.

Momentos da tessitura da rede

O processo de desenvolvimento profissional dos professores participantes desta perspectiva de investigação-ação, se constrói à medida que avança. Entretanto, é preciso, segundo Martinez (apud DIÁZ, 1993) que se preveja alguns momentos: 1) Organização do grupo - é o estabelecimento de processos de comunicações entre o pesquisador e os possíveis participantes, com o intuito de formação da rede de auto-formação participada; 2) Focalização pelo grupo do(s) problema(s) que se pretende resolver (planejamento) - para traçar a meta usa-se o seguinte procedimento: (a) *Reflexão sobre a realidade da aula*, isto é, como o professor percebe os problemas - através da narração o professor dirá "como pensa" (o que agrada e o que desagrada e o porquê?); (b) *Análise da própria vida pessoal e profissional* - através da narração (autobiografia escolar) o professor passa a perceber os processos que o leva a ensinar e como ensina; e (c) *Reflexão sobre o que quer mudar para o futuro*, isto é como gostaria de atuar na perspectiva de resolver os problemas; 3) Formulação do plano de ação (planejamento)- aqui planejar significa ter uma idéia clara dos objetivos a alcançar, das condições de atuação, dos instrumentos e dos meios disponibilizados, com quem se conta, dos prazos estipulados e dos momentos da ação, que deve estar sempre sendo avaliada; 4) Implementação do plano de ação (agir) - é o momento em que se realiza a ação planejada (aula); 5) Avaliação (observação e reflexão) - a observação é o momento essencial que subsidia a reflexão posterior, portanto, deve ser flexível e aberta para registrar o inesperado, favorecendo o planejamento das próximas ações.

Estes momentos da investigação-ação (planejamento, ação, observação, reflexão/ replanejamento) são compreendidos como um processo dinâmico e espiralados. Esses momentos não podem ser entendidos como passos separados, completos em si mesmos e, sim, como um processo integrado, evoluindo ao longo de ciclos espiralados. Este processo espiralado favorece melhoras na compreensão das ações realizadas e proporciona novas argumentações para as ações posteriores.

Os primeiros passos da rede: a organização e o funcionamento

Na busca de aceitação ao trabalho de investigação-ação, o procedimento inicial é de contatar professores. Cabe destacar que o processo de aceitação dessa proposta não é rápido, porque envolve atitudes de escuta, de interações e até de empatias, em que todos precisam compreender o significado de sua adesão e as conseqüências de sua participação.

Neste quadro, podemos vislumbrar dois extremos de posicionamentos dos professores, descritos pela literatura recente sobre a educação (Ribas, Martins e Luporini, 1999) como as práticas cotidianas dos professores, tem assumido duas dimensões distintas: 1) Alguns professores, poucos é claro, tem tentado caminhar no "sentido" da "mudança", investindo na melhoria do ensino; e 2) Outros professores, tem caído no "pessimismo", ficando no "imobilismo", na opinião exarcebada do peso do macro sobre o micro-social, constatando que pouco ou quase nada pode ser feito ou mudado.

O detalhamento destes primeiros passos de organização do grupo de

Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa

Cleonice Maria Tomazzetti, Fábio da Purificação de Bastos e Hugo Norberto Krug

professores, embora possam parecer exaustivos e dispensáveis, assumem um papel estruturante e organizativo, pois mostram a tendência de rigidez e conservadorismo que o professorado está submetido na escola. Os encontros denominados de “reflexivos”, são um espaço para que o grupo de professores possa refletir ativamente sobre a prática docente.

Segundo Nóvoa (1995a) a formação do professor não se constrói apenas cumulativamente a partir de cursos sobre conhecimentos específicos ou sobre técnicas de ensino. O professor se constrói efetivamente um profissional da educação, a partir do momento que passa a ser protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação de seu próprio trabalho pedagógico.

Neste sentido, entendemos que o professor precisa buscar a competência na própria prática, no dia-a-dia da experiência refletida, se refletirmos sobre as questões que dificultam o dia-a-dia de nossas aulas, estaremos nos comprometendo com o nosso papel de educadores, e, também com a melhoria do ensino. Assim, partimos da consideração de que os “encontros reflexivos”, entre os participantes desta investigação-ação, é um processo interativo em que os professores, através da reflexão sobre a sua prática e a prática pedagógica dos colegas, revisam o trabalho docente, detectando aspectos e habilidades a serem melhorados e, conseqüentemente pode ocorrer um desenvolvimento profissional.

· O primeiro ciclo da espiral reflexiva

Problema: Quais são as necessidades formativas dos professores que se apresentam neste presente momento?

Estratégia de ação: Exame. Conforme Garcia (1995) o exame é uma forma de reflexão que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro.

Ação: Identificar as necessidades formativas dos professores.

Avaliação: São muitas as necessidades formativas. O que fazer para dar cabo das necessidades formativas? Todo o projeto de ação e de trans-formação passa pela produção da vida pessoal e profissional do professor (Nóvoa, 1995). É necessário produzir a vida pessoal e profissional do professor.

· O segundo ciclo da espiral reflexiva

Problema: Como produzir a vida pessoal e profissional do professor?

Estratégia de ação: Introspecção. Para Garcia (1992) a introspecção é uma forma de reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada da atividade cotidiana diária.

Ação: Analisar a própria vida pessoal e profissional.

Avaliação: Constatação de que a vida pessoal e profissional estão ligadas com a prática pedagógica e seus problemas. Quais são os problemas da prática pedagógica dos professores?

· **O terceiro ciclo da espiral reflexiva**

Problema: Quais são os problemas que se apresentam com maior intensidade nas práticas pedagógicas dos professores?

Estratégia de ação: Exame.

Ação: Analisar o cotidiano das aulas para identificar os problemas da prática pedagógica.

Avaliação: São muitos os problemas da prática pedagógica dos professores. Mas, como resolver os problemas? Tendo como base a indagação e a reflexão (LORENCETTI e SILVA, 1996). Como tornar-se reflexivo e sobre o que tornar-se reflexivo?

· **O quarto ciclo da espiral reflexiva**

Problema: Como tornar-se reflexivo e sobre o que tornar-se reflexivo.

Estratégia de ação: Exame.

Ação: Refletir sobre a própria prática pedagógica.

Avaliação: Constatação de dificuldade para refletir. Falta de atitudes reflexivas (ROSS apud GARCIA, 1995). Falta de estímulo para a reflexão (dificuldade de diálogo e dificuldade de trabalhar colaborativamente). Mas, como os professores podem refletir colaborativamente?

· **O quinto ciclo da espiral reflexiva**

Problema: Como os professores podem refletir colaborativamente?

Estratégia de ação: Análise de casos. Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) os casos são registros de acontecimentos reais e problemáticos de aula, envolvendo toda a complexidade do ato educativo. Nesta estratégia, segundo Garcia (1995), apresenta-se ao professor um “caso”, isto é, uma situação de ensino, onde se descrevem pormenorizadamente as características dos participantes na situação (professores e alunos), bem como as características do contexto (escola, aula) e as características pedagógicas da situação. Estas informações tem a função de propiciar a reflexão e o debate.

Ação: Analisar colaborativamente casos problemáticos reais de aula.

Avaliação: Constatação da necessidade de aprofundamento teórico para que os casos sejam melhor analisados, isto é, melhorar os referenciais teóricos para melhor analisar os casos. Mas, como relacionar teoria e prática?

· **O sexto ciclo da espiral reflexiva**

Problema: Como relacionar teoria e prática?

Estratégia de ação: Escrita clínica. Segundo Perrenoud (2001) escrever sobre sua

Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa

Cleonice Maria Tomazzetti, Fábio da Purificação de Bastos e Hugo Norberto Krug

prática é uma maneira de falar a si mesmo ou de se dirigir a outros. Há diversas formas de escrita: manter um diário, relatar incidentes críticos, tentar elucidar reações desconcertante... A escrita permite pôr-se à distância, construir representações, constituir uma memória, reler-se, completar, avançar nas interpretações, preparar outras observações. A escrita privada pode ser suficiente para estimular a reflexão e a prática reflexiva, porque o esforço de formulação estrutura as representações, verbaliza sentimentos, suscita questões e hipóteses, revela incoerências. Assim, utilizamos o diário de campo como a forma de desenvolver a escrita.

Ação: Teorizar a própria prática.

Avaliação: Dificuldade de teorizar a prática. Resistência à mudança. Necessidade de ajuda para teorizar a prática. Mas, como teorizar a prática?

· O sétimo ciclo da espiral reflexiva

Problema: Como teorizar a prática?

Estratégia de ação: Observação de aulas (mútua). Segundo Perrenoud (2001) a observação de aulas é um dos mecanismos suscetíveis de favorecer a formação do professor. Mas, porque observação mútua? Para Perrenoud (2001) observar-se mutuamente, colaborando em grupo, permite um questionamento recíproco que vai muito além do que se pode exigir do outro na análise de práticas, especialmente porque se apóia em uma realidade partilhada, que a pessoa observada não controla totalmente. Assim, em um grupo é pouco provável que um professor relate espontaneamente situações em que os alunos o deixaram embaraçado. Ao passo que, partilhando a realidade de uma turma de alunos, algumas coisas podem ao mesmo tempo ser vistas e ser ditas com mais facilidade. Avalia-se melhor, consigo e com o outro, a distância entre aquilo que se faz e o que se imagina fazer.

Ação: Observar aulas dos colegas para teorizar a prática.

Avaliação: Foi boa a estratégia, mas de pouca praticidade devido à falta de tempo dos professores. Necessidade de outra estratégia. Como ter acesso à visualização das aulas dos colegas? Entretanto, persiste o problema anterior: Como teorizar a prática?

· O oitavo ciclo da espiral reflexiva

Problema: Como ter acesso à visualização das aulas dos colegas? Como teorizar a prática?

Estratégia de ação: Vídeo-formação. Considerando que alguns professores não conseguem, por vários motivos, observar aulas de colegas, bem como a observação mútua de pares, por motivo de horários e situações outras, ficando impossibilitada sua realização, decide-se usar o recurso da filmagem de aulas. O alvo principal de filmagens é os professores que não participam da observação mútua de pares. De acordo com Paquay e Wagner (2001) na difícil construção de uma prática refletida e consciente dos efeitos que produz, capaz de se avaliar e de se regular, o vídeo oferece meios consideráveis. O registro em vídeo de fato deixa uma marca, pois ele permite uma auto-observação retransmitida, repetida. É uma memória que estimula a reflexão e a análise, individualmente ou em grupo. A imagem do vídeo oferece ao grupo de

professores a possibilidade de analisarem juntos a mesma situação pedagógica e de terem um referente único para uma reflexão distanciada sobre os processos em jogo e sobre as competências postas à prova. É uma peça-chave para instrumentalizar a ligação teoria-prática.

Ação: Analisar colaborativamente as práticas pedagógicas dos colegas.

Avaliação: Constatação de que trazer cenas do cotidiano escolar, para serem observadas e analisadas, é uma excelente alternativa para o exercício da articulação teoria e prática. Necessidade de uma melhor sistematização de conhecimentos. Mas, como ter acesso a conhecimentos de forma mais orientada e sistematizada?

. O nono ciclo da espiral reflexiva

Problema: Como ter acesso a conhecimentos de forma mais orientada e sistematizada?

Estratégia de ação: Discussões temáticas. De acordo com Silva (2000) é na preocupação temática que o grupo de professores centraliza e decide sobre os aspectos que priorizarão um trabalho mais sistemático, no sentido de levar adiante a resolução da problemática priorizada em determinado contexto.

Ação: Promover discussões temáticas. Segundo Silva (2000) nos momentos de troca teoria-prática, de discussões e de comunicações, surge uma comunidade crítica do fazer pedagógico.

Avaliação: Constatação de reflexão dos professores somente no nível técnico. Necessidade de aprofundamento da reflexão. Mas, como aprofundar a reflexão?

. O décimo ciclo da espiral reflexiva

Problema: Como aprofundar a reflexão, isto é, fazer com que os professores atinjam um nível crítico ou emancipatório na reflexão?

Estratégia de ação: Perguntas pedagógicas (indagação). A fim de conceder e compartilhar o poder emancipatório com o professor, Smyth (apud AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996) afirma que, é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual. Devem por isso fazer-se perguntas que procurem desvendar as forças sociais, culturais e políticas que tem vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar as práticas mais enraizadas. Assim, as perguntas pedagógicas que se colocam ao professor assumem grande importância ao questionarem as práticas e teorias de ensino-aprendizagem e as suas validades. O autor apresenta quatro tarefas originadas de perguntas que levarão o professor a assumir diferentes níveis de reflexão. São elas: 1) Descrição – O que faço? O que penso?; 2) Interpretação – O que significa isto?; 3) Confronto – Como me tornei assim?; e 4) Reconstrução – Como me poderei modificar?

Ação: Questionar a validade das práticas pedagógicas dos professores.

Avaliação: Constatação de que os professores precisam mudar as suas práticas

Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa

Cleonice Maria Tomazzetti, Fábio da Purificação de Bastos e Hugo Norberto Krug

pedagógicas. Necessidade de transformação da prática pedagógica. Mas, como transformar a prática pedagógica?

. O décimo primeiro ciclo da espiral reflexiva

Problema: Como transformar a prática pedagógica?

Estratégia de ação: Trabalho de projetos. De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), o trabalho de projeto é uma estratégia que se centra na elaboração e resolução de problemas considerados de interesse de um grupo, e pressupõe uma grande implicação de todos os participantes que assumem este trabalho, é pertinente a sua utilização como estratégia que leva ao desenvolvimento do professor reflexivo. Assim, o trabalho de projeto precisa ocorrer a partir das necessidades dos professores e procurar o equilíbrio entre espaços e ritmos de ação-reflexão-ação, não só do grupo mas também de cada um dos participantes individuais.

Ação: Elaborar e executar projetos de transformação da prática pedagógica.

Exemplo: Projeto 1 – O ensino escolar na perspectiva crítico-superadora (...) é possível esta prática diferenciada?

Avaliação: Necessidade de aperfeiçoamento dos projetos. Necessidade de expansão dos projetos. Como expandir a prática transformadora, isto é o trabalho de projeto?

Expandindo a transformação

Problema: Como expandir a prática transformadora?

Estratégia: Diálogo problematizador e ação colaborativa no local de trabalho.

Ação: Agir colaborativamente nas suas próprias escolas.

Avaliação: Após um período de prática pedagógica diferenciada é possível 'contagiar' as pessoas mais próximas que diariamente estão observando e sofrendo a influência de novas perspectivas.

Considerações sobre a consolidação dos ciclos reflexivos na formação

É importante salientar que a tarefa de reflexão sobre e na ação precisa ser assumida por todos e em todos os momentos. De acordo com Mesquita (1990), se refletirmos sobre as questões que dificultam o dia-a-dia de nossas aulas, estaremos nos comprometendo com a nossa função de educadores, e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino.

Assim sendo, torna-se uma necessidade formativa desafiarmos, concretamente e a todo momento, nossas potencialidades didático-metodológicas, a ponto de colocá-las frente a situações que exijam um posicionamento crítico-reflexivo. Somente assim, estaremos abertos para novas experiências que, fatalmente, trarão uma disponibilidade para a melhoria do ensino.

Também, é importante destacar que, nessa perspectiva a formação inicial

não fornece produtos acabados. Mas, sim uma primeira fase, de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. A noção de desenvolvimento tem uma conotação, segundo Garcia (1995), de evolução e de continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Assim, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais e organizativos, orientados para a mudança escolar. O autor destaca que, esta perspectiva formativa constitui um marco decisivo para a elaboração e resolução dos problemas escolares, no sentido da superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Referências

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A.; e RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, p. 89-122, 1996.

ANTOLIN, V. B. *La didáctica como espacio y área de conocimiento, fundamentación teórica y investigación didáctica*. In: VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 2, Anais...Florianópolis, 1996, p. 73-96.

CARR, W. E; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez, 1988.

DIÁZ, M. de . Evaluación de necesidades y desarrollo profesional del docente. In: DIÁZ, M. de (Coord.). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK, 1993.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76, 1995.

LORENCETTI, G. de C; SILVA, M.H.G.F.D. da. A natureza didática dos dilemas profissionais dos professores: alguns exemplos. In: VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais – Volume I...*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, 1996. p. 305-306.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, p. 29-41, 1995.

PAQUAY, L; WAGNER, M.C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; e CHARLIER, E. (Org). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, p. 129-152, 2001.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. Porto

Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa

Cleonice Maria Tomazzetti, Fábio da Purificação de Bastos e Hugo Norberto Krug

Alegre: ArtMed, p. 153-175, 2001.

RIBAS, M.H.; MARTINS, R.B; LUPORINI, T.J. O pensado e o construído: um olhar sobre o cotidiano da escola. In: QUELUZ, A.G. (Orient.). e ALONSO, M. (Org.). *O trabalho docente*. São Paulo: Pioneira, p. 61-74, 1999.

SILVA, L.M.S. da. *Em direção à formação de uma comunidade crítica de professores das séries iniciais do ensino fundamental (ou: na escola também se aprende!)*. Santa Maria: Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria, 2000. Dissertação de Mestrado.

STOER, S. R; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

Correspondência

Cleonice Maria Tomazzetti - Universidade Federal de Santa Maria/Dept. de Metodologia do Ensino/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: rs070782@via-rs.net

Fábio da Purificação de Bastos - Rua Dois, nº 55/302, Loteamento Behr, Bairro Camobi - Cep: 97105-400 - Santa Maria/RS.

E-mail: fbastos@ce.ufsm.br

Hugo Norberto Krug - Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Dept. de Metodologia do Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação/Campus Universitário - Cep: 97105-900 - Santa Maria, RS.

E-mail: hnkrug@bol.com.br e hugokrug@terra.com.br

Recebido em agosto de 2004

Aprovado em setembro de 2004