



PACO  EDITORIAL

Pesquisa-ação colaborativa

Fundamentos e experiências
investigativas

Geovana Ferreira Melo (Org.)

Pesquisa-ação colaborativa

Fundamentos e experiências
investigativas

Geovana Ferreira Melo (Org.)

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues

Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani

Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi

Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna

Prof. Dr. Carlos Bauer

Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha

Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida

Prof. Dr. Eraldo Leme Batista

Prof. Dr. Fábio Régio Bento

Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira

Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva

Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Prof. Dr. Juan Droguett

Profa. Dra. Ligia Vercelli

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

Prof. Dr. Marco Morel

Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira

Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva

Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins

Prof. Dr. Romualdo Dias

Profa. Dra. Rosemary Dore

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus

Profa. Dra. Thelma Lessa

Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;

Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2024 Geovana Ferreira Melo

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M528p

Melo, Geovana Ferreira

Pesquisa-ação colaborativa: fundamentos e experiências investigativas / Geovana Ferreira Melo. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2024.

240 p., fotos.; 14 X 21 cm

ISBN: 978-85-462-2432-6

1. Formação de professores. 2. Educação - Pesquisa. I. Melo, Geovana Ferreira. II. Título.

CDD: 370.71

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
	<i>Geovana Ferreira Melo</i> <i>Organizadora</i>
PREFÁCIO	13
	<i>Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina</i>
1. DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E SEU COMPROMISSO COM AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO	19
	<i>Avani Maria de Campos Corrêa</i> <i>Luciana Guimarães Pedro</i> <i>Priscilla de Andrade Silva Ximenes</i>
2. PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA: O ESTADO DA QUESTÃO COMO REVELADOR DE PROCESSOS INVESTIGATIVOS	49
	<i>Géssika Mendes Vieira</i> <i>Geovana Ferreira Melo</i>
3. O MÉTODO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES À PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA	79
	<i>Geovana Ferreira Melo</i> <i>Priscilla de Andrade Silva Ximenes</i>
4. A PESQUISA COLABORATIVA E O POTENCIAL DE MEDIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO NO DESENVOLVIMENTO DOCENTE	113
	<i>Luciana Guimarães Pedro</i>

**5. CONSTRUINDO A PESQUISA-AÇÃO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** 147

Marlei José de Souza Dias

**6. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA
PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA COM
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
BACHARÉIS DA UFU** 183

Naiara Sousa Vilela

**7. AFETIVIDADE EM FOCO NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM UM
GRUPO COLABORATIVO** 205

Nágilla Regina Saraiva Vieira

SOBRE AS AUTORAS 237

APRESENTAÇÃO

A pesquisa em educação tem se constituído como tema desafiador e instigante, o qual tem mobilizado amplas e diversas reflexões referentes, sobretudo, à natureza do conhecimento produzido. O presente livro surge no contexto das produções acadêmicas que trazem como preocupação a metodologia de pesquisa educacional e pretende se constituir em espaço crítico-reflexivo sobre a produção do conhecimento que tem como orientação metodológica a pesquisa-ação colaborativa.

Em minha experiência, há uma década e meia, como orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), assim como na vasta participação em bancas de exame de qualificação e de defesa de mestrados e doutorados, tive a oportunidade de observar e identificar diversas dificuldades e fragilidades dos pós-graduandos, principalmente, em relação ao desenho metodológico de suas pesquisas.

Além disso, ao longo de minha participação no referido Programa, pude ofertar a disciplina Fundamentos da Pesquisa Educacional em diversas oportunidades, sendo possível notar o entusiasmo, cada vez mais frequente, dos pós-graduandos pela pesquisa-ação. Esse interesse, em grande medida, ocorre por dois motivos principais: o primeiro se refere à intencionalidade de que a pesquisa possa, de fato, contribuir para propiciar transformações nos contextos pesquisados e, o segundo, diz respeito ao compromisso político-pedagógico dos pesquisadores em formação com a escola pública. Pesquisar *na* escola, pesquisar *com* professoras e professores da escola, por meio de metodologias crítico-colaborativas, faz toda a diferença e viabiliza práticas investigativas propulsoras de transformações necessárias, especialmente, quando esses docentes do magistério básico têm acesso aos programas de pós-graduação.

Outro espaço propiciador das discussões referentes às questões teórico-epistemológicas da pesquisa educacional é o Grupo de Es-

tudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS)¹, no qual temos aprofundado as reflexões sobre a pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de construir processos formativos que envolvam e articulem pesquisadores e professores da escola de educação básica e da educação superior. Por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, intentamos produzir experiências investigativas emancipatórias, tanto dos pesquisadores em formação, quanto dos docentes do magistério básico e superior, que se tornam, nesse processo, pesquisadores da própria prática pedagógica.

Nesse sentido, nos ancoramos em premissas epistemológicas que orientam os processos investigativos, as quais destacamos: a concepção de pesquisa educacional como processo complexo e multirreferencial; os objetos e fenômenos educacionais são considerados como multifacetados, dinâmicos e historicamente situados, o que exige uma plataforma teórica densa para sua compreensão e interpretação; o entendimento da unidade teoria-prática como práxis; a inevitabilidade de que os processos de pesquisa se constituam em oportunidades formativas dos participantes; estreitamento dos procedimentos da pesquisa educacional com as práticas pedagógicas, no sentido de promover espaços crítico-reflexivos e emancipatórios; o acolhimento de metodologias que convirjam para o enfrentamento das questões e desafios da práxis pedagógica, o que demanda decisões epistemológicas capazes de superar a razão instrumental na produção do conhecimento científico em educação, por meio de ações dialógicas e colaborativas.

Nesse matiz, assumimos a pesquisa-ação colaborativa como o caminho viável para construir processos investigativos comprometidos com as demandas da prática pedagógica, o que nos exigiu a adoção da matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético. O referido método, por sua configuração e especificidades, permite construir mediações do singular com a totalidade no sentido

1. O GEPDEBS foi criado em 2008, é certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Grupo é coordenado pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo e pela Profa. Dra. Vanessa Bueno Campos.

de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, historicidade, considerando as contradições de uma realidade em constante mutação, mas também as possibilidades e circunstâncias de transformação desses contextos.

A partir dessas considerações, evidenciamos que a finalidade do presente livro é contribuir com pesquisadores em formação, proporcionando pelas reflexões e experiências de pesquisa aqui contidas, o aprofundamento necessário para a construção de novas perspectivas de pesquisa educacional.

Assim, esta produção está dividida em duas partes, a saber: na primeira são apresentadas questões teórico-epistemológicas da pesquisa-ação colaborativa e do método e, na segunda parte, são socializadas as experiências de pesquisa-ação colaborativa desenvolvidas no âmbito do PPGED da UFU, sob minha orientação.

Estreando esta coletânea de textos, apresento o capítulo intitulado “Da pesquisa-ação à pesquisa-ação colaborativa e seu compromisso com as transformações na educação”, de autoria de Avani Maria de Campos Corrêa, Luciana Guimarães Pedro e Priscilla de Andrade Silva Ximenes. As autoras aprofundam o conceito de pesquisa-ação e suas derivações, como pesquisa-ação colaborativa e crítico-colaborativa, a partir da contribuição de diversos autores nacionais e estrangeiros. Indicam que as abordagens de pesquisa-ação analisadas possuem em comum a defesa pela construção de espaços coletivos para o desenvolvimento profissional docente, considerando os aspectos histórico-culturais que determinam a profissão de professor, na perspectiva de ampliação do pensamento crítico-reflexivo e das transformações em prol de uma docência consciente, humana e politizada.

Com o texto “Pesquisa-Ação colaborativa: o estado da questão como revelador de processos investigativos”, Géssika Mendes Vieira e Geovana Ferreira Melo apresentam, por meio do Estado da Questão, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação, publicadas nos últimos dez anos (2012-2022), que tiveram como orientação metodológica a pesquisa-ação colaborativa. A análise empreendida pelas autoras revela o crescente interesse pela

metodologia da pesquisa-ação colaborativa, no cenário da produção científica em Educação no país, justificado, especialmente, por suas peculiaridades. Sobretudo, por possibilitar o desenvolvimento de processos formativos voltados para a autonomia, alteridade, coletividade, dialogicidade, práticas democráticas capazes de produzir transformações nos contextos pesquisados.

Na sequência, o texto intitulado “O método materialismo histórico-dialético: contribuições à pesquisa-ação colaborativa”, foi elaborado por Geovana Ferreira Melo e Priscilla de Andrade Silva Ximenes. Nesse capítulo, as autoras tiveram como objetivo apresentar reflexões referentes às contribuições do método materialismo histórico-dialético para as investigações de tipo pesquisa-ação colaborativa. Discorrem sobre questões gerais e dimensões das principais matrizes epistemológicas que orientam e orientaram as pesquisas educacionais. E, ainda, aprofundam compreensões sobre o materialismo histórico-dialético como possibilidade crítica de construção do conhecimento nas investigações do tipo pesquisa-ação colaborativa.

Abrindo a segunda parte do livro, das experiências de pesquisa-ação colaborativas, apresento o texto de autoria de Luciana Guimarães Pedro, que tem como título “A pesquisa colaborativa e o potencial de mediação do grupo colaborativo no desenvolvimento docente”. A pesquisa em questão teve como objetivo apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo. O grupo construído, a partir das orientações de Ibiapina (2008) sobre a Pesquisa Colaborativa, constituiu-se como fonte de desenvolvimento docente. A autora evidencia que nem toda relação social é uma situação social de desenvolvimento. Para isso, é necessário que haja uma unidade entre a situação social e aspectos subjetivos do sujeito, que desencadeie processos de desenvolvimento e transformação. Logo, não foi o grupo em si, de forma isolada, que promoveu transformações nos professores, mas sim as vivências construídas no movimento deste grupo, inspirado nos preceitos da Pesquisa-Ação Colaborativa.

A segunda experiência de pesquisa, intitulada “Construindo a pesquisa-ação na Educação Profissional e Tecnológica”, foi desen-

volvida por Marlei José de Souza Dias. A investigação teve como finalidade analisar as contribuições de processos formativos colaborativos para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). A autora indica a importância de experiências de pesquisa-ação colaborativas que culminem na construção de ações formativas contínuas para o exercício da docência na EPT e em possibilitar aos docentes refletirem sobre seus sentidos (interno-subjetivo) e significados (coletivo, externo, contexto) profissionais, no intuito de repensar suas ações e práticas pedagógicas, a partir de uma visão crítico-reflexiva da docência. Essas reflexões, quando possibilitadas coletivamente, promovem o desenvolvimento profissional docente.

O texto de autoria de Naiara Sousa Vilela, intitulado “Docência universitária: uma pesquisa-ação crítico-colaborativa com professores universitários bacharéis da UFU”, apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições de uma proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores universitários com formação inicial em cursos de bacharelado. A autora evidencia que a ausência de formação didático-pedagógica sistematizada dos professores bacharéis das mais diversas áreas do conhecimento, que participaram da pesquisa, é um problema ainda a ser superado. Isso se confirma em decorrência de uma formação verticalizada obtida em cursos de graduação e pós-graduação, a qual reverbera em uma prática descontextualizada pautada na certeza de que bastam os conhecimentos específicos para o exercício da profissão. Nesse sentido, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, ao promover espaços crítico-reflexivos entre os docentes e as pesquisadoras, propiciou a construção de novos saberes docentes, a reafirmação das identidades profissionais dos docentes participantes e, sobretudo, a compreensão de que é preciso aprender a ensinar constantemente.

Por fim, apresento o estudo desenvolvido por Nágilla Regina Saraiva Vieira, intitulado “Afetividade em foco no desenvolvimento

profissional de docentes universitários em um grupo colaborativo”. A pesquisa foi desenvolvida com docentes atuantes na educação superior e teve como objeto de estudo as manifestações de afetividade no contexto de um grupo colaborativo, com o objetivo de identificá-las e analisá-las no decorrer de um processo formativo entre professores universitários. A autora conclui que os movimentos do grupo colaborativo foram permeados por manifestações de afetividade. Nesse sentido, afirma a referida autora que a afetividade se manifestou explicitamente no desejo de cada um ali presente tornar-se uma pessoa melhor, não somente do ponto de vista do desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, do desenvolvimento humano.

Por meio da socialização desta coletânea de textos, esperamos aprofundar ainda mais os espaços crítico-reflexivos sobre os compromissos político-epistemológicos da pesquisa educacional, sobretudo das investigações que têm como orientação metodológica a pesquisa-ação colaborativa, no sentido de, também, contribuir para inspirar novas pesquisas.

Por fim, ressaltamos o importante apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) para o desenvolvimento das pesquisas aqui relatadas.

Geovana Ferreira Melo
Organizadora

PREFÁCIO

A alegria de escrever este prefácio se expressa de duas maneiras, primeiramente pela oportunidade de mergulhar em leituras realizadas no início dos anos 2000, quando ingressamos no curso de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cuja orientação foi da professora doutora Maria Salonilde Ferreira, e também na rememoração das experiências vivenciadas presencialmente e virtualmente com colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com os quais compartilhamos nossas experiências de pesquisas colaborativas.

Nossas palavras iniciais são destinadas aos leitores deste exemplar, que terão a oportunidade de conhecerem os estudos e as experiências dos autores pesquisadores do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – do PPGED/Faced/UFU, os quais nos presenteiam com estudos e relatos de pesquisas, que renovam o debate sobre o potencial da pesquisa-ação na área educacional, pois essa modalidade de investigação vem demonstrando o seu potencial no atendimento das necessidades formativas de docentes.

O debate sobre este potencial requer nos debruçarmos sobre o que significa pesquisar em ação, porque na literatura encontramos várias possibilidades de utilização da pesquisa-ação na educação, cada uma, de uma maneira ou de outra, divulga uma concepção própria para essa modalidade de pesquisa, que carrega potenciais e limitações e, crescentemente, literatura especializada. Cada abordagem de pesquisa-ação se reveste de distintivos culturais e condicionantes históricos, que fazem essa modalidade de investigação se desenvolver e galgar o *status* crítico e emancipatório.

Originariamente, o termo pesquisa-ação foi utilizado por Kurt Lewin para (designar processos investigativos, que se moveriam em "uma permanente espiral de ação-reflexão em projetos de mudança social" (Costa, 1998, p. 241). Por essa razão, segundo Kemmis e

McTaggart (1988a), este pesquisador é, normalmente, citado como o “pai” da pesquisa-ação, especialmente nos trabalhos na área da psicologia social e da educação. Vale destacar que os trabalhos de Lewin (1946) apresentam os primeiros passos da construção de uma nova concepção de investigação que, sem desprezar a objetividade e a validade do conhecimento, afirma a preocupação em integrar as minorias étnicas dos EUA ao contexto social, sem, entretanto, a preocupação em alterar/mudar/transformar a situação social em que os envolvidos se encontravam.

