

Pesquisa-Ação em Sala De Aula: O Professor Universitário e a Pesquisa da Prática

Antonio Miranda Galleão

Universidade Católica de Santos, Brasil

galleao@unisantos.br

Maria Amélia Rosário Santoro Franco

Universidade Católica de Santos, Brasil

ameliasantoro@uol.com.br

Resumo

A importância da formação continuada do professor do ensino superior ganha realce cada vez maior na sociedade contemporânea, uma sociedade em constante e veloz processo de transformação. Diante disso, este trabalho procura compreender as possibilidades da pesquisa-ação como ferramenta metodológica para que o professor universitário pesquise suas práticas como docente no contexto de aulas que mobilizem a postura ativa e participativa dos alunos. Também procura compreender as possibilidades dessa prática docente aliada à pesquisa para criar e desenvolver nos docentes o habitus investigativo. Para tanto, apresenta uma reflexão a partir de autores que investigam a pesquisa-ação na perspectiva pedagógica, como Franco, Tripp e Thiollant, e o resultado de pesquisas-ações realizadas pelos autores. Os resultados indicam que, apesar de possível, questões institucionais podem criar dificuldades para a prática dessa forma de trabalho, que requer espaços e tempos diferenciados, tanto para os professores quanto para os alunos.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Aula universitária; Prática docente; Formação contínua

Abstract

The importance of the process of continuous formation in higher education professor earns highlight growing in contemporary society, a society in fast and constant transformation process. Thus, this study looks for understand the possibilities of action research as a methodological tool so that the professor research their teaching practices in the context of classes that mobilize active and participatory attitude of the students. This study also seeks to understand the possibilities of this teaching practice combined with research practice to create and develop the investigative habitus in the professors. It presents a reflection from authors that investigate the action research on the pedagogical perspective, as Franco, Tripp and Thiollant, and the results of research-actions performed by the authors. The results indicate that, although possible, institutional issues may create difficulties for the practice of this teaching form because it requires spaces and different times, both for professors and for students.

Keywords: action research; university class; teaching practice; Continuous formation

Introdução

Pesquisar é uma atividade intrínseca à prática docente. É preciso que “em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 2011, p. 30). Não necessariamente a pesquisa profissional, mas, segundo Demo (2011), pelo menos a pesquisa através da qual, em um processo de formação continuada, professor se atualiza, constrói e reconstrói conhecimentos.

A formação continuada exige do professor pesquisa não só em sua área de especialização, como também pesquisa sobre compreensão e organização de sua prática docente, o que se denomina de saberes pedagógicos (Franco, 2005).

Sabe-se que a prática docente na perspectiva crítica é complexa e multidimensional, o que impede a formatação de modelos prontos adequados às diferentes realidades enfrentadas no cotidiano da docência. Sabe-se ainda da velocidade com que a sociedade e o próprio conhecimento se transforma, o que exige do professor flexibilidade e capacidade de aceitar e trabalhar com o imprevisível. Desta forma, consideramos que a incorporação pelo docente do habitus investigativo seja a melhor formação para uma prática produtiva e inovadora. Ao pesquisar suas práticas, o professor desenvolve, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), sua autocrítica, reconstrói práticas conhecidas, motiva-se na busca por novas estratégias; ao pesquisar suas práticas, o professor se emancipa, ganha autonomia, torna-se gestor de sua trajetória.

Mas como pesquisar sua própria prática como docente? Que condições propiciam a incorporação do habitus investigativo? Como distanciar-se para refletir no atual cenário do ensino superior no Brasil, que se caracteriza por ter, segundo dados do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014), aproximadamente 51% dos professores trabalhando em período parcial ou como horista?

Para compreender as possibilidades do professor pesquisador no ensino superior vamos focar nosso olhar na aula universitária, considerando-a um espaço-tempo de formação humana (Galleão, 2014).

A sala de aula: espaço para o professor pesquisar suas práticas docente

A aula é o “principal espaço/tempo da atividade docente” (Silva, 2012, p. 17). Assim sendo, a aula torna-se um espaço e um tempo adequado para que o docente pesquise sobre suas práticas. Mas, como fazê-lo de forma que o papel de pesquisador não se sobreponha ou interfira no papel de docente?

Franco (2012a) apresenta as dificuldades encontradas nas pesquisas que utilizam como elemento de análise dados colhidos a partir de entrevistas, depoimentos ou observações de professores sobre suas práticas em sala de aula. Segundo a autora, o professor, ao formular respostas provenientes dessas ferramentas de coleta de dados, muitas vezes utiliza-se de uma elaboração racional que acaba por mascarar, mesmo que de forma inconsciente, a realidade do cotidiano. Diante

dessa dificuldade, temos utilizado como estratégia de investigação a possibilidade de ouvir a voz dos alunos para que, a partir dela, o professor possa refletir sobre suas práticas a partir da perspectiva do outro, qual seja, o aluno.

Desde Freire (2012), os educadores reconhecem que a participação ativa dos alunos é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, relação esta que se fundamenta no diálogo, no pensar crítico e no respeito mútuo. Essa perspectiva oferece ao aluno condições de lidar de forma independente com o conhecimento adquirido, mobilizando sua capacidade para exprimir ideias com suas próprias palavras, permitindo que ele compreenda e atue ativamente nessa sociedade contemporânea, que se transforma de forma contínua e ininterrupta.

São vários os trabalhos, em diferentes óticas, que defendem esse conceito de que a pesquisa pode produzir um processo emancipatório de aprendizagem. Entre eles, podemos citar Freire (2011, 2012), Demo (2008), Rué (2009), Masetto (2011), Imbernón (2012), Silva (2012), Veiga (2012) e Rios (2012).

Sob essa perspectiva, baseados em pesquisas por nós realizadas¹, e nos fundamentos da pesquisa-ação propostos por Franco (2005, 2009), defendemos que a pesquisa-ação pode funcionar como uma ferramenta pedagógica que, aplicada com o rigor e os cuidados necessários, oferece ao professor, um suporte metodológico adequado para refletir e aperfeiçoar suas práticas como docente a partir da voz dos alunos.

Pesquisa-ação: instrumento metodológico para que o professor pesquise suas práticas docente

Toda aula tem uma intencionalidade formada a partir de um complexo campo de tensões entre aspectos políticos provenientes da legislação, políticas e orientações da instituição de ensino, subjetividade e formação do professor (Veiga, 2012).

Assim, considerando a aula como uma realização conjunta de alunos e professores, que se dá pelo diálogo e reflexão desses atores, que contribui para a formação humana de seus participantes, ela, a aula, com sua carga intencional, promove, por si, transformação nos sujeitos que dela participa. Essa constatação nos induz a considerar que, acrescentando ao planejamento e realização da aula um aporte metodológico adequado, a atividade docente pode ser considerada uma pesquisa-ação cujo resultado, além de outros, contribui para a formação continuada do docente universitário.

Entretanto, diante do alerta feito por Tripp (2005) de que a pesquisa-ação está perdendo seu sentido por estar sendo utilizada sem o rigor metodológico necessário, bem como reconhecendo os perigos que, segundo Franco (2009), a banalização do conceito de pesquisa-ação pode trazer às

pesquisas em educação, faz-se necessário analisar de forma mais aprofundada o uso desta ferramenta metodológica, pelo professor, para pesquisar e refletir sobre suas práticas como docente. Para tanto, vamos considerar, inicialmente, os aspectos que Franco (2005, p. 496) utilizou para sintetizar suas reflexões a respeito do conceito de pesquisa-ação:

- a) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação pode ser considerada “uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico” (p. 496).

Que uma aula ministrada em uma instituição de ensino superior tem relevância social não há o que questionar.

Partindo do princípio de que, ao admitir que a aula carrega, conforme explicado anteriormente, uma intencionalidade, as práticas docentes utilizadas transformaram-se em práticas pedagógicas (Franco, 2012b) e, com elas, incluiu-se uma “intervenção pedagógica qualificada” (Franco, 2012a, p. 127). Assim, se for inserido, no planejamento da aula, um tempo para refletir a própria aula, conforme sugerido por Pimenta e Anastasiou (2002)² e, a partir desse processo reflexivo, encontrar subsídios para ajustar continuamente as práticas docente à turma específica, é possível criar um ambiente de evolução dinâmica das práticas dos atores (professor e alunos).

- b) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “é uma pesquisa que parte do pressuposto de que a pesquisa e a ação podem estar reunidas” (p. 496).

Para analisar este aspecto, podemos utilizar a afirmação de Franco (2009) a respeito do uso da pesquisa-ação como “[...] prática docente na Universidade, de forma a organizar a sala de aula como um coletivo investigador” (p. 53), desde que algumas condições básicas fossem satisfeitas:

- 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;
- 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 inteligibilidade 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. (Franco, 2009, pp. 54-55).

As três primeiras condições descritas pela autora estão embutidas no conceito de aula considerado neste trabalho. O mecanismo de espirais cíclicas que pode ser criado a partir da introdução, no planejamento da aula, um momento de reflexão sobre a própria aula, pode contribuir para a quarta condição da citação acima: os alunos, ao refletir e explicitar essas reflexões, oferecem ao professor dados para, entre outras coisas, analisar e repensar suas práticas como docente.

- c) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “pode ter por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo” (p. 496).

Conforme explicado no item anterior, ao incluir a reflexão como prática constante durante o exercício da docência, o professor tem a possibilidade de transformar suas práticas docente. Além disso, o espaço de reflexão dado ao aluno em todas as aulas pode contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade crítica diante das situações vividas, aspecto importante da formação do estudante na sociedade contemporânea conforme explicado por Masson e Mainardes (2011) e por Coutinho e Lisboa (2011).

- d) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “deve se originar de necessidades sociais reais; deve estar vinculada ao meio natural de vida; contar com a participação de todos os participantes, em todas as suas etapas” (p. 496).

Considerando que, na sociedade atual, o conhecimento é fator primordial para o desenvolvimento (Masson & Mainardes, 2011), e que aula continua sendo, conforme Araújo (2012), o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, ter a aula origem da pesquisa satisfaz a ideia de que ela faz parte de necessidades sociais reais.

A questão do “vínculo ao meio natural de vida” é uma questão delicada, pois depende do entendimento que se faz da expressão “meio natural de vida”. No entanto, ao considerar as palavras de Silva (2012) de que os sentidos de aula e sala de aula “se confundem e não diferem dos presentes no imaginário social, o de serem espaços arquitetados para servir de ambiente onde se possa ensinar e aprender” (p. 16), pode-se pressupor a existência desse vínculo.

Considerando o modelo de aulas não reprodutivas, onde a participação ativa dos alunos é incentivada, a questão da participação durante a realização da aula não representaria um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Necessário lembrar, no entanto, que, em geral, a participação dos alunos não acontece em todos os momentos da aula – o planejamento que acontece antes do evento que chamamos “aula”, em geral, resulta de um processo solitário

do docente. Entretanto, se ele considerar as reflexões realizadas na aula anterior para planejar as aulas futuras, mesmo que de forma indireta, a participação dos alunos acontece.

- e) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação, “metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e se auto-avaliar durante todo processo” (p. 496).

Podemos considerar que esse aspecto já foi contemplado com a sugestão de introduzir, no planejamento da aula, um momento de reflexão, através do qual o professor colhe feedback dos alunos para repensar o planejamento das aulas seguintes. Se, no início de cada aula, o feedback e seus efeitos forem comunicados e discutidos com os alunos, esse aspecto é plenamente atendido.

- f) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação deve “ter característica empírica; estabelecer relações dinâmicas com o vivido; e enriquecer-se com categorias interpretativas de análise” (p. 496).

Ao adotar um papel complexo de ser professor e pesquisador da aula que está sendo construída não apenas por ele, mas por ele juntamente com os alunos, estabelecendo um procedimento de coleta de dados a partir de um processo de reflexão a respeito dessa aula, fica claro o estabelecimento das relações entre as práticas planejadas e o resultado dessas práticas praticadas. Essas relações permitem um mergulho profundo que enriquece a interpretação da realidade vivida, do resultado das práticas planejadas.

- g) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “deve possuir um design inovador e uma forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é também participante e os participantes também são pesquisadores” (p. 496).

Considerando que a aula é feita com a participação de todos, professor e alunos, fica claro que, se adotada a pesquisa-ação, o professor, como pesquisador, naturalmente dela participa. Os alunos, por sua vez, refletindo sobre a aula, podem ser considerados pesquisadores de sua própria trajetória como estudante.

Se considerarmos que inovação envolve ruptura com as formas tradicionais do processo de ensino e aprendizagem que consideram o aluno como um ser passivo, conforme argumenta Cunha (2006) e Lucarelli (2003), o próprio conceito de aula participativa, protagonizada por professores e alunos sem que haja a perda da identidade dos papéis, atende ao requisito de design inovador.

Considerando também que as aulas acontecem dentro de um contexto predefinido pela legislação, pela instituição e pelo plano pedagógico do curso, a questão da gestão coletiva é complexa e nem sempre pode acontecer na sua totalidade. Entretanto, se considerarmos, conforme dito anteriormente, que o feedback recebido dos alunos serve como fundamento também para que o docente repense o planejamento das aulas posteriores, e que a aula se materializa a partir da

participação do professor e dos alunos, podemos considerar que a gestão da aula tem uma dimensão do coletivo.

A partir, portanto, das análises acima, a respeito dos itens que Franco (2005, p. 496) utilizou para sintetizar suas reflexões a respeito de pesquisa-ação, não encontramos restrições ou impedimentos que descaracterizassem a modalidade de pesquisa-ação como ferramenta metodológica que o professor universitário pode adotar para pesquisar suas próprias práticas. Entretanto, os alertas de Franco (2005) e Thiollent (2011) a respeito de eventuais distorções que a assimetria de poder entre o professor pesquisador e os alunos pode resultar, tanto na interpretação dos dados colhidos, como no registro das reflexões feitas pelos alunos a respeito da aula; bem como o problema do tempo da pesquisa-ação analisado por Franco (2012a), trazem à tona outras questões: Como lidar com a questão da assimetria de poder existente entre o professor e os alunos para que ela não influencie negativamente na própria pesquisa? Como garantir o caráter ético da pesquisa de forma a garantir que os objetivos da pesquisa não se sobreponham ou coloquem obstáculos aos objetivos do componente curricular, definidos no projeto pedagógico do curso, ministrado pelo professor em forma de pesquisa-ação? Como incluir momentos dedicados à reflexão sobre a própria aula dentro de um contexto de carga horária e ementa rigorosamente definidas no projeto pedagógico do curso? Como realizar o registro dessas reflexões?

A questão da assimetria de poder entre o professor (pesquisador) e alunos

Em pesquisas com abordagem qualitativa, o pesquisador deve, segundo Ghedin e Franco (2011) assumir um papel diferenciado daquele assumido pelos demais participantes. Em uma pesquisa-ação, tendo ela uma abordagem nitidamente qualitativa, a diferença de papéis ganha um caráter bastante significativo. Segundo Franco (2012a)

[...] 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 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 (p. 127).

Ao considerar as aulas como ambiente para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação com o objetivo de pesquisar suas práticas docente, o desnível de poder entre professor e aluno não é

inserido por questões metodológicas – ele é fruto de uma herança cultural que o amplifica. Considerando apenas um, entre inúmeros aspectos que demonstram o poder do professor em relação aos alunos, podemos citar que é o professor quem define e utiliza os indicadores de desempenho através dos quais os alunos podem ou não ser aprovados.

Considerar essa assimetria e cuidar para que ela não interfira no andamento da pesquisa é mais um requisito que podemos citar para que a pesquisa-ação possa ser usada como ferramenta metodológica para pesquisar a própria prática docente.

O modelo de aulas participativas que considere a negociação como forma de resolução dos eventuais problemas de relacionamento entre os alunos e o professor, mecanismos de avaliação que permitem que o estudante aprenda (e não seja penalizado) pelos erros cometidos, são alguns dos recursos que podem ser utilizados para minimizar a interferência do desnível hierárquico entre pesquisado e participantes. Em recente pesquisa realizada pelo autor (Galleão, 2014), ficou claro que a participação dos alunos ressignifica o papel do professor que, instado pelas indagações e reflexões dos alunos, é induzido a alterar e reorganizar suas práticas.

Uma questão ética: os objetivos da pesquisa não podem se sobrepor aos objetivos da aula

A ética na pesquisa-ação é discutida, por exemplo, por Tripp (2005). Analisamos aqui a possibilidade da utilização da pesquisa-ação, pelo professor, durante as aulas que realiza com seus alunos, com o objetivo de pesquisar suas próprias práticas, sem incorrer no problema ético de priorizar os objetivos da pesquisa em detrimento de seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, apoiamos-nos em Thiollent (2011). Segundo o autor, em uma pesquisa-ação, existe uma relação variável entre dois objetivos: um objetivo prático, outro objetivo de conhecimento.

O objetivo prático procura encontrar solução para o problema central da pesquisa. Considerando que este trabalho pressupõe que a pesquisa-ação é realizada a partir de aulas participativas, com foco em um processo de ensino e aprendizagem que contribua para uma formação que, além do aprendizado de conteúdos específicos, desenvolva o senso crítico e a autonomia intelectual dos alunos, o objetivo prático da pesquisa é a formação do aluno.

O Objetivo de conhecimento busca coletar dados que, de outra maneira, dificilmente seriam obtidos. Neste trabalho sugerimos que essa coleta seja realizada a partir de momentos de reflexão previstos no planejamento de cada aula. Entretanto, conforme nos alerta Tripp (2005), devemos ser cuidadosos para não reduzir a reflexão, característica fundamental de uma pesquisa-ação, a uma etapa de um processo baseado na sequência “planeje, faça, reflita” (p. 454).

Sendo a aula um espaço e um tempo onde alunos e professores participam de um processo contínuo de formação, a postura reflexiva deve estar sempre presente. Os momentos de reflexão sugeridos são momentos específicos para registro dos aspectos importantes que emergem a partir da reflexão sobre a aula vivenciada.

Assim considerando, o papel do professor pesquisador de suas práticas a partir da pesquisa-ação pode encontrar o ponto de equilíbrio entre os dois objetivos descritos por Thiollent (2011) pois seu papel como professor será exercido em momentos não total ou necessariamente simultâneos com seu papel de pesquisador. Essa postura é coerente com os “tempos da pesquisa-ação” descritos por Franco (2012a): “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 polos 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” (p.130).

Assim considerando, é possível ao mesmo tempo em que se participa como professor, no ambiente natural das aulas, priorizando alcançar os objetivos traçados para o componente curricular no Plano Pedagógico do Curso, atento ao processo de ensino e aprendizagem que desenvolve com os alunos, coletar dados e vivenciar uma experiência para, então, melhor analisar os dados coletados em um tempo diferente daquele de convivência com os alunos, em um tempo posterior à aula e, considerando cada aula como uma volta da espiral cíclica que caracteriza a pesquisa ação, utilizar-se dos resultados da análise realizada para, se necessário, rever suas práticas, compartilhar e refletir com os alunos aspectos relativos ao processo formativo que emergiram da análise realizada.

A questão do tempo da pesquisa

Uma pesquisa-ação só alcança sua totalidade se realizada em um tempo longo, um tempo onde a imprevisibilidade, aspecto sempre presente em uma pesquisa-ação, possa ser considerada. Segundo Franco (2005), considerar a imprevisibilidade “significa estar aberto para reconstruções do processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados” (p. 493). Quando há limitação de tempo, o equilíbrio entre o objetivo prático e o objetivo do conhecimento, descritos anteriormente, é quebrado, descaracterizando a pesquisa como pesquisa-ação.

Considerando que as aulas acontecem a partir de um contexto onde a carga horária, a duração e periodicidade das aulas, e a ementa são predefinidas, podemos considerar que o tempo da pesquisa-ação realizada durante as aulas, através da qual o professor pesquisa suas práticas, é

limitado. Entretanto, considerando o conceito de aula adotado neste trabalho, podemos considerar que os imprevistos e as negociações coletivas, mesmo com algumas limitações, estarão presentes.

Nossa sugestão é de que as instituições aos poucos adequem suas organizações curriculares de forma a permitir maior flexibilidade para que os tempos da pesquisa se integrem aos tempos acadêmicos.

A questão dos momentos de reflexão e do instrumento utilizado para registro

A necessidade de incluir momentos de reflexão a respeito da aula, durante a própria aula, é complexa e exige do pesquisador, ciente da questão ética de não permitir que as necessidades da pesquisa influenciem negativamente nos objetivos do componente curricular, encontre o ponto de equilíbrio entre duas constatações aparentemente inconciliáveis: a) a carga horária do componente curricular versus o conteúdo a ser estudado; b) o tempo suficiente para um processo reflexivo descrito por Franco (2012a). Somada a essa dificuldade, surge a questão do instrumento a ser utilizado para registrar as reflexões de cada aluno para posterior análise do pesquisador.

Considerando que os momentos de reflexão fazem parte da aula e que é importante o registro das reflexões de todos os alunos, a escrita apresenta-se como forma ideal a ser utilizada. Mas o uso da escrita poderia impor novos obstáculos à pesquisa?

Zabalza (2013) afirma que “Os alunos que ingressam na universidade não sabem escrever” (p. 16)³. No entanto, defende que a escrita é uma habilidade básica da formação universitária, pois aciona um processo cíclico de estruturação / reestruturação do pensamento que facilita um processo de reflexão. Cita os “diários de classe”⁴ (p. 28) como uma ferramenta que contribui para esse processo.

Considerando as afirmações do autor e lembrando que o conceito de aula adotado neste trabalho busca contribuir para a formação humana do aluno, a utilização da escrita parece ser a alternativa adequada para o registro das reflexões sobre a aula. Nesse sentido, exercitar a escrita será uma contribuição que se soma às demais do processo que estamos sugerindo.

Quanto ao tempo reservado para os momentos de reflexão, o docente deve considerar as observações sobre o tempo necessário para o processo de reflexão defendido por Franco (2012b) e o contexto onde a aula acontece: característica e complexidade do conteúdo estudado, carga horária versus carga de conteúdo a ser explorado, característica e nível intelectual da turma etc.

Na inviabilidade da utilização dos diários de classe sem, contudo, perder totalmente a essência dessa proposta, uma sugestão que contempla o uso da escrita com a restrição de tempo, é a utilização de um questionário, formulado com questões abertas, que, segundo Gil (2008) oferecerem “[...] ampla liberdade de resposta” (p. 122) e, se formuladas de forma simples e objetiva, em uma

sequência cuidadosamente estudada, permitem identificar eventuais contradições entre as respostas, ampliando as possibilidades de análise.

Considerações finais

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

Acreditamos 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 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.

Assim, há que se realçar que não é fácil, ao professor, assumir 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 – no caso, professor e alunos. 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 da práxis e assim recolher informações e dados valiosos e fidedignos para elaborar e produzir conhecimentos.

Não é também fácil aos professores com perfil mais “prático” engajarem-se em um processo de pesquisa-ação. Acostumados a agirem de forma 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, professores pesquisadores e professores práticos, precisam sair do conforto 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, há que se realçar que os espaços e tempos do ensino superior precisam se redimensionar para abrigarem práticas com pesquisa-ação. Esse redimensionamento pode ser uma variável revolucionária tanto nos processos de ensino e aprendizagem como nos programas de formação continuada dos professores. Para tanto, as instituições de ensino superior precisam ter a possibilidade de maior autonomia curricular para redimensionar seus cursos e suas práticas.

¹ Estamos nos referindo às pesquisas descritas em Galleão (2014) e Franco (2010).

² Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), refletir sobre o conteúdo estudado é um aspecto fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo. Apesar de desafiador, ao incluir momentos de reflexão sobre a própria aula permite, ao docente, além de viabilizar uma pesquisa-ação sobre suas práticas, contribuir ainda mais para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

³ Tradução livre de “Los estudiantes que acceden a la universidad no saben escribir”.

⁴ Diários de classe, segundo Zabalza (2013, p. 28), são documentos pertencentes à categoria de documentos pessoais, através do qual se relata as atividades, sensações, sentimentos, pensamentos etc. que o autor teve durante o dia.

Referências

- ARAÚJO, J. C. S. (2012) Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). (pp. 45-72). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus.
- BORDIEU, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed Marco Zero.
- COUTINHO, C., & LISBÔA, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. *Revista de Educação*, Lisboa, XVIII (1), 5-22. Recuperado em 12 outubro, 2013, de http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf
- CUNHA, M. I. (2006). Mais uma etapa investigativa se conclui: construindo uma pedagogia da inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. (pp. 127-133). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- DEMO, P. (2008) *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstitutivos*. (3a. ed.). Porto Alegre: Mediação.
- DEMO, P. (2011). *Educar pela pesquisa*. (9a. ed.). (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados.
- FRANCO, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502, Recuperado em 7 março, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>.
- FRANCO, M. A. S. (2009). Prática Docente Universitária e a construção coletiva do conhecimento: possibilidades de transformações no processo ensino – aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia Universitária*. N. 10. Pró-reitoria de graduação. Universidade de São Paulo. Setembro de 2009.
- FRANCO, M. A. S. (2010). *Observatório da Prática Docente: um espaço para compreensão/transformação da prática docente*. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPQ. São Paulo.
- FRANCO, M. A. S. (2012a). Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G., & FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação*. (2a. ed.), (Vol. 1), pp. 103-138. São Paulo: Loyola.
- FRANCO, M. A. S. (2012b). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogia do oprimido*. (50a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- GALLEÃO, A. M. (2014). *Aula Universitária: espaçotempo de formação humana*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a. ed.). São Paulo: Atlas.
- GHEDIN, E., & FRANCO, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. (2a. ed.). (Docência em Formação Saberes Pedagógicos). São Paulo: Cortez.
- IMBERNÓN, F. (2012). *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. (Coleção Questões da nossa época; v. 40). São Paulo: Cortez.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014). *Censo do Ensino Superior 2014*. [2014]. Recuperado em 20 abril, 2016, de http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2014.zip.
- LUCARELLI, E. (2003). Aula universitária y crisis: Las prácticas innovadoras universitarias en el mejoramiento de la calidad de la educación. *III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Buenos Aires. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116296/LUCARELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- MASETTO, M. T. (2011). Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Perspectiva*, 29(2), 597-620. Recuperado em 4 dezembro, 2012, em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p597/22219>
- MASSON, G., & MAINARDES, J. (2011). A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 70-85. Recuperado em 12 outubro, 2013, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/masson-mainardes.pdf>.
- PIMENTA, S. G., & ANASTASIOU, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. (Vol 1). (Coleção Docência em Formação: ensino superior). São Paulo: Cortez.
- RIOS, T. A. (2012). A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). pp. 73-93. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus.
- RUÉ, J.. (2009). Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAÚJO, U. F., & SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. (2a. ed.). pp. 157-176. São Paulo: Summus editorial.
- SILVA, E. F. (2012). A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). pp. 15-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus, 2012.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. (18a. ed.). São Paulo: Cortez.
- TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. 31, (3), p.p. 443-466. Recuperado em 7 março, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). (2012) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus.
- ZABALZA, M. B. (2013). Escribir en la Universidad. *Educación*, 48(1), 15-39. Recuperado em 24 fevereiro, 2013, de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/6251>.