Em contraponto ao exposto, nos EUA, na década de 1950, os teóricos começaram a questionar e entender os elementos da pesquisa-ação e o seu potencial no aperfeiçoamento da prática pedagógica e atuação docente. Chein, Cook e Harding² (1948), Corey (1953) e o sociólogo Shumsky (1956; 1958) propõem a pesquisa-ação como processo permanente e dinâmico de planejamento-ação-reflexão, em processos investigativos com o objetivo de enfretamento da situação sociopolítica e de produção de conhecimentos críticos aos que detinham o poder (Kemmis, 1999).

O breve histórico traçado, para o prefácio deste livro, contextualiza o surgimento da pesquisa-ação como processo de investigação, que se move em uma permanente espiral de ação e reflexão, para integrar determinados sujeitos (no caso, das minorias étnicas dos EUA) ao contexto social que se desenvolve na área educacional acrescida da preocupação de refletir e modificar determinadas práticas docentes; vertente válida, especialmente, quando as estratégias são retomadas pelos pesquisadores atuais, como aquelas adotadas pelos autores deste livro, em uma nova perspectiva preocupada com a crítica e a emancipação, o que transforma o processo investigativo em espaços abertos e sensíveis às atitudes do pesquisador em cooperação com os participantes para produzirem processos reflexivos e críticos sobre o desenvolvimento de práticas educativas e das situações social e política de tais práticas. Nesse processo, pesquisador e professores tornam-se mais conscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados por uma visão e uma compreensão crítica do quefazer educativo.

2. Citado por Kemmis (1999).

Observamos, atualmente, movimentos em torno da pesquisa-ação, em diversos grupos de pesquisa no mundo e especialmente no Brasil, como é o caso dos pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas e as divulgam neste livro. Esse movimento preserva a preocupação em compreender as práticas educacionais, bem como em desenvolver formas de intervenção para a sua melhoria, desencadeando processos reflexivos que substituem o investigar sobre a educação em investigar para a educação.

Nessa perspectiva, a reflexão permeia cada um dos momentos, passando pela planificação, pela ação-intervenção e pela reconstrução da prática. Reconhecemos nessa modalidade de pesquisa duas abordagens predominantes. A primeira denota o seu caráter colaborativo e a segunda defende que a pesquisa-ação representa um processo predominantemente solitário de autorreflexão sistemática. No presente livro, os pesquisadores definem uma posição, que se identifica com a abordagem colaborativa, a qual os pesquisadores admitam os conflitos como inerentes ao processo investigativo, propondo formas de superação do já apreendido – pela tomada de decisões democráticas e ação compartilhada com a intenção de criar fóruns, em que as pessoas podem reunir-se enquanto coparticipantes da luta em prol de mudanças sociais e educacionais.

Assim, recomendamos a leitura dos textos divulgados neste exemplar, pois a pesquisa-ação volta-se para as práticas de estudo, reestruturação e reconstrução das ações colaborativas constituídas na interação social, reflexiva e crítica. Outro aspecto relevante a ser considerado é o de que os pesquisadores demonstram, nos seus relatos, a preocupação com o envolvimento de todos os responsáveis pela pesquisa-ação em todos e em cada momento das atividades de pesquisa. Realizando a investigação na *ação* e a de construção do conhecimento científico não como meros instrumentos de resolução de problemas da prática, mas, sobretudo, como instância de produção de conhecimento teórico e de desvelamento dos condicionantes sociais, políticos e históricos inerentes à realidade em estudo.

Considerando a perspectiva de pesquisa-ação pelos autores deste livro, reafirmamos a qualidade das pesquisas realizadas e a sua essência colaborativa como espaço ao mesmo tempo de formação, de reflexão crítica e de aprendizagem, que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converte em práxis, na qual teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se.

Diante do exposto, recomendamos aos leitores o mergulho nos textos produzidos porque eles demonstram que as investigações e ações realizadas com a participação de pesquisadores e professores são um recurso metodológico importante para compreender e mudar as questões que envolvem tanto a prática quanto a teoria educacional, viabilizando implementações de ações em situação prática da escola e do agir profissional pautado no clima de colaboração e apoio mútuo. Este empreendimento, embora complexo, foi levado a cabo pelos pesquisadores que divulgam conhecimentos neste livro, já que a execução de suas pesquisas envolveu a opção por ações formativas e a valorização do pensamento do outro na construção de um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo.

Assim, enfatizamos a necessidade de leitura de todos os textos divulgados nesta obra, uma vez que eles representam aprendizagens produzidas pelas autoras pesquisadoras e também aprendizagens diversas e diversificadas para os leitores como potencial para a concretização de investigações futuras, que primem pelo pensamento teórico em conexão com as práticas, fortalecendo a ação e abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de pesquisadores quanto de docentes.

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina³

Referências

CHEIN, Isidor; COOK, Stuart W.; HARDING, John. The field of action research. **American Psychologist**, v. 3, n. 2, p 43-50, 1948.

3. Professora doutora aposentada da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

COREY, Stephen. **Action Research to improve school practices**. New York: Teachers College Press, 1953.

COREY, Stephen. **Curriculum Development through Action Research**. *Education Leadership*, 7 (1946), 148. *Action Research to Improve School Practices*. Nueva York: Teacher College, Columbia University, 1953.

COSTA, Marisa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. *In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KEMMIS, Stephen. Investigación-acción y la política de la reflexión. *In: KEMMIS, Stephen. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. Action Research in Retrospect and Prospect. *In: KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. The Action Research Reader*. 3rd ed. Deakin University Press, Geelong, Victoria, 1988a, p. 27-39.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Edición Laertes, 1988b.

LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

SHUMSKY, Abraham. Cooperation in action research: a rationale. **Journal of Educational Sociology**, 30, p. 180-185, 1956.

SHUMSKY, Abraham. **The Action Research Way of Learning**. New York: Teacher's College Press, 1958.

I. DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E SEU COMPROMISSO COM AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO

*Avani Maria de Campos Corrêa
Luciana Guimarães Pedro
Priscilla de Andrade Silva Ximenes*

O presente capítulo¹, de caráter bibliográfico, é oriundo dos estudos e pesquisas realizados no GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior –, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob financiamento da Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Desde 2015, quando foi constituído, o GEPDEBS tem como eixo as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas, buscando compreender os processos pelos quais os professores da educação básica e/ou ensino superior constroem seus saberes e como a formação inicial e a continuada repercutem nas ações educativas e na constituição de suas identidades profissionais. Além disso, o grupo tem se destacado na proposição de pesquisas-formação realizadas por docentes e discentes, que se manifestam com características e peculiaridades na forma de pesquisa-ação, pesquisa colaborativa e pesquisa-ação crítico-colaborativa à luz de um referencial teórico-crítico (Melo, 2018).

Esses estudos tomam a pesquisa-ação como norte principal, trabalhando-a sob diferentes enfoques, com vistas à formação e emancipação dos sujeitos, em que a produção do conhecimento está

1. Parte das reflexões aqui apresentadas foi publicada no artigo “A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente”. *Ensino Em Revista*. Disponível em: <https://bit.ly/3NCK9VR>. Acesso em: 10 jan. 2023.

relacionada à elaboração e reflexão contínua da práxis pedagógica, ancoradas na unidade teoria-prática. Dentre os fundamentos apresentados, defende-se que ao se realizar pesquisas com professores, é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisadores e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão crítico-colaborativa sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades dos diversos condicionantes engendrados no seu trabalho.

Assim, tendo como referência os diferentes enfoques, formas e percursos teórico-metodológicos, atribuídos à pesquisa-ação, bem como considerando o potencial formativo da pesquisa-ação colaborativa em específico, temos o objetivo de apresentar nesta seção algumas discussões envolvendo teóricos clássicos da pesquisa-ação como Barbier (2002) e Thiollent (1986), além de trazer uma síntese das contribuições dos seguintes autores: Kincheloe (1997), Franco (2005), Pimenta (2005), Ibiapina (2008) e Desgagné (2007), propondo, inclusive, um quadro comparativo entre eles. O propósito é possibilitar uma compreensão mais ampliada e crítica acerca das possibilidades de utilização dessas metodologias de pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional docente e da educação como um todo.

Mas, afinal, do que trata a pesquisa-ação?

Na trajetória histórica da pesquisa-ação consta que ela tem suas raízes plantadas desde a década de 1940, permanecendo até os dias atuais. Barbier (2002) assevera que há estudiosos que atribuem a sua origem ao filósofo John Dewey e ao movimento da Escola Nova, em 1929. Cabe observar, no entanto, que o teórico mais referenciado na literatura científica é Kurt Lewin, psicólogo social de origem alemã, naturalizado americano, que foi um dos pioneiros a utilizar essa modalidade de pesquisa em um contexto de pós-guerra, em 1946, quando ainda trabalhava para o governo norte-americano.

A célebre pesquisa de Lewin (1965) apoiava-se na ação dos grupos e estava relacionada a hábitos alimentares e à mudança de atitudes de grupos étnicos minoritários num sistema interativo. A metodologia era pautada em valores éticos, na participação de to-

dos e no respeito às opiniões divergentes. Tal pesquisa tinha cunho experimental e na concepção dele os sujeitos deveriam trabalhar juntos para solucionarem um problema. Logo, os participantes seriam simultaneamente sujeitos e objetos da experiência, visando transformar a realidade.

Barbier (2002) evidencia que o primeiro enfoque em Ciências Sociais, denominada pesquisa-ação, surgiu há mais de cinquenta anos e seu intuito era um prolongamento da pesquisa tradicional. Para ele, a pesquisa-ação exprime “uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas” (Barbier, 2002, p. 17).

A pesquisa-ação, segundo Barbier (2002), vai exigir do pesquisador uma nova postura, uma vez que traz a necessidade de que ele percorra diversos campos de conhecimento e que tenha uma linguagem científica dotada de poliglôto, tendo em vista que no desenvolvimento de sua prática faz-se premente o diálogo com várias áreas do conhecimento. Isso implica, portanto, em reconhecermos o papel do pesquisador em pesquisa-ação como sujeito autônomo de sua prática e de seu discurso.

Aliás, Barbier (2002, p. 32) é bem enfático ao afirmar que “a pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas”. Na concepção desse autor, tal mudança é resultado de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido, referente à sua própria relação com o mundo. Em outras palavras, “trata-se de lançar um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade” (Barbier, 2002, p. 32).

Mais que isso, seu argumento incide em um alerta para acadêmicos e pesquisadores que optam pela pesquisa-ação apenas como “interpretação metodológica”, pois é necessário ter cautela e consciência em relação aos riscos pessoais e institucionais. Barbier (2002, p. 33) ressalta que sugere aos estudantes pouco arrojados procurarem caminhos mais clássicos. Para ele, “a pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem

aos estudantes preguiçosos”. Com relação aos riscos pessoais, ele resalta que a pesquisa-ação, em sua intersubjetividade, pode conduzir “inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar” (Barbier, 2002, p. 33).

Além disso, o autor acredita que “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (Barbier, 2002, p. 70). Em outras palavras, por participação coletiva ele compreende que

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. (Barbier, 2002, p. 70-71)

Assim, a categoria do “sensível” corresponde a seu eixo central de compreensão, tanto que Barbier (2002), inspirado em Rogers, aponta que a “escuta sensível” é uma ferramenta de grande valia para o pesquisador, pois será um exercício diário, regular em sua pesquisa. Isso significa que o pesquisador, ao exercitar a “escuta sensível”, está receptivo para compreender as relações que se estabelecem entre os participantes da pesquisa.

Trata-se de um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

Para Barbier (2002, p. 20), a escuta sensível está fundamentada em sua assertiva, pois se baseia num movimento de “escutar-ver”, que demanda a compreensão da empatia. No entanto, uma resposta im-

pregnada de empatia não é suficiente, é necessário delicadeza e cuidado para ouvir o não dito. Nessa perspectiva, a escuta-sensível implica na “coerência do pesquisador”. Por isso, o pesquisador sensível não julga e nem compara, pelo contrário, busca acolher e até mesmo manter a mente tranquila distante do turbilhão mental a que estamos submetidos diariamente. O silêncio mental vai contribuir para que saíamos do fluxo de pensamentos intrusivos, isto é, vai interromper o processo de “piloto automático” para ficarmos menos reativos ao fluxo excessivo de pensamentos que invadem a nossa mente. Daí Barbier menciona a “atitude meditativa no sentido oriental do termo”. Destarte, ele poderá rejeitar a trabalhar com um grupo se determinadas condições ferirem seus valores e filosofia de vida (Barbier, 2002, p. 94).

Para Freire (1996), escutar é a possibilidade de abertura ao outro, deixando nas entrelinhas que escutar é um ato dialógico que nos aproxima do outro e implica em acolhimento,

Escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (Freire, 1996, p. 135)

A afirmação de Freire denota a necessidade de ressignificação pelo próprio pesquisador que opta pela pesquisa-ação, pois, para Barbier (2002, p. 95), a escuta-sensível e multirreferencial não é rótulo social e “recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu-lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo status. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção”. Para ele, é importante reconhecer a pessoa em seu ser, complexa, livre e criativa.

É preciso estar receptivo, atento e comprometido para escutar o que é dito, pois os conteúdos implícitos nas falas serviram para compor as construções teóricas. Isso denota que a “escuta sensível” será uma ferramenta de grande valia para o pesquisador, pois será um exercício diário, regular em sua pesquisa. Isso significa que o pesqui-

sador, ao exercitar a “escuta sensível”, está receptivo para compreender as relações que se estabelecem entre os partícipes da pesquisa. Por isso, Barbier (2002, p. 14) afirma que “A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. [...] Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de intenções entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática”. Prossegue afirmando que o pesquisador vai descobrir na pesquisa-ação que “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros”. Thiollent (1986), por sua vez, outro teórico clássico no que se refere à metodologia da pesquisa-ação, a define como sendo

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 14)

Para o autor, uma pesquisa só pode ser considerada como sendo pesquisa-ação quando há realmente uma ação por parte de pessoas ou grupos que estão implicados no problema estudado. Essa ação não pode ser trivial, é necessário que envolva uma problemática marcada por condicionantes sociais a serem investigados (Thiollent, 1986).

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação envolve uma relação entre pesquisador e pessoas que seja do tipo participativa, de modo que o pesquisador desempenhe um papel ativo no que diz respeito à resolução dos problemas investigados. Mas isso não é suficiente para caracterizar uma pesquisa como sendo do tipo pesquisa-ação, é necessário que essa estratégia metodológica atenda a seus aspectos principais:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma da ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (Thiollent, 1986, p. 16)

Em síntese, para Thiollent (1986), o objetivo desse tipo de pesquisa se resume em fornecer, aos pesquisadores e participantes, os meios para se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, através de diretrizes de ação transformadora. Esses objetivos podem ser práticos, voltados à ação transformadora, como também direcionados à conquista de certos conhecimentos. Sendo que para a pesquisa é importante o bom relacionamento e o equilíbrio de ambos, pois o bom conhecimento ajuda uma boa execução.

Nessa perspectiva, vemos que em sua origem a pesquisa-ação traz como princípio básico a transformação da realidade como categoria. Ao se expandir do campo das ciências sociais, no qual surgiu, para a educação tem visto essa metodologia de pesquisa se aprofundar e ganhar novos contornos que corroboram com as transformações no campo da educação, especialmente no que tange ao desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido traremos, a partir de então, uma síntese das contribuições de Kincheloe (1997), Franco (2005), Pimenta (2005), Ibiapina (2008) e Desgagné (2007) que nos ajudarão a aprofundarmos no entendimento dessa modalidade de pesquisa, como também entendermos seu desdobramento na forma da pesquisa-ação colaborativa.

A pesquisa-ação crítica de Joe Kincheloe

A base epistemológica de Kincheloe (1997) é fundamentada na Teoria Crítica, que é uma corrente de pensamento sistematizada por um grupo de pesquisadores interdisciplinares vinculados ao Instituto para Pesquisas Sociais, composta por: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Leo Loewenthal, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Erich Fromm e Herbert Marcuse.

A esse respeito, a reconstrução realizada por Franco, Mota e Silva (2021, p. 79) é bastante esclarecedora ao asseverarem que a Teoria Crítica tinha o intuito de delinear um diagnóstico crítico da sociedade com base no pensamento marxista, a fim de compreender

os determinantes históricos, os elementos estruturantes que permitissem desvelar a ilusão da racionalidade científica-instrumental que dominava a sociedade sob as novas condições do modo de produção do capitalismo tardio: o ser humano continuava sendo explorado, desta vez por outros homens e pelas máquinas, a despeito da promessa de total autonomia, liberdade, emancipação dos ideais iluministas, que viriam a ser conquistados pelo desenvolvimento técnico-científico. (Franco; Mota; Silva, 2021, p. 79)

A Teoria Crítica, desse modo, se contrapõe à teoria tradicional que parte dos princípios das ciências naturais, cuja matriz cartesiana tem o intuito de estender a dedução matemática aos conhecimentos. Outrossim, a referida teoria tece uma crítica aos modos de dominação e opressão que perpassam a sociedade capitalista.

Julgamos relevante nos determos nas reflexões de Kincheloe, em sua obra *A formação do professor como compromisso político – Mapeando o Pós-Moderno* (1997, p. 179), ao longo do qual no capítulo 9, o autor discorre sobre a pesquisa-ação e introduz a discussão asseverando que “pesquisar é um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado. Prossegue argumentando que, ao utilizarmos a pesquisa-ação no ensino, podemos ampliar a “[...]”

nossa visão crítica pós-moderna de reforma escolar é usá-la como estratégia pedagógica para ajudar os professores a se libertarem da prisão do pensamento modernista” (Kincheloe, 1997, p. 179). Isto porque ele considera que a ação crítica dos pesquisadores, aliada à compreensão da metodologia de pesquisa, vai libertá-los do regime opressivo da liderança educacional.

Avançando em sua explanação, o autor defende as cinco exigências que a pesquisa-ação crítica requer:

- I. Ela rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade. A pesquisa-ação crítica pressupõe que os métodos e questões de pesquisa são sempre políticos em suas características;
- II. A ação dos pesquisadores críticos é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante. [...] uma das principais preocupações da pesquisa-ação crítica envolve a exposição do relacionamento entre valores pessoais e prática.
- III. Os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional.
- IV. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios.
- V. E a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática ela existe para melhorar a prática. (Kincheloe, 1997, p. 179)

Vale considerar que tais critérios denotam que “a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado”, justamente porque vai possibilitar aos professores determinarem as condições de seu próprio trabalho (Kincheloe, 1997, p. 180). Para o referido autor, a organização de professores voltados a experiências emancipatórias propicia o engajamento coletivo com alunos, pesquisadores e comunidade educativa, em prol de investigações sobre questões relacionadas sobre ao que é ensinado nas escolas e aos objetivos desta. Emergindo

daí a autorreflexão crítica, assim como os grupos de tomada de decisão também se tornam uma realidade, conforme a análise realizada por Carr e Kemmis (1986); Giroux e Aranowitz (1985); Carr *et al.* (1986 apud Kincheloe, 1997).

Ainda a respeito da pesquisa-ação crítica e do pensamento democrático, Kincheloe (1997, p. 180) explica que “construir pesquisa e teoria não é do domínio dos professores no mercado de ensinar modernista”. Sua crítica está relacionada ao elitismo modernista hierárquico por reforçar o *status* autoritário das diferenças sobre o papel dos professores. Por isso, o autor adverte que “a pesquisa-ação crítica é incompatível com a noção modernista de vanguardismo”. O autor também destaca a concepção de Agger (1991 apud Kincheloe, 1997, p. 181) ao asseverar que “esta noção é antidemocrática” e apresenta lacunas ao consentir o professor engajar-se em movimentos que rejeitem a visão implicitamente embutida nas reformas educacionais da direita.

Kincheloe (1997, p. 181) retoma o pensamento de Freire (1972) por reconhecer que suas contribuições são úteis para o pensamento democrático e porque “a pesquisa-ação torna-se não-somente um estímulo para o pensamento democrático, como também uma poderosa ferramenta de ensino”. Kincheloe amplia essa análise, ressaltando que Freire ensina a pesquisa-ação a engajar os alunos a tomarem parte na conceitualização, criticismo e reconceitualização da pesquisa. O ensino crítico pós-moderno subverte as pedagogias modernistas que reduzem o ensino a um ato técnico de remeter informações certificadas por especialistas. Concomitantemente, os *insights* oferecem o uso de pesquisa-ação com um sentido de direção, isto é, uma consciência que transforma a pesquisa, de uma “estratégia de coleta de dados em uma técnica pós-formal de despertar a consciência, em técnica pedagógica transformadora”. Ainda acompanhando a análise de Kincheloe (1997), a ação crítica dos pesquisadores pode mudar suas vidas para sempre, pois quando delinham as pesquisas, selecionam métodos, interpretam e agem com base na sua maneira de ver e construir suas autoidentidades

profissionais. Exatamente, esse é o diferencial para estabelecer uma prática social transformadora.

Frente ao exposto, verifica-se que a pesquisa-ação crítica se baseia no diálogo democrático, na reconstrução do conhecimento, e na valorização da voz do oprimido, já que o diálogo representa a expressão da ação e da reflexão do direito de ser mais. O pesquisador terá a oportunidade de repensar seu papel, redesenhar sua prática pedagógica e ainda propor mudanças em seu contexto profissional.

Chama atenção para a pesquisa-ação como atividade de oposição quando a cultura dominante não valoriza a autorreflexão, pois empurra os profissionais para diversos campos. Ressalta que os alunos futuros professores não valorizam e não gostam de pesquisar, tem uma visão tradicional de pesquisa. Em outras palavras, ele acredita que os alunos precisam compreender os motivos da conjuntura histórica pela qual a pesquisa-ação pode tornar-se uma atividade de oposição, posto que ela “expõe a tirania autoritária de muitos mercados de ensino” (Kincheloe, 1997, p. 184). O posicionamento como uma atividade de oposição propicia o olhar para trás a fim de tomarem consciência de como foram condicionados.

Ao questionar o que mais os educadores críticos podem fazer para engajar os alunos na pesquisa-ação, o autor admite a existência da opressão, no entanto ela precisa ser identificada. Ele considera que

Se a teoria crítica é baseada num reconhecimento da existência da opressão, ela prova para a razão que as forças desta opressão têm que ser identificadas. A pesquisa-ação serve como um veículo perfeito para tal procura. Sem este reconhecimento crítico da dominação e opressão, os pesquisadores da ação considerarão simplesmente o local escola como um valor neutro, e seu papel como o de observadores desinteressados e desapaixonados. (Kincheloe, 1997, p. 186)

O que daí se extrai, conforme a análise desse mesmo autor, é que não podemos prescindir dos “valores, das considerações políticas ou contextos históricos”, pois a consequência desse processo

seria o enfraquecimento da tentativa de compreendermos a situação que estamos pesquisando. Nessa lógica, a “pesquisa não pode ser apartidária” (Kincheloe, 1997, p. 186). Tanto, que o referido autor, advoga a favor da inclusão da pesquisa na formação e na prática docente em uma perspectiva crítica. Ademais, para esse autor, “a pesquisa-ação é uma extensão lógica da Teoria Crítica que fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma” (Kincheloe, 1997, p. 186). Isso porque a emancipação sociocognitiva é o pontapé inicial para vermos a nós mesmos e o mundo sob outras perspectivas.

Chama atenção para a relevância da pesquisa na formação de professores a fim de problematizar suas ações para promover transformações efetivas na prática desenvolvida, pois toda ação sistemática precisa ter princípios que irão mover tais ações. É ponto pacífico que a reflexão sobre a ação deve permear toda a práxis docente, na tentativa de compreendê-la e de fundamentá-la de maneira epistemológica, a fim de conectá-la a questões políticas, econômicas, culturais e sociais, reinvestindo-as na ação. Para o referido autor, a reflexão deve conduzir à ação, pois não há sentido em falar de Teoria Crítica se a reflexão teórica não estiver conectada à prática. Concebe o “conhecimento cinético” (Kincheloe, 1997, p. 187), isto é, um conhecimento que tem grande potencial de transformação. Portanto, pesquisar nesta perspectiva é um ato revolucionário!

Convergindo com tal concepção de pesquisa, Franco (2005, p. 486) traz contribuições significativas acerca da pesquisa-ação na formação docente. A autora tem bastante experiência com a pedagogia da pesquisa-ação, por isso, ela é bem enfática ao afirmar que a condição para ser pesquisa-ação crítica

[...] é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. (Franco, 2005, p. 486)

A autora prossegue explicando que a pesquisa-ação crítica valoriza a voz do sujeito, sua concepção, seu sentido, pois “a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação”. À vista disso, a metodologia vai se estruturar pelas situações importantes que aparecerão do processo. Advindo daí o caráter formativo dessa abordagem de pesquisa, pois

o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos. (Franco, 2005, p. 486)

Em outras palavras, a potencialidade define que a “teoria crítica baseada na pesquisa-ação tenta não simplesmente entender ou descrever o mundo da prática, mas mudá-lo” (Kincheloe, 1997, p. 188). Aí está a necessidade do compromisso político na formação docente e a necessidade de uma pesquisa-ação crítica. Nesse contexto, visualiza-se a contribuição de Freire (1979) ao enfatizar a relevância da consciência crítica como instrumento de emancipação. Para ele, a educação deve contribuir para o processo de transformação.

A pedagogia da pesquisa-ação de acordo com Franco

Para explicitar sua perspectiva sobre esse tipo de pesquisa, Franco (2005) aprofunda reflexões sobre a pertinência e as possibilidades da pesquisa-ação como instrumento pedagógico e científico, nos permitindo refletirmos sobre as possibilidades e limites da pesquisa. A partir de Kurt Lewin (1946), a autora relata um pouco do histórico da pesquisa-ação e destaca em que contexto e intencionalidades a pesquisa-ação tem sido utilizada nas últimas décadas, bem como seus diferentes aspectos metodológicos. Desse modo, afirma a neces-

sidade do aprofundamento sobre sua essencialidade epistemológica, e suas possibilidades como práxis investigativa para garantir a unidade teoria e método e a validade científica dos estudos realizados.

A partir de um levantamento de pesquisas realizadas com essa metodologia, observando a direção, sentido e encaminhamentos metodológicos, a autora apresenta três conceituações diferentes com base em levantamentos e análises de trabalhos de pesquisa-ação no Brasil: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica.

De acordo com Franco (2005), dentre as principais diferenças entre as concepções apresentadas está o fato de que, na primeira, a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, e cabe ao pesquisador cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo; na pesquisa-ação crítica, a necessidade de transformação é percebida a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo e tem como objetivo principal a emancipação do sujeito; e, por último, na pesquisa-ação estratégica a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação.

Nesse sentido, a autora enfatiza que:

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. (Franco, 2005, p. 486)

Subsidiada por autores como Lewin (1946), Kincheloe (1997), Mailhiot (1970), Barbier (2002), Thiollant (1986), a autora traça um percurso histórico da pesquisa-ação para compreendermos as transformações epistemológicas presentes ao longo do tempo, mostrando como esse tipo de pesquisa se fortaleceu no espaço educacional,

sobretudo no que tange ao caráter formativo aliado à pesquisa. A partir do levantamento histórico, a autora aponta uma questão problema chave para compreender essa modalidade investigativa: qual o tipo de pesquisa pretendido quando nos referimos à pesquisa-ação?

Com o intuito de fundamentar epistemologicamente esse tipo de pesquisa, Franco (2005) distingue as pistas encontradas em três dimensões:

- dimensão ontológica: referente à natureza do objeto a ser conhecido;
- dimensão epistemológica: referente à relação sujeito-conhecimento;
- dimensão metodológica: referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador. (Franco, 2005, p. 489)

Ao explicitar tais dimensões, a autora supracitada destaca qual a ação nos referimos na pesquisa-ação e ainda qual a função do pesquisador e dos participantes nesse tipo de pesquisa. Ressalta que, para tal abordagem, faz-se necessário o afastamento da perspectiva positivista para que possa haver a tão necessária interpenetração de papéis, em que pesquisador e participantes sejam coautores da pesquisa, estabeleçam uma comunicação de igual para igual com os atores, dando-lhes voz, compartilhando poder e reconhecendo-lhes a capacidade de dar sentido aos acontecimentos. Tudo isso, sempre na perspectiva de colaborar com as mudanças pretendidas pelo grupo e sem perder a dimensão do caráter formativo do processo.

Enfim, a autora conclui que a pesquisa-ação, quando organizada dentro de seus princípios geradores, “é uma pesquisa eminentemente pedagógica, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (Franco, 2005, p. 483). Nesse sentido, nos conduz para novas proposições acerca da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa na perspectiva de Pimenta

Pimenta (2005) explica o processo de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação enquanto pesquisa crítico-colaborativa, tendo como referência duas experiências coordenadas pela mesma juntamente a equipes da Universidade de São Paulo (USP) e de escolas públicas do referido estado. Além disso, discute o impacto na formação e atuação docente e seus desdobramentos para políticas públicas de formação.

Os pressupostos que sustentam a referida abordagem demonstram que cabe aos pesquisadores estabelecer vínculos com os professores da escola, a fim de se construir uma parceria com eles para ajudar a problematizar situações da prática. Isso denota que o desenvolvimento desse método requer colaboração (Pimenta, 2005). A autora reconhece que o pressuposto mais profícuo de formação contínua

é aquela que toma os contextos escolares como objeto de análise, o que favorece a relação teoria e prática, uma vez que nas modalidades tradicionais de formação contínua, como cursos e treinamentos diversos, a mediação entre essas modalidades e os contextos escolares não têm sido estabelecidas, resultando num investimento mais na profissionalização do professor e menos na alteração das práticas institucionais necessárias à melhoria dos resultados da escolaridade. (Pimenta, 2005, p. 534)

Aprofundando esta questão, a referida autora considera que a problemática da pesquisa está em detectar até que ponto uma pesquisa colaborativa pode favorecer processos de construção identitária grupal, beneficiando um espaço de reflexão a todos os envolvidos, buscando produzir conhecimentos cujo objetivo seja produzir mudanças na cultura institucional resultando na qualificação profissional.

Ainda na concepção de Pimenta (2005), a pesquisa-ação colaborativa tem por intuito incentivar ações e práticas institucionais.

No entanto, torna-se crítica de acordo com o compromisso dos envolvidos diretamente na pesquisa, na medida em que possibilite a transformação das práticas institucionais e viabilize o papel de democratização social e política da sociedade. Em outras palavras, considera os atores sociais no processo, pois colaboram na formulação das conclusões “partilhando e contribuindo do conhecimento produzido, constituindo-se também eles pesquisadores e autores das mudanças” (Pimenta, 2005, p. 529).

Para Kincheloe (1997, p. 179), a pesquisa-ação crítica

[...] não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir os aspectos da ordem social dominante que minam os esforços para se conseguir objetivos emancipatórios.

Corroborando com essa discussão, os estudos de Franco (2005) apontam para a necessidade de se considerar a voz do sujeito e seu sentido, a fim de compor a tessitura da investigação e não apenas como registro. Isto significa que a metodologia se estrutura através das situações importantes que surgem do processo. Para esta autora, é justamente “daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (Franco, 2005, p. 486). Ainda na via de raciocínio desta autora, é por este motivo que a metodologia assume o caráter emancipatório, pois possibilita aos participantes da pesquisa a ocasião oportuna e consciente de se tornarem livres de preconceitos referentes a suas defesas à mudança, além de reorganizar a concepção de sujeitos históricos. As proposições de Kincheloe (1997) e Franco (2005) ratificam o caráter emancipatório desta pesquisa.

Pimenta (2005, p. 534), valendo-se da colaboração de Franco (2005), reitera que “a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as prá-

ticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo”. Acrescente-se que “as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade” (Pimenta, 2005, p. 534).

Ao ampliar o sentido da referida pesquisa, esta autora confirma a relevância da realização dessa modalidade de pesquisa entre universidades e escolas. Nesse processo, é fundamental partir das necessidades dos professores envolvidos para determinar os objetivos de pesquisa. Conforme os professores vão constatando que estão aptos a refletir e a alterar suas práticas, se fortalecem enquanto profissionais.

Pimenta (2005) afirma que é necessário tempo para se “implantar e amadurecer” para implementar mudanças significativas na docência, uma vez que é preciso persistência para se modificar o autoritarismo vigente.

Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores. Com isso, possibilitam o alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores frente às imposições que lhes são impingidas. (Pimenta, 2005, p. 537)

Quanto ao potencial da pesquisa-ação crítico-colaborativa, as pesquisas realizadas no Brasil e no mundo ratificam as transformações das práticas proporcionadas pela referida abordagem. Há de se destacar também que tais resultados tornam férteis as transformações nas políticas públicas, especialmente nas formas de gestão dos sistemas de ensino (Pimenta, 2005).

A abordagem da pesquisa colaborativa segundo Desgagné

Considerando a tão conhecida distância entre as pesquisas em Educação e a prática pedagógica, Desgagné (2007) aponta a abor-

dagem da pesquisa colaborativa como um meio para aproximar esses dois universos, a universidade e a escola, os pesquisadores universitários e os professores.

Para o autor, a pesquisa colaborativa consiste num processo de coconstrução de conhecimentos em relação a um dado objeto investigado, a partir da interação entre pesquisadores e docentes. Isso pressupõe que, para se fazer pesquisa no campo da educação, é necessário considerar os sujeitos e o contexto real no qual ela é desenvolvida. Assim, é fundamental ter em conta a compreensão de que os docentes têm de sua própria prática profissional, tomando-os como sujeitos ativos, uma vez que determinam sua práxis profissional, ao mesmo tempo em que se desenvolvem a partir dela (Desgagné, 2007).

No que se refere à posição epistemológica subjacente à colaboração, para Desgagné (2007), na pesquisa colaborativa a função do pesquisador é balizar e orientar a compreensão construída ao longo da investigação, tendo em vista que esta compreensão encontra-se em construção e em constante ajustamento. Assim, nessa modalidade de pesquisa, o ponto de vista do docente e sua compreensão sobre sua prática pedagógica encontram-se no centro da investigação. Logo, fica evidente a ideia de que o docente é parte do próprio objeto de pesquisa e que seu papel é colaborar trazendo para o grupo suas compreensões e reflexões, não havendo a necessidade de tornarem-se copesquisadores.

A pesquisa colaborativa, nessa perspectiva, caracteriza-se simultaneamente como atividade de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, uma vez que aliar-se aos professores para coconstruir um objeto de conhecimento, é colaborar para que entrem em um processo de aperfeiçoamento da própria prática profissional. É tarefa do pesquisador criar as condições para que os docentes se envolvam com o processo da pesquisa, bem como lançar mão dos dispositivos para realizar a coleta e análise dos dados (Desgagné, 2007).

Sobre o conceito de colaboração, Desgagné (2007, p. 16) esclarece que “[...] se apóia na compreensão recíproca das preocupações e dos respectivos interesses que motivam os parceiros no projeto de investigação, sejam do próprio pesquisador (o avanço dos conhe-

cimentos) ou dos docentes (melhoria da prática)”. Vemos, portanto, que a colaboração acontece numa relação que envolve interação conjunta e reciprocidade.

Para além disso, extrapolando o próprio conceito de pesquisa colaborativa, Desgagné (2007) ressalta que essa modalidade de pesquisa possibilita uma mediação entre dois mundos: o mundo da pesquisa e o mundo da docência. Nessa aproximação o pesquisador ocupa um duplo papel, dado que ele deve ter a habilidade de promover, junto aos docentes, reflexões que satisfaçam suas necessidades de desenvolvimento profissional e que ao mesmo tempo promovam um avanço no conhecimento concernente à pesquisa.

Desse modo,

[...] a dimensão colaborativa da pesquisa se deve menos ao fato de os docentes participarem das etapas específicas da dimensão da pesquisa e mais ao fato de os conhecimentos construídos no processo serem o produto de uma constante negociação e mesmo “mediação” que o pesquisador assume entre “prática e teoria”, ou entre “teoria e prática”. (Desgagné, 2007, p. 22)

Vemos, então, que o objetivo mais amplo dessa abordagem de pesquisa é a construção de uma cultura comum, advinda da mediação feita pelo pesquisador entre a teoria e a prática, de modo que os conhecimentos construídos em colaboração considerem os limites e também os recursos desses dois mundos (Desgagné, 2007).

A pesquisa colaborativa em educação segundo Ibiapina

Para Ibiapina (2008), desenvolver uma investigação colaborativa em educação requer o envolvimento de pesquisadores e professores no processo de coprodução de conhecimentos para a pesquisa e no desenvolvimento profissional dos pares, por meio de uma postura colaborativa cujo intuito é criar espaço de estudo, reflexão e construção de novos saberes e possibilidades de ação frente aos desafios educacionais.

Essa metodologia de pesquisa surge na educação como uma possibilidade importante para o desenvolvimento de pesquisas do tipo emancipatórias que têm como marcas: a horizontalidade nas relações entre os colaboradores, o movimento dialético entre teoria e prática e a reflexão crítica acerca dos aspectos que envolvem o campo de atuação dos docentes, considerando sempre o contexto sociopolítico que engendra a realidade microsocial (Ibiapina, 2008).

Assim, nessa modalidade investigativa é importante estar a todo o momento atento à relação que há entre a educação e a sociedade, uma vez que

Parte-se do princípio de que, para transformar a escola, é preciso compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão de obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade. (Ibiapina, 2008, p. 27)

Outro aspecto importante para considerarmos, quando nos referimos a esta modalidade de pesquisa, é a compreensão acerca do próprio termo *colaborativa*. O que colaborar quer dizer nesse contexto? Para Ibiapina (2008, p. 34), “colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais”. Isto não indica, necessariamente, que professores e pesquisador devam participar juntos de todas as etapas da pesquisa, ter tarefas iguais e dedicarem-se na mesma intensidade. Na verdade, quando falamos em pesquisa colaborativa, falamos objetivamente em todos os partícipes terem voz e vez no processo de coprodução de conhecimentos sobre e para a educação, visando compreender as condições concretas do trabalho docente.

Logo, na pesquisa colaborativa, o pesquisador oferece sua contribuição não apenas quando redige um trabalho acadêmico, mas, sobretudo, quando constrói condições para que o grupo reflita de modo

crítico sobre a complexidade das situações educativas considerando a dialogicidade entre teoria e prática. Os professores, por sua vez, colaboram na medida em que compartilham aspectos do seu cotidiano de trabalho, buscando compreender as relações conflituosas inerentes à docência no intuito de criar novas possibilidades de atuação, o que resulta em seu desenvolvimento profissional (Ibiapina, 2008).

Portando, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pressupõe constituir um grupo de sujeitos que tenham interesses pessoais, profissionais e sociais comuns e que se disponha a refletir sobre um dado tema baseado no respeito mútuo e na qualificação do saber-fazer de cada sujeito envolvido, culminando em uma formação democrática, coletiva, reflexiva, crítica, politizada, dialógica e feita por e entre pares.

Para desenvolver uma investigação colaborativa no âmbito acadêmico, é necessário que o pesquisador adote posturas que de fato favoreçam a colaboração entre os pares. Inicialmente recomenda-se que o pesquisador compartilhe com os professores todos os detalhes do processo de pesquisa, estimulando-os a participarem ativamente de cada etapa vivenciada. Nesse sentido, é importante que reflitam coletivamente sobre o tema, o objeto de investigação, o objetivo, as concepções teóricas que norteiam o trabalho, a metodologia utilizada para construir o *corpus* de pesquisa, os caminhos escolhidos para fazer as análises das informações e a forma de divulgação dos resultados (Ibiapina, 2008).

Na sequência, Ibiapina (2008) recomenda a sistematização de procedimentos essenciais para a concretização de pesquisas nessa modalidade. Para a autora, o ciclo colaborativo da pesquisa em educação deve iniciar com a sensibilização dos colaboradores para os princípios da pesquisa colaborativa, por meio de conversas que esclareçam as características principais dessa metodologia investigativa e com a negociação das atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores), deixando claro o papel de cada um.

Além de dialogar com os colaboradores sobre tudo o que envolve o processo de pesquisa, Ibiapina (2008) ainda ressalta a importância de conversar minuciosamente sobre cada aspecto que envolve os encontros formativos: os objetivos dos encontros, a forma como serão organizados, o tipo de interação e envolvimento com a pro-

posta, a necessidade de realização de leituras teóricas e de partilha das reflexões suscitadas, o período de duração dos encontros e da pesquisa e a necessidade ou não de anonimato.

Em seguida deve-se realizar o levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios dos envolvidos na pesquisa. Esse ponto é fundamental, pois é a partir do conhecimento das temáticas que os professores desejam apreender, das dificuldades encontradas no cotidiano de atuação, das lacunas percebidas em sua formação inicial, de suas experiências profissionais e de suas aspirações que poderão ser definidas as leituras e o modo como os encontros serão conduzidos. Tendo sempre em mente a organização de um espaço em que os docentes possam construir “conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de proporcionar-lhes condições de compreensão das situações problemáticas vivenciadas, bem como de resolução e mudança dos contextos de atuação” (Ibiapina, 2008, p. 42).

A referida autora contribui, ainda, com a ideia de que:

Para pesquisar colaborativamente, pesquisadores e professores precisam se reunir para refletir sobre esses conhecimentos, a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares de diferentes níveis de competência profissional. Esse processo cria oportunidades para que sejam externalizados sentidos e significados, ajudando a reorganizar as estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e dos professores. (Ibiapina, 2008, p. 44-45)

Assim, no cenário da pesquisa colaborativa, marcado pela co-produção de conhecimentos entre os docentes, na medida em que professores e pesquisador elaboram os conhecimentos que possuem e suas experiências profissionais para compartilharem com os demais, mediados pela fala do outro e por leituras teóricas, eles ampliam suas possibilidades de compreensão sobre a docência e constroem novas formas de pensar e atuar como educador.

Nesse processo de reconstrução, as significações elaboradas ultrapassam o espaço de compreensão do texto em si,

uma vez que penetraram no sistema conceitual já elaborado pelo docente, fazendo-o evoluir para outro nível. Na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. Assim, ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível reconstruí-la. (Ibiapina, 2008, p. 47)

Para estruturar esse processo de reflexividade na pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008), inspirada nos escritos de Freire (2004) e Smyth (1992), propõe a organização das ações reflexivas com base nos seguintes passos: a descrição, a informação, a confrontação e a reconstrução. De modo sintético, o primeiro momento refere-se à descrição detalhada da prática profissional; o segundo caracteriza as reflexões que se voltam para o entendimento dos fundamentos que norteiam as escolhas feitas pelos professores no exercício de sua profissão; o terceiro momento, o de confrontação, é um período crucial nesse processo de reflexão, pois é quando os professores buscam compreender, de modo crítico, o significado social de suas ações, ponderando acerca da manutenção ou transformação das desigualdades, diferenças e preconceitos; e, por fim, no momento final, tem-se a possibilidade de reconstruir a prática profissional.

A objetivação desse processo reflexivo pode ser feita, segundo a autora, por intermédio de diferentes ferramentas, recursos e procedimentos que são utilizados como dispositivos mediadores no desenvolvimento da investigação, como, por exemplo: diálogo face a face, videoformação, narrativas autobiográficas, observação colaborativa e/ou sessões reflexivas.

QUADRO COMPARATIVO					
AUTORES					
CATEGORIAS	Kincheloe (1997)	Franco (2005)	Pimenta (2005)	Desgagné (2007)	Ibiapina (2008)
Nomenclatura	Pesquisa-Ação crítica	Pedagogia da Pesquisa-Ação	Pesquisa-ação crítico-colaborativa	Abordagem da Pesquisa Colaborativa	Pesquisa colaborativa
Referencial teórico base	Freire; Walter Benjamin; Dewey; Theodor Adorno, Horkheimer; Carr e Kemmis; Aronovitz; Giroux e MacLaren	Lewin; Kincheloe; Mailhiot; Barbier; Thiollant; Morin	Habermas; Kincheloe; Schön; Thiollent; Zeichner	Giddens; Cole; Lewin; Elliot; Lieberman;	Marx; Vigotski; Freire; Kemmis; Desgagné
Principais categorias de análise	Rejeita as noções positivistas de racionalidade; pressupõe que os métodos de pesquisa são sempre políticos; os pesquisadores críticos estão cientes da consciência profissional; os pesquisadores críticos ficam atentos a aspectos sociais que tentam minar os esforços em prol de objetivos emancipatórios; a pesquisa-ação crítica é concebida em relação à prática.	Pesquisa-Ação colaborativa; pesquisa-ação crítica; pesquisa-ação estratégica.	Consciência crítica; reflexão crítica; construção de saberes e identidade docente.	Reflexão conjunta sobre a prática docente; coconstrução de conhecimento por meio da interação entre docentes e pesquisador; foco na compreensão dos docentes sobre sua prática pedagógica;	Constituição de grupo; coprodução de conhecimento; horizontalidade na relação; emancipação; reflexão crítica; dialética; respeito mútuo; formação democrática e coletiva.

<p>Chama atenção para o fato de que se o professor se assumir como <i>ser crítico</i> na pesquisa educacional, estará comprometido em promover transformações efetivas na prática que realiza; tais transformações devem acontecer no nível cognitivo</p>	<p>A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão- -Ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. A metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.</p>	<p>Pesquisa com (e não sobre) os professores; valorização das decisões conjuntas e projetos coletivos; reflexões sobre a prática; problematização e compartilhamento com os pares e propor de inovações.</p>	<p>concepção do docente como parte do próprio objeto de pesquisa; pesquisa colaborativa entendida como atividade de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>Sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, sessões de estudo intercalada pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análise das práticas docentes.</p>
<p>Aspectos metodológicos</p>	<p>A pesquisa do objeto de reflexão acerca de uma situação prática escolhida pelos docentes, no processo de interação entre eles e o pesquisador; ao pesquisar cabe definir o objeto de pesquisa (que também pode ser definido no processo da pesquisa), a metodologia de coleta e análise dos dados e a produção e publicação</p>	<p>A investigação do objeto de reflexão acerca de uma situação prática escolhida pelos docentes, no processo de interação entre eles e o pesquisador; ao pesquisar cabe definir o objeto de pesquisa (que também pode ser definido no processo da pesquisa), a metodologia de coleta e análise dos dados e a produção e publicação</p>	<p>A investigação do objeto de reflexão acerca de uma situação prática escolhida pelos docentes, no processo de interação entre eles e o pesquisador; ao pesquisar cabe definir o objeto de pesquisa (que também pode ser definido no processo da pesquisa), a metodologia de coleta e análise dos dados e a produção e publicação</p>	<p>Sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, sessões de estudo intercalada pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análise das práticas docentes.</p>

<p>Proposições</p>	<p>Produção de uma “cognição metateórica sustentada por reflexão e baseada num contexto sócio-histórico”. Contribui para determinar as condições do próprio trabalho; favorece a organização de experiências emancipatórias para si e para os alunos; não dialoga com a noção modernista de vanguardismo.</p>	<p>Produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos.</p>	<p>Enorme potencial de transformações das práticas proporcionadas pela referida abordagem</p>	<p>Implantar um processo de aperfeiçoamento profissional em uma dada escola; transformar uma abordagem de ensino ou melhorar uma matéria; estabelecer uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática; construir uma cultura comum entre teoria e prática.</p>	<p>dos resultados; cabe ao pesquisador apresentar o projeto de pesquisa aos participantes; o pesquisador deve preservar o ponto de vista dos professores em todas as etapas da pesquisa na correlação com o quadro teórico utilizado como referência.</p>	<p>Coletivo de professores.</p>
---------------------------	---	---	---	--	---	---------------------------------

Quadro 1. Quadro comparativo: da Pesquisa-Ação à Pesquisa-Ação colaborativa – uma síntese possível

Fonte: Elaborado a partir dos autores citados (2023).

A partir do quadro comparativo que apresenta uma síntese das metodologias de pesquisa propostas por Kincheloe (1997), Franco (2005), Pimenta (2005), Ibiapina (2008) e Desgagné (2007), podemos ter uma visão geral acerca das possibilidades de implementação da pesquisa-ação no campo da educação.

Ao observarmos as informações contidas nas categorias: nomenclatura, referencial teórico base, principais categorias de análise, aspectos metodológicos e proposições, que compuseram a tabela por nós construída, verificamos distinções e similaridades entre as cinco propostas metodológicas. A nomenclatura e o referencial teórico base utilizado pelos autores são diferentes; a despeito disso, observamos que essas metodologias têm em comum o fato de sugerirem ações formativas que intervenham diretamente na práxis do professor.

As cinco metodologias de pesquisa defendem a construção de espaço coletivo para o desenvolvimento profissional docente, considerando os aspectos histórico-culturais que determinam a profissão de professor; o levantamento das necessidades formativas dos professores tendo em vista os desafios da prática profissional; a valorização do processo de pesquisa e não dos resultados em si; o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e a transformação em prol de uma docência consciente, humana e politizada.

A despeito disso, evidenciamos uma distinção importante entre a pesquisa-ação e a pesquisa-ação colaborativa; é que na primeira o pesquisador ocupa o lugar de protagonista central, uma vez que ele é quem determina os passos da pesquisa, que precisa manter o envolvimento dos participantes e fazer a análise do material. Já na pesquisa-ação colaborativa, o protagonismo é diluído com o grupo, todos são protagonistas, pesquisadores e participantes. Embora tenham funções distintas, na pesquisa-ação colaborativa as decisões são tomadas colaborativamente, de forma compartilhada entre todos os participantes da pesquisa.

Considerando que nos tempos atuais, em que estamos inseridos num contexto social e político engendrado por discursos que manipulam e distorcem a realidade de forma massiva para atender a cer-

tos interesses ideológicos, torna-se urgente o investimento em propostas de pesquisa e de desenvolvimento profissional docente que promovam a construção de relações colaborativas que viabilizem a constituição de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos. Diante de um cenário de polarização, intolerância e violência, é primordial investir na preparação de professores que, para além de protagonistas, tenham a capacidade de construir conhecimentos e implementar mudanças na educação de forma coletiva e colaborativa, rompendo com os caminhos solitários da docência, consolidando parcerias fraternas em sua trajetória profissional.

Referências

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MOTA, Guadalupe Correa; SILVA, Lisley Gomes. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Revista Educere Et Educare**, v. 16, n. 38, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/439i2nW>. Acesso em: 10 jan. 2023

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1972.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

MAILHIOT, Gérard Bernard. **Dynamique et genèse des groupes rouses**. Paris: Édition de l'Épi, 1970.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: socialização e profissionalização de docentes principiantes na Educação Superior. Relatório de Pós-doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

2. PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA: O ESTADO DA QUESTÃO COMO REVELADOR DE PROCESSOS INVESTIGATIVOS¹

Géssika Mendes Vieira
Geovana Ferreira Melo

Com a intenção de aprofundar compreensões referentes ao cenário atual em torno das produções acadêmicas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que, em suas investigações, utilizam a pesquisa-ação colaborativa e crítico-colaborativa, apresentamos, neste capítulo, a construção de um estado da questão que evidencia o panorama dessas produções da última década (2012-2022).

A pesquisa-ação tem sido conceituada como colaborativa, pois, parte da ideia de que, segundo Franco (2005, p. 485), “a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo”. Franco também considera as investigações de pesquisa-ação como críticas, uma vez que, “[...] sustentada por reflexão crítica e coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade [...]” (Franco, 2005, p. 485). Tendo em vista a definição de Franco (2005), o estado da questão, que será aqui desenvolvido, tem a intenção de mapear as investigações acadêmicas que são identificadas como pesquisa-ação colaborativa e crítico-

1. A pesquisa conta com o apoio da Fapemig – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo PPM-00578-18) – referente ao projeto intitulado “O aprendizado da docência de Professores-Bacharéis”, sob a coordenação da Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, com a participação da doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Géssika Mendes Vieira.

-colaborativa², a fim de confirmar “a importância da realização de pesquisas-ação crítico-colaborativas entre a universidade e as escolas como condição fundamental no processo de desenvolvimento profissional de professores” (Pimenta, 2005, p. 536).

A opção metodológica pelo estado da questão justifica-se em função de sua configuração mais abrangente e aprofundada, por ir além do mapeamento das produções acadêmicas. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 5), o estado da questão tem como objetivo “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Nesse sentido, foi feita uma busca nas plataformas Scielo, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e Banco de Teses e Dissertações da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para a busca foram utilizados os descritores “pesquisa-ação”, “pesquisa-ação colaborativa” e “pesquisa-ação crítico-colaborativa”. O período selecionado foi entre os anos de 2012 e 2022. Também foi utilizado como filtro para a busca, a área da Educação, especificamente. O refinamento foi feito da seguinte forma:

I. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram buscadas, em 4 de janeiro de 2023, pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação de todas as instituições brasileiras que têm estudos cadastrados no banco de dados, dentro do período indicado.

II. Já na Scielo, foram aplicados os seguintes filtros no dia 6 de janeiro de 2023: “Coleções: Brasil”; “Idioma: Português”; “Ano de

2. Neste capítulo, são citados, conjuntamente, os termos “pesquisa-ação e pesquisa-ação crítico-colaborativa”, pois, nos trabalhos analisados, alguns autores trabalham somente com os referenciais que utilizam a nomenclatura “pesquisa-ação”; já outros utilizam a “pesquisa-ação crítico-colaborativa”; e ainda há alguns que trabalham com ambos referenciais. Desse modo, para nos referir aos trabalhos em totalidade, optamos por mencionar “pesquisa-ação e pesquisa-ação crítico-colaborativa”.

Publicação: 2012 a 2022”; “Áreas Temáticas: Ciências Humanas, Educational e Education”; e “Tipo de Literatura: Artigos”.

III. No Google Acadêmico, os descritores foram buscados em 9 de janeiro de 2023, pela ordenação de datas (dos trabalhos mais recentes para os mais antigos), em língua portuguesa, e pelo tipo de artigos de revisão.

IV. E, por fim, no banco de pesquisas da Universidade Federal de Uberlândia, em 18 de janeiro de 2023, a busca foi feita entre as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

A partir de três descritores e quatro plataformas de busca, localizou-se, inicialmente, o total de 1.707 pesquisas que mencionam, em seu escopo, um dos termos dos três descritores citados anteriormente. Delas, 135 pesquisas estavam no banco Capes; 90, na plataforma Scielo; 1.329, no Google Acadêmico; e 153, no banco da UFU.

Porém, como estava claro que esses números tratavam apenas do início da investigação, foi dado prosseguimento ao refinamento dessa busca. No próximo passo, foi considerado pertinente retirar do processo de busca e análise as plataformas Scielo e Google Acadêmico. Isso se justificou por dois motivos: o primeiro é que o grande número de pesquisas dessas bases de dados dificultaria uma análise criteriosa e, o segundo, é que ambas as plataformas localizam os termos descritores citados em qualquer parte do texto, havendo, entre os números encontrados, pesquisas que: 1- não tratam de pesquisa-ação colaborativa; ou crítico-colaborativa; 2- são pesquisas repetidas; 3- são pesquisas que somente citam os descritores ao longo do texto, mas o trabalho não se configura metodologicamente como pesquisa-ação.

Assim, seguimos a busca com os dados dos bancos da Capes e da UFU, com um total de 288 pesquisas. O Quadro 1, a seguir, apresenta a quantidade de pesquisas encontradas utilizando os três descritores, entre os anos selecionados para essa investigação.

ANO	BANCO CAPES	BANCO UFU	TOTAL
2012	24	5	29
2013	19	16	35
2014	25	12	37
2015	22	8	30
2016	5	12	17
2017	16	6	22
2018	11	15	26
2019	11	22	33
2020	1	23	24
2021	0	22	22
2022	1	12	13
TOTAL	135	153	288

Quadro 1. Quadro inicial de trabalhos acessados

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A partir da seleção dos 288 trabalhos, foi feito um refinamento por meio da leitura de resumos e fragmentos dos textos das pesquisas com a finalidade de reconhecermos quais estudos se identificavam ou poderiam ser identificados como pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa-ação crítico-colaborativa. Essa identificação foi importante, pois, em muitos trabalhos, embora tivessem sido utilizados os descritores que elencamos para procedimento de busca, ao fazermos a leitura mais minuciosa do texto, constatamos que a investigação em si não trabalha com a pesquisa-ação, nem com a pesquisa-ação colaborativa e/ou crítica, mas apenas mencionam esses tipos de pesquisa, sem que, no entanto, seja essa a orientação metodológica. Após esse passo, foram selecionados 116 estudos, sendo 17 pesquisas do banco de dados da UFU e 99 do banco de dados da Capes, em que todas elas se identificaram, metodologicamente, com o tipo pesquisa-ação; ou pesquisa-ação colaborativa; ou pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Como nossa opção teórico-metodológica centrou-se em investigações do tipo pesquisa-ação colaborativa, foi necessário acessar

cada uma das pesquisas, na totalidade do texto, para identificar se, de fato, estavam coerentes com essa perspectiva. É importante mencionar que, durante a investigação, foram encontrados estudos que se inspiram na pesquisa-ação ou que são coerentes com seus fundamentos metodológicos, mas que não assumiram metodologicamente esse tipo de pesquisa. Portanto, essas pesquisas não entraram na fase seguinte do refinamento realizado. Isso aconteceu porque o objetivo foi selecionar e analisar estudos que, coerentemente, se declaram e, de fato, foram desenvolvidos a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítica e/ou colaborativa.

Com base em Ibiapina (2008, p. 11), na pesquisa-ação de cunho crítico-colaborativo, “[...] a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tanto os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo [...]”. Ou seja, constitui-se uma comunidade de pesquisadores que se envolvem em todas as fases do desenvolvimento investigativo com a finalidade de produzir transformações no contexto pesquisado, de forma coletiva e colaborativamente.

Diante disso, após a leitura dos resumos e trechos dos 116 trabalhos, foram selecionados 9 estudos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e 26 estudos do banco de pesquisa da Capes, totalizando, assim, 34 estudos a serem analisados. Para melhor compreensão das pesquisas selecionadas, foi elaborado um quadro, disposto a seguir (Quadro 2), com as 34 pesquisas resultantes da busca que trabalham com a perspectiva colaborativa da pesquisa-ação. O quadro foi organizado de modo que seja possível compreender os principais referenciais teóricos utilizados pelos autores e autoras, bem como o método da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Dantas, 2012	“[...] tornar a pesquisa um processo de aprendizagem para todos os participantes e de oferecimento de subsídios para o ensino.” (Dantas, 2012, p. 77).	Thiollent (2011); Tripp (2005); Ibiapina (2008).	MHD não explicitado, mas identificado.	Questionário; encontros de formação continuada; gravação em áudio; e diário de campo.
Nogueira, 2012	“[...] possibilidade de mudança e de fortalecimento da formação dos profissionais da Educação.” (Nogueira, 2012, p. 66).	Barbier (2002); Jesus (2008); Pereira (1998).	MHD não explicitado, mas identificado.	Diário de campo; relatórios; questionários; e diálogo com o relatório final da pesquisa/formação.
Vieira B. 2012	“[...] processos de diálogos e formação com profissionais de uma escola pública de ensino sobre o trabalho com o currículo e a escolarização de alunos [...]” (Vieira B., 2012, p. 106).	Barbier (1985; 2004); Franco (2005); Tripp (2005).	MHD não explicitado, mas identificado.	A observação participante; espaços de formação continuada; acompanhamento das ações.

3. As concepções dos(as) autores(as), aqui apresentadas e aprofundadas no decorrer do texto.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Anjos, 2013	“No seu conjunto de princípios é o ato de mudança de concepção de mundo, de conhecimento, que vai afetar a realidade dos atores envolvidos [...]” (Anjos, 2013, p. 95).	Barbier (2007); Ibiapina (2008).	MHD.	Observação participante; entrevista semiestruturada; gravações de vídeo e áudio; e diário de campo.
Cruz, 2013	“[...] articula teoria e prática, isto é, utiliza-se de uma ação sistematicamente planejada no processo de transformação de uma determinada realidade.” (Cruz, 2013, p. 95).	Barbier (2002); Glat e Pletsche (2010); Pimenta (2006).	MHD não explicitado, mas identificado.	Observação participante; entrevistas semiestruturadas; relatos; gravações; e encontros para avaliação e planejamento.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Soares, 2013	“[...] a parceria pesquisador e professor pode propiciar a formação docente de ambos [...]” (Soares, 2013, p. 25).	Barbier (2007); Pimenta (2005); Thiollent (2011).	MHD não explicitado, mas identificado.	Observação e entrevista iniciais; plano de ação; e entrevista final.
Borges, 2014	“[...] envolver em espaços-tempos de reflexão-ação a partir da realidade, produzindo mudanças nas ações cotidianas [...]” (Borges, 2014, p. 72).	Barbier (2004); Monteiro (2002).	MHD não explicitado, mas identificado.	Grupo focal; observação participante; e entrevista semiestruturada.
Correia, 2014	“[...] estabelecer relações entre teoria e prática, levando os professores a pesquisar suas próprias ações nos contextos nos quais estas são instituídas.” (Correia, 2014, p. 107).	Barbier (1985; 2007); Franco (2008; 2011); Pimenta (2012); Tripp (2013).	MHD, não explicitado, mas identificado.	Análise de dados; observações críticas e reflexivas; ações colaborativas; e atuação e intervenção com os envolvidos.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Costa, 2014	“[...] as relações e interações são reproduzidas e desenvolvidas nas ações vivenciais, transformadas pelos sujeitos e suas influências mútuas.” (Costa, 2014, p. 36).	Thiollet (2002); Pimenta (2005); Franco (2004).	MHD não explicitado, mas identificado.	Formação continuada inclusiva.
Coronhoto, 2014	“[...] movimento em que o sujeito-participante provoca e é provocado por todos os movimentos ali desencadeados.” (Coronhoto, 2014, p. 105).	Barbier (2007).	MHD não explicitado, mas identificado.	Escuta; observação; entrevista; gravações; rodas de conversas; e a formação continuada em serviço.
Pattuzzo, 2014	“[...] produção do conhecimento sobre a realidade social, promovendo mudanças nas situações desafiadoras e envolvendo os sujeitos participantes em processos de formação continuada em contexto.” (Pattuzzo, 2014, p. 49).	Barbier (2002); Pimenta (2005); Tripp (2005).	MHD não explicitado, mas identificado.	Observação participante; diário de campo; entrevistas semiestruturadas; e processos de intervenção coletiva.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Aguiar, 2015	“[...] olhar um caderno, olhar um livro de ponto dos professores, observar os detalhes das falas de cada um nos leva a uma maior compreensão do contexto da escola.” (Aguiar, 2015, p. 111).	Barbier (2007); Ibiapina (2008); Pimenta (2005).	MHD não explicitado, mas identificado.	Entrevista; grupo focal; entrevistas semiestruturadas; observação; Formação continuada.
Oliveira, 2015	“O que existe é um ideal comum, a construção do conhecimento.” (Oliveira, 2015, p. 101).	Barbier (2007); Ibiapina (2005; 2008); Kemmis (1987).	MHD.	Relatório de observação; diário; entrevistas; planejamento colaborativo.
Sousa, 2015	“[...] a concepção de que teoria e prática andam juntas, que toda transformação implica reflexão; [...]” (Sousa, 2015, p. 100).	Barbier (2007); Franco (2005).	MHD não explicitado, mas identificado.	Discussões; chamamentos; aplicação do projeto e apresentação à comunidade escolar.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Trazzi, 2015	“[...] dentro de um viés formativo, pode promover um meio de formação em serviço no qual podemos trabalhar junto com os professores [...]” (Trazzi, 2015, p. 66).	Barbier (1985; 2002); Franco (2008).	MHD não explicitado, mas identificado.	Observação; diário de campo; filmagem; questionários; provas escritas; e entrevistas reflexivas.
Rabbi, 2016	“[...] identificação e compreensão do problema pelos sujeitos, o planejamento de ações, a implementação das ações, um controle sobre estas ações, a reflexão e avaliação sobre os resultados [...]” (Rabbi, 2016, p. 63).	Kemmis e Wilkinson (2002); Tripp (2005).	MHD não explicitado, mas identificado.	Curso de formação continuada para professores em serviço.
Effgen, 2017	“[...] possibilitando uma visão crítica e a participação ativa na transformação dessa realidade.” (Effgen, 2017, p. 72).	Barbier (2004); Franco (2005); Kemmis e Wilkinson (2002); Pimenta (2005).	MHD não explicitado, mas identificado.	Observação participante; diário de campo; questionário; e redes de conversa e apoio pedagógico.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Santos, 2017	“O texto final não é do pesquisador; é do grupo, do coletivo, dos que efetivamente participaram da proposta de pesquisa-ação abertos à mudança.” (Santos, 2017, p. 78).	Franco (2012); Pimenta (2005).	MHD.	Análise de documentos; observação participante; e movimento de ação-reflexão-ação.
Valladão, 2017	“A pesquisa-ação procura unir a pesquisa a ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.” (Valladão, 2017, p. 48).	Barbier (2007); Engel (2000); Thiollent (1985).	MHD não explicitado, mas identificado.	Observação participante; análise de imagens fotográficas; e entrevistas semiestruturadas.
Vigário, 2017	“[...] com base nos cenários desenhados no cotidiano e apoiando-se no/a professor/a como pesquisador/a reflexivo/a e socioanalítico/a.” (Vigário, 2017, p. 66).	Barbier (2007); Elliot (1998); Engel (2000); Pimenta (2005).	MHD não explicitado, mas identificado.	Questionários; curso de formação de professores; pesquisa da prática pedagógica; e grupo focal.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Florentino, 2018	“[...] compreensões e possibilidades de reflexão e ação, em um exercício totalizador de formação intersubjetiva e de participação coletiva [...]” (Florentino, 2018, p. 46).	Barbier (2007); Franco (2004; 2010); Pimenta (2005); Thiollent (2007).	MHD não explicitado, mas identificado.	Questionário pré e pós-intervenção; e observação participante.
Kawashima, 2018	“Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte, ou seja, não podem ser entendidos de maneira separada [...]” (Kawashima, 2018, p. 87).	Barbier (2007); Franco (2005); Thiollent (2009).	MHD não explicitado, mas identificado.	Planejamento participativo; ciclos de ação-reflexão-ação; observação; relatórios de aulas práticas/visitas técnicas.
Santos, 2018	“Isso porque implica uma reflexão sobre como as ações docentes e discentes podem se estabelecer ou se confluir.” (Santos, 2018, p. 49).	Franco (2005); Kemmis (2002).	MHD.	Questionário; entrevista semiestruturada; e oficinas pedagógicas.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Ferreira, 2019	“[...] com a participação dos envolvidos, promover a reflexão baseada num contexto sócio histórico, com um forte intuito de se gerar a transformação da realidade [...]” (Ferreira, 2019, p. 136).	Barbier (1985); Franco (2005; 2008); Pimenta (2005; 2008); Thiollent (2002); Tripp (2005).	MHD.	Grupo de formação reflexiva colaborativa (entrevista, questionário, diário e registros fotográficos).
Gomes, 2019	“[...] especialmente pela ruptura dos binômios professor-pesquisador e teoria-prática, o que provavelmente nos permitiria modificar a condição de inserção desses professores [...]” (Gomes, 2019, p. 32).	Elliot (1998); Kemmis e Wilkinson (2002); Pimenta (2006); Thiollent (1986).	MHD não explicitado, mas identificado.	Observação colaborativa; fotografias e filmagens; exercício da informação; confronto (movimento reflexivo).
Oliveira, 2019	“[...] a coletividade constrói o conhecimento com um olhar crítico [...]” (Oliveira, 2019, p. 73).	Franco (2005).	MHD.	Oficinas; rodas de conversa; questionário; e entrevistas;
Pedro, 2019	“[...] todos os participantes têm voz e vez no processo de coprodução de conhecimentos sobre e para a educação [...]” (Pedro, 2019, p. 60).	Ibiapina (2008); Pimenta (2000).	MHD.	Grupo colaborativo; e sessões reflexivas.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Dias, 2020	“[...] poderemos contribuir com (trans)formações nas concepções, nas atitudes e nas práticas pedagógicas dos professores participantes” (Dias, 2020, p. 61).	Elliot (2003); Franco (2005); Kemmis (1987); Ibiapina (2007); Pimenta (2005).	MHD.	Sessões reflexivas; memórias reflexivas; crachás; carta pedagógica; carta aberta; e avaliação dos ciclos reflexivos.
Oliveira, 2020	“exige longo tempo de reflexão em torno das situações que emanam no trabalho.” (Oliveira, 2020, p. 68).	Franco (2005; 2010).	MHD não explicitado, mas identificado.	Diagnóstico e reflexão; projeto de intervenção; mostra literária; rodas de leitura; e oficinas.
Vieira, 2020	“[...] melhorar e/ou alterar o entendimento de determinado contexto, assim como, as condições materiais em que o trabalho docente é efetivado.” (Vieira, 2020, p. 60).	Ibiapina (2008)	MHD não explicitado, mas pode ser identificado.	Grupo colaborativo; sessões reflexivas; e carta pedagógica.

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Vilela, 2020	<p>“[...] envolvimento de todos os participantes, considerados pesquisadores, com responsabilidades inerentes ao processo, as quais são acordadas durante todo o percurso investigativo-formativo” (Vilela, 2020, p. 24).</p>	<p>Barbier (2007); Pimenta (2006).</p>	<p>MHD.</p>	<p>Sessões reflexivas; questionários; observação participante; diário de campo e cartas pedagógicas.</p>
Carvalho, 2021	<p>“Um dos seus pilares é a reflexão crítica compartilhada, que promove desenvolvimento profissional docente [...]” (Carvalho, 2021, p. 80).</p>	<p>Thiollet (1986); Ibiapina (2008; 2009).</p>	<p>MHD.</p>	<p>Observação colaborativa; sessões reflexivas; síntese rotativa das aulas; e grupo focal.</p>

Pesquisas analisadas	Concepção ³	Referencial teórico	Método ²	Procedimentos metodológicos
Mendes, 2022	“É um agir com que preconiza um fazer social em busca de transformar a realidade investigada que caminha em conjunto com a pesquisa.” (Mendes, 2022, p. 36).	Franco (2020); Thiollent (2011).	MHD.	Observação participante; entrevista; encontro dialógico; autobalanco.
Santos, 2022	“[...] com um olhar voltado para a valorização do processo de construção da pesquisa como um todo e não apenas para os resultado” (Santos, 2022, p. 122).	Barbier (2002; 1985); Schulz (2003); Thiollent (1986; 2016).	MHD não explicitado, mas pode ser identificado.	Laboratório colaborativo; notas de campo; e ações e reflexões com as envolvidas na pesquisa.
Total de pesquisas	34 pesquisas			

Quadro 2. Pesquisas analisadas conforme pressupostos metodológicos da pesquisa-ação colaborativa e/ou crítico-colaborativa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Das pesquisas selecionadas para análise, é possível constatar que a maioria delas foi desenvolvida na região Sudeste, somando 23 das 34 que compõem este estudo. A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) é a instituição com o maior número de pesquisas-ação crítico-colaborativas, com 13 estudos. Na sequência, está a Universidade Federal de Uberlândia, com 9 pesquisas; e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), com 1 pesquisa.

As 11 pesquisas restantes estão espalhadas pelas regiões Nordeste, Norte, Sul e Centro-Oeste. As instituições e os respectivos números de pesquisas são: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2 pesquisas; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2 pesquisas; Universidade de Brasília (UnB), 1 pesquisa; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), 2 pesquisas; Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), 2 pesquisas; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 1 pesquisa; e, por fim, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com 1 pesquisa.

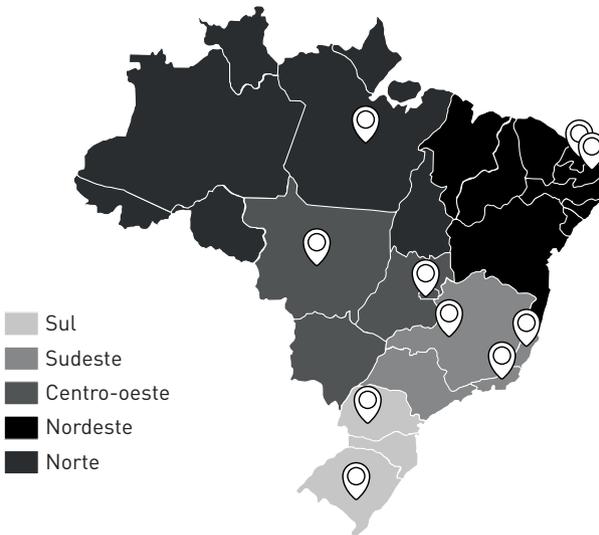


Figura 1. Regiões do Brasil onde estão as pesquisas-ação colaborativas analisadas no presente estudo

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Para compreender a posição de destaque da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com 13 estudos do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa, foi realizada uma busca no site da instituição. Com isso, foi localizada a descrição de um grupo de estudos da universidade que se debruça em estudar a pesquisa-ação. O grupo se chama Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees), e é vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Segundo a descrição disponibilizada no site da Ufes, quanto às atividades,

O grupo desenvolve estudos na Educação Especial, por meio de projetos de pesquisa e extensão que problematizam diferentes contextos da realidade concreta. Toma como objeto de investigação a formação de profissionais da educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas. Assume a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação, bem como dedica-se aos estudos dessa perspectiva investigativa. (Ufes, 2013)

A existência de um grupo de estudos que investiga e utiliza a pesquisa-ação crítico-colaborativa justifica o fato de a Ufes ser a instituição com o maior número de estudos que se coaduna com essa perspectiva. Ao consultar a produção bibliográfica do grupo, disponibilizada também no site, constatamos que seus participantes publicaram em periódicos, nos últimos anos, o seguinte número de produções: 21 artigos; 6 livros; 18 capítulos de livros; 26 trabalhos publicados em anais de congressos; e 11 resumos publicados em anais de congresso, dando visibilidade a essa perspectiva metodológica da pesquisa-ação colaborativa.

Diante disso, essa iniciativa dos pesquisadores e pesquisadoras do Grufopees incentiva a utilização desse tipo de estudo, com expressiva contribuição, uma vez que, como explica Ibiapina (2008, p. 21), “[...] a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua de professores”. Dessa forma, na pesquisa-ação colaborativa,

trabalha-se com a ideia de que os professores também são produtores de conhecimentos, tendo como premissa a unidade teoria-prática.

Quanto à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), embora tenha um número expressivo de pesquisas (9) que utilizam a pesquisa-ação colaborativa, não possui um grupo de estudos específico dessa perspectiva de investigação. Mesmo assim, entendemos que os pesquisadores e pesquisadoras envolvidas nesses estudos consideram que a pesquisa-ação colaborativa contribui, significativamente, para a formação de professores. Posição esta que converge com a de Vilela (2020, p. 89), para quem “a pesquisa-ação crítico-colaborativa, como a concebemos tem como princípio e finalidades a formação (com, entre, de) professores”. Nesse mesmo sentido, para Pedro (2019, p. 61),

No cenário da Pesquisa Colaborativa, marcado pela coprodução de conhecimentos entre os docentes, isto se dá na medida em que professores e pesquisador elaboram os conhecimentos que possuem e suas experiências profissionais para compartilhar com os demais e, mediados pela fala do outro e por leituras teóricas, ampliam suas possibilidades de compreensão sobre a docência e constroem novas formas de pensar e atuar como educador.

Ibiapina (2008) elucida que os trabalhos desenvolvidos na perspectiva colaborativa entendem os docentes como capazes de transformar o cenário em que estão inseridos, tanto escolar como social. Por isso, o trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, de forma que quando os problemas são analisados, as responsabilidades são partilhadas nas decisões e nas ações. Nesse sentido, os demais trabalhos encontrados nas demais instituições de ensino superior, compondo os Programas de Pós-Graduação em Educação, são bastante relevantes.

Os autores mais utilizados para referenciar as pesquisas que aqui são analisadas são: Barbier, Pimenta, Thiollent, Ibiapina, Tripp, Kemmis e Franco. Isso reafirma a relevância desses estudos, uma vez que esses autores e autoras têm investigações aprofundadas

sobre a pesquisa-ação e a pesquisa-ação colaborativa, sendo possível, assim, constatar um ponto comum nas pesquisas: a busca por transformação dos espaços escolares e acadêmicos, sobretudo no que se refere às possíveis mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, a partir da ideia de que eles se tornam no processo da pesquisa colaborativa, pesquisadores e pesquisadoras da própria prática.

Na concepção de Barbier (2002, p. 55), “Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações.”

As concepções das bases teóricas utilizadas pelas pesquisas que aqui são analisadas utilizam, com frequência, as palavras: grupo, colaboração, transformações, envolvimento dos participantes, reflexão da prática, formação, participação. Essas palavras representam o âmago da pesquisa-ação/pesquisa-ação crítico-colaborativa na concepção dos referenciais utilizados. A exemplo disso, Tripp (2005, p. 448) afirma que “[...] a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar.”; e Thiollent (2009, p. 47) aponta que “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”.

Nesse mesmo sentido, Franco (2005, p. 489) elucida que:

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Das 34 pesquisas analisadas, 10 afirmam ter como método o materialismo histórico-dialético (MHD). A utilização desse método

nas pesquisas-ação crítico-colaborativas é entendida como pertinente por Pires (1997), quando elucida que a atuação profissional no campo educacional pede que os profissionais conheçam os diversos elementos que perpassam a prática educativa, bem como a necessidade de entendê-la em sua completude. No entanto, Pires (1997, p. 85) alerta que “não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação”.

Compreendendo a pesquisa-ação colaborativa como transformadora e emancipatória, a partir de um cenário colaborativo, que pretende a formação dos envolvidos e o entendimento da realidade, sem perder de vista o todo, o materialismo histórico-dialético é um método que vai ao encontro da pesquisa colaborativa. Isso se dá porque esse método “[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens [...]” (Pires, 1997, p. 87). Diante disso, o MHD e a pesquisa colaborativa caminhem na mesma direção de evitar reducionismos e de possibilitar que os sujeitos compreendam a realidade em que estão inseridos, para que possam transformá-la, considerando as contradições que existem no contexto educacional e na sociedade, denunciando o autoritarismo e as opressões. A partir disso, Pires (1997, p. 90) elucida que

Este movimento contraditório humanização/alienação interessa muito à educação. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? Esta pergunta tem que ser respondida pelo educador como direção de sua prática educativa. Não há possibilidade de construção de um agir pedagógico sem que esta questão esteja presente. Há, sim, possibilidade de estar escondida, camuflada, não pensada, mas estará sempre presente.

Apesar de as demais 25 pesquisas não afirmarem trabalhar com o método materialista histórico-dialético, foi possível identificar que a maior parte delas trabalha com autores que o utilizam. Para fazer a identificação, além da citação de autores que utilizam o MHD, também buscamos, nos textos, elementos que caracterizassem as pesquisas como tal, a saber: considerar o sujeito como histórico e buscar onde se originam os problemas nessa historicidade; apresentar elementos que, até então, estavam ocultos; pressupor sujeito e objeto com papéis ativos na construção de conhecimentos, que vivenciam as transformações desse processo cíclico e histórico; e análises sobre o trabalho, a classe social, a alienação, a totalidade e a contradição.

Segundo Pires (1997), uma grande contribuição do método para os profissionais da educação é a possibilidade de compreender o fenômeno educativo. Com isso, “assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula” (Pires, 1997, p. 87).

Com relação aos procedimentos metodológicos que os pesquisadores utilizaram para realizarem suas pesquisas, organizamos uma listagem dos mais utilizados. São eles: observação, entrevistas, sessões reflexivas, questionário, diário de campo, curso de formação, grupo colaborativo, grupo focal e cartas pedagógicas. Outros procedimentos foram utilizados, a fim de explanar sobre a trajetória metodológica dos estudos, bem como diferentes nomenclaturas foram atribuídas, uma vez que foram listados trabalhos de diferentes regiões do país.

A leitura das pesquisas nos possibilitou identificar que todas elas contêm procedimentos metodológicos bastante similares, entretanto, com particularidades únicas. Essa é uma característica da pesquisa-ação colaborativa, que aponta o caminho metodológico, mas abre espaço para a criatividade procedimental dos pesquisadores e pesquisadoras, juntamente com o grupo envolvido. Apesar de diferentes nomenclaturas, há convergências em todos os trabalhos que foram apresentados no quadro e interação entre os pares, a partir da dialogicidade e da colaboração. Ibiapina (2008) chama esse fenômeno

de ciclos reflexivos, e comenta que é necessário reunir para refletir sobre os conhecimentos. Segundo a autora, “esse processo cria oportunidades para que sejam externalizados sentidos e significados, ajudando a reorganizar as estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e dos professores” (Ibiapina, 2008, p. 10). Portanto, esse movimento colaborativo de interação reflexiva entre os envolvidos permite a elaboração de novas e diferentes sínteses, papel central na formação de professores.

Conclusões

A análise das pesquisas acessadas, por meio do estado da questão desenvolvido neste trabalho, possibilitou-nos concluirmos que o maior número de pesquisas-ação colaborativas encontradas nas plataformas aqui citadas, no período correspondido entre 2012 a 2022, é da região Sudeste do Brasil, indicando a influência dos grupos de pesquisa e opção metodológica dos orientadores e orientadoras dos programas de pós-graduação. As principais referências que as pesquisas apresentadas utilizam são constituídas por autores e autoras que investigam, com profundidade, a pesquisa-ação e a pesquisa-ação colaborativa, indicando similitude de ideias e procedimentos metodológicos.

Com relação à matriz epistemológica, identificamos dez menções explícitas ao materialismo histórico-dialético como método de base das investigações. Entretanto, mesmo nos trabalhos em que o método não foi mencionado explicitamente, foi possível reconhecer que a opção feita foi por esse método, principalmente, por meio dos referenciais teóricos utilizados, de suas principais categorias como: historicidade, contradições, totalidade; pelas características que indicam o sujeito e objeto como parte de um todo, dentre outros.

Diante do exposto, a partir dos dados analisados no estado da questão desenvolvido, reconhecemos a relevância da pesquisa-ação colaborativa e crítico-colaborativa no cenário da produção científica em Educação no país. O crescente interesse metodológico por

esse tipo de pesquisa tem ocorrido, especialmente, por suas peculiaridades e, sobretudo, por possibilitar o desenvolvimento de processos formativos voltados para a autonomia, alteridade, coletividade, dialogicidade, práticas democráticas capazes de produzir transformações nos contextos pesquisados.

Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ANJOS, Anderson Rubim dos. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CARVALHO, Natália Luiza Silva. **Docência no ensino superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis**. 2021. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira. **Formação continuada e representação social**: implicações para a educação inclusiva. 2014. 291f. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DANTAS, Rosemeire da Silva. **Formação continuada de professores de ciências para o ensino de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DIAS, Marlei José de Souza. **Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM**: identidade, saberes e práticas. 2020. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FERREIRA, Gisele Vidal. **Usos e sentidos das TDICs na Amazônia**: os desafios em implantar a TI Verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém-Pa. 2019. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA, 2019.

FLORENTINO, Hugo da Silva. **Os processos críticos-colaborativos em educação ambiental na formação continuada de professor@s contextualizada para o semiárido paraibano**. 2018. 352f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3ONIT5T>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GOMES, Luciane de Almeida. **Eu, o professor: um estudo sobre desenvolvimento profissional de professores de educação física em início de carreira**. 2019. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos**. 2018. 723f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MENDES, Rafael Martins. **Aprender \Rightarrow avaliar \Rightarrow ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no ensino superior**. 2022. 489f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3OI3UgZ>. Acesso em: 24 mar. 2023.

NOGUEIRA, Juliana de Oliveira. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial: constituindo caminhos**. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Alex Martins de. **Cultura digital na formação de alunos em cursos técnicos subsequentes de áreas distintas da informática**. 2019. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

OLIVEIRA, Diego Alexandre Divardim de. **Projeto Pibid-Artes Visuais/UEPG/PR e processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória**: um caminho na formação continuada da professora/supervisora (2009-2013). 2015. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

OLIVEIRA, Luanna Cardoso. **Leitura e formação**: contribuições da biblioteca no Rio Arapiuns. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

PATTUZZO, Karolini Galimberti. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PEDRO, Luciana Guimarães. **“Como se fora brincadeira de roda”**: o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente. 2019. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/45C6gE3>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3N0NaR0>. Acesso em: 24 mar. 2023.

RABBI, Michel Adriano. **O diálogo entre Teoria e Prática**: Uma formação continuada de professores de ciências em serviço utilizando o diagrama V. 2016. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **Da aldeia à universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT**. 2018. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2018.

SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa Santos. **Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedoteca**: possibilidades de (trans?)formação com estudantes de pedagogia . 2022. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SOARES, Raquel Pereira. **O uso do blog na alfabetização**. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação Popular e ensino de história local**: cruzando conceitos e práticas. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAZZI, Patrícia Silveira da Silva. **Ação mediada em aulas de Biologia**: um enfoque a partir dos conceitos de fotossíntese e respiração celular. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3BX0C1J>. Acesso em: 24 mar. 2023.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo (org.). **Administração: GRUFOPEES**, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3BYYsi5>. Acesso em: 24 mar. 2023.

VALLADÃO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e educação especial:** as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Nágilla Regina Saraiva. **Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários:** manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo. 2020. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

VIGÁRIO, Ana Flávia. **As tramas do ensino de Biologia Celular na Educação Básica:** conteúdos específicos, prática pedagógica e formação de professores/as. 2017. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

VILELA, Naiara Sousa. **(Trans)formar a docência universitária:** possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis. 2020. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://bit.ly/45xrhQe>. Acesso em: 24 mar. 2023.

3. O MÉTODO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES À PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA¹

Geovana Ferreira Melo

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

O presente capítulo tem como finalidade apresentar reflexões referentes às contribuições do método materialismo histórico-dialético para as investigações de tipo pesquisa-ação colaborativa. Assume como interlocução principal os seguintes referenciais: Gamboa (2010); Marx (1988; 2010a); Paulo Netto (2011); Pimenta (2005); Ibiapina (2008). Está organizado em três partes, a saber: na introdução apresenta aspectos gerais e dimensões das principais matrizes epistemológicas que orientam e orientaram as pesquisas educacionais; na segunda parte aprofunda compreensões sobre o materialismo histórico-dialético como possibilidade crítica de construção do conhecimento nas investigações do tipo pesquisa-ação colaborativa; e, por fim, o texto indica as principais categorias do MHD e suas contribuições para compreensão do real e do pensamento concreto. Conclui que a pesquisa-ação colaborativa, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, é potencialmente fomentadora de processos formativos crítico-emancipatórios, porque, ao compreender a concreticidade do real em sua totalidade e historicidade, torna possível superar, coletivamente, as contradições que dele emergem. A análise da literatura e as experiências de pesquisas-ação colaborativas acessadas indicam o MHD, como método prioritário das investiga-

1. Parte das reflexões apresentadas no presente texto deriva da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, em 2020, intitulada “Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)”, de autoria de Priscilla de Andrade Silva Ximenes, sob a orientação da Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Ximenes, 2020).

ções de tipo pesquisa-ação, por suas contribuições com a produção do conhecimento científico numa perspectiva contra-hegemônica, propiciando as transformações necessárias nos contextos concretos.

Introdução

Definimos a pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. [...] sendo ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social. [...] o trabalho de pesquisa faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer.

Álvaro Vieira Pinto (1969, p. 456)

A educação, concebida como atividade eminentemente humana, não pode ser configurada de forma independente da realidade material do homem. A produção do conhecimento dirige-se para o processo de indagar o mundo e conhecê-lo em suas múltiplas determinações e nuances. Ao fazermos alusão à epígrafe, entendemos a atividade de pesquisa educacional como ato de trabalho, portanto, pesquisar o fenômeno educacional requer considerar que as relações materiais devem ser entendidas como parte do processo de educação, sendo o compromisso com as transformações dos contextos considerado, para além da escolha de um ou de outro método, uma decisão epistemológica.

No pensamento ocidental, as questões referentes ao método historicamente foram marcadas por debates, produções e sistematizações complexas, especialmente, porque envolvem o confronto de posicionamentos, visões de mundo, de homem, de ciência e, sobretudo, de conhecimento. Ao terem sido engendradas no campo das ciências humanas e sociais na modernidade², as discussões sobre o método

2. A Modernidade é o período histórico compreendido desde 1453 (queda do Império Bizantino) a 1789 (Revolução Francesa). Trata-se de um período marcado por rupturas, mudanças de paradigmas e revoluções no âmbito em variadas dimensões: geográfica, econômica, política, social, ideológica, cultural e pedagógica (Cambi, 1999).

tiveram sua gênese no pensamento de Descartes (1973), em sua clássica produção *O discurso do método*, obra publicada originalmente em 1637, como um tratado filosófico sobre a ciência universal.

De acordo com Hungaro (2014), o pensamento moderno, desde o Renascimento quando se origina, buscou a superação da visão teocêntrica, na medida em que foi se constituindo paulatinamente o reconhecimento de que a verdade não é uma revelação, mas sim um processo de descoberta da razão. Somente aos humanos é facultada a capacidade de descobrir a verdade racionalmente.

Assim, de modo emblemático, ocorreu a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo, mudança esta que, segundo Russel (2004), se articula com dois novos valores da sociedade moderna, quais sejam o individualismo, que marca a valorização do indivíduo; e o racionalismo, por meio do enaltecimento da razão. O reconhecimento de acesso à verdade pela razão humana, como assevera Hungaro (2014, p. 16), [...] coloca uma problemática a ser enfrentada: “*como conhecer?*”³ (grifos das autoras). Para o referido autor, a resposta a essa questão fundamentou incontáveis elaborações referentes aos possíveis métodos, constituindo-se em uma questão dilemática, especialmente, no que concerne aos diversos paradigmas epistemológicos.

Nessa trajetória histórica de construção filosófica da ciência, Paulo Netto (2011) reitera que a questão do método é um dos imbróglios da teoria social. Destacamos que, na tentativa de superação das polêmicas, que giravam em torno do debate metodológico e suas antinomias, Durkheim (1983) dedicou seus esforços para a criação de um método que resultou em sua obra, intitulada *As regras do método sociológico*. Publicada em 1895, essa produção trouxe expressiva contribuição para a Ciência Moderna, por ter sistematizado, de forma inédita, o método para as Ciências Sociais. No entanto, não se pode analisar o método durkheimiano “sem considerar seu enraizamento positivista”, assim como “não se pode debater a ‘sociologia compreensiva’ de Weber, sem levar em conta o neokantismo que constitui um de seus suportes” (Paulo Netto, 2011, p. 9).

3. Grifo nosso.

Para o referido autor, em relação à teoria social de Marx, “a questão do método se apresenta como um nó de problemas” (1988, p. 10). E, ainda, esclarece que a natureza dos problemas a que se refere relaciona-se não tanto a questões de cunho teórico, mas, sobretudo, a “razões ideopolíticas”, em função do encadeamento da teoria marxista com um projeto revolucionário de sociedade.

Diante da mudança de paradigmas, do pensamento teocêntrico para a primazia da razão, foram postos inúmeros desafios a serem enfrentados na produção do conhecimento, especialmente no que concerne à escolha do método. E, diante da inevitabilidade humana de desejar conhecer a realidade, impôs-se a necessidade de compreender o que é o conhecimento.

Diferentemente de outras ciências, nascidas em domínios já delineados que possibilitaram dimensionar seus campos conceituais, como as Ciências da Natureza, as Ciências Humanas tiveram a tarefa de desbravar suas epistemologias, construir suas teorias, elaborar conceitos para se constituir e se afirmar cientificamente nas comunidades acadêmicas. Uma de suas peculiaridades consiste no fato de que as Ciências Humanas ultrapassam a simples análise do homem em sua natureza, mas, sobretudo, busca compreender o homem em sua dinâmica e interações de vida, assim como os sentidos e significados que homens e mulheres produzem de suas existências, incluindo a capacidade de conhecer o mundo para nele intervir ou não.

Nesse sentido, o conhecimento pode ocorrer a partir de diversos caminhos, mediados por correntes filosóficas ou matrizes epistemológicas que têm por finalidade orientar a condução do processo de conhecer a realidade e seus fenômenos. Isso se justifica em função da necessária relevância da pesquisa científica, por estar diretamente vinculada à necessidade de examinar sua pertinência e significado para as transformações sociais. Eis aí o compromisso de quem se arvora no mundo da produção do conhecimento.

Essa perspectiva implica considerar que, tão importante quanto o rigor teórico-metodológico e a orientação epistemológica, são igualmente relevantes as intencionalidades quando endereçadas às con-

cretas e necessárias transformações dos contextos pesquisados. Nesse matiz, a produção do conhecimento científico assume dupla dimensão, pois é, ao mesmo tempo individual e coletiva, quando se tem o bem comum como um dos princípios fundamentais da pesquisa. Essa perspectiva implica considerar que os envolvidos no tema e contexto pesquisados deixam de serem vistos como “objetos de pesquisa” e passam a ser concebidos como “sujeitos da pesquisa”, que participam ativamente, opinam e constroem coletivamente novos conhecimentos.

Pedro Goergen, no prefácio do livro de Sánchez Gamboa (2010), chama atenção para o fato de que posturas epistemológicas não são artigos de prateleira que podem ser escolhidos ou alterados descompromissadamente, ao sabor dos ventos, mas se trata de uma decisão quanto ao método que orientará toda a trajetória da pesquisa. Para o referido autor (1998, p. 6), a escolha da metodologia deve ser analisada e avaliada “segundo sua capacidade de dar ou não conta da realidade e de sua potencialidade de produzir resultados úteis ao desenvolvimento”. E, ainda, chama atenção para o fato de que “a ciência pode ser útil ou inútil, vantajosa ou prejudicial” (1998, p. 6). Os resultados obtidos por meio da investigação científica dependem crucialmente da compreensão metodológica e da coerência interna da pesquisa.

Por esta razão, o exame dos aspectos epistemológicos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) da produção científica e sua articulação com os aspectos externos (realidade sócio-histórico) é uma necessidade premente não só para julgar a qualidade da pesquisa realizada mas também para planejar adequadamente novas pesquisas. (Goergen, 1998, p. 6)

Para Gamboa (1998), a adequação metodológica, referente não somente aos procedimentos de pesquisa, mas, sobretudo, em relação à matriz epistemológica, é fundamental para que os resultados alcançados nas investigações contribuam, de fato, para fazer avançar o conhecimento do real, assim como propiciar contribuição para o progresso da ciência.

Diante do exposto, esclarecemos nossa concepção de epistemologia, apoiadas na definição de Chizzotti (1991), que a compreende como área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, tendo como questão central *o que é conhecer*, quais fundamentos constituem conjecturas de que é conhecimento aquilo no qual se acredita, além das justificativas que validam a crença na veracidade do que se afirma constituir o “conhecimento”, definindo-o como uma crença verdadeira justificada. Entretanto, é precípua lembrar que é comum nas pesquisas educacionais o emprego do termo “método” análogo ao sentido que tem metodologia. De acordo com Magalhães e Souza (2012, p. 683),

[...] mesmo que a noção de metodologia apareça vinculada à de método, ambos não são o mesmo. Entendemos que o método sugere um caminho a ser trilhado e a metodologia, no nosso entender, significa organização racional da investigação e estaria relacionada à lógica interna da investigação, aos passos e aos meios pelos quais o caminho seria percorrido na construção do conhecimento.

O método, expressão originada do grego *meta-odos* – *meta* significando “além” e *odos* significando “caminho” que pode sugerir “para além do caminho” ou “modo de trilhar o caminho”, o faz a partir de um conjunto de concepções e visões de homem, de mundo, de ciência e do próprio conhecimento e, assim, provê um conjunto de regras que orientam a condução da pesquisa e, sobretudo, sua lógica interna. E, assim, cada método desenha seu caminho e aponta para a atitude investigativa do pesquisador em sua relação com o objeto a ser pesquisado, fornecendo um conjunto de princípios, premissas e ideias orientadoras da condução do processo de pesquisa.

É fato que o método não deve ser escolhido pragmaticamente, como se fosse um produto pronto do qual se serve o investigador. Pelo contrário, o método emerge da própria natureza do objeto de pesquisa em interface com as intencionalidades e perspectivas de quem irá produzir o conhecimento. Logo, se trata de um

direcionamento que deverá estar coerente com as concepções do pesquisador, pois irá revelar suas intencionalidades no processo de produção do conhecimento científico.

Há, ainda, certa polêmica no que se refere às exigências dos programas de pós-graduação em Educação quanto à explicitação ou não do método empregado e, portanto, essa questão não é consenso entre orientadores. Entendemos que é fundamental a escolha do método a partir de suas premissas teóricas e de suas bases filosóficas que possam inspirar a condução do processo da pesquisa, o que implica, necessariamente, formação filosófica dos pós-graduandos para que tenham autonomia acadêmica para conduzir suas pesquisas à luz do método escolhido, que pode ou não ser explicitado na pesquisa, desde que assumido e empregado coerentemente em conformidade com seus fundamentos e premissas. Isso não significa que o método seja entendido como uma carapaça para o pesquisador, pois há que se resguardar espaços para sua criatividade, a ser estimulada e não cerceada, o que faz toda diferença na qualidade acadêmica de um trabalho científico.

No presente texto, denominaremos de matrizes epistemológicas as principais correntes filosóficas que vêm orientando as pesquisas educacionais do ponto de vista da intencionalidade do método escolhido, quais sejam: o positivismo, a(s) fenomenologia(s) e o materialismo histórico-dialético (MDH).

Principais matrizes epistemológicas da pesquisa educacional

A investigação em educação não se reduz à questão dos métodos e exige um trabalho sério sobre a questão da implicação entendida não no sentido estrito do comprometimento, isto é, do desejo ou da vontade de produzir um determinado conhecimento ou de defender determinada legitimidade, mas resultante do facto de em educação nos envolvermos simultaneamente numa implicação a que alguns chamam libidinal (há o desejo de educar, o desejo frente ao outro,

que nos remói) numa implicação de tipo institucional (onde e quando se faz a investigação, a partir de que perspectiva é desenvolvida) e, evidentemente, numa implicação nas próprias metodologias utilizadas. (Berger, 2009, p. 187)

A agenda de pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* tem sido marcada, dentre outras questões nas últimas décadas, por preocupações em relação ao rigor teórico-metodológico das pesquisas educacionais, especialmente, no que se refere à explicitação de seus pressupostos epistemológicos. Para além de definir um tema, delimitar uma problemática de pesquisa e elaborar objetivos, necessário se faz definir o contexto teórico-metodológico que sustentará o percurso investigativo. Ou seja, a metodologia é eleita no âmbito de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é subordinado a determinados pressupostos epistemológicos. Dito de outra forma, não há como desvincular metodologia de método, visto que é justamente a matriz epistemológica que deve conduzir, coerentemente, todo processo investigativo, desde a concepção do tema, questões de pesquisa, abordagem do problema (quantitativa, qualitativa), percurso metodológico, análise e produção de resultados até as conclusões da investigação científica. Assim, o método envolve, potencialmente, as diretrizes e linhas gerais que indicarão a identidade da pesquisa.

Vale ressaltar que o que se pretende aqui não é, nem de longe, fazer caça às bruxas em relação a certos paradigmas de pesquisa ou à determinada matriz epistemológica, pois consideramos fundamental superar qualquer enviesamento que identifique, por exemplo, a abordagem quantitativa ao método positivista, como se não houvesse problematizações às quais esta abordagem pudesse responder favoravelmente, ou, mesmo indispensavelmente, sem qualquer tipo de reducionismo.

Com efeito, o que identifica uma pesquisa de abordagem quantitativa como positivista ou empírico-analítica, ou mesmo na matriz do materialismo histórico-dialético, não é, pura e simplesmente, o tratamento estatístico que se apresenta. Todavia, o que podemos averiguar é, sobretudo, se foram construídas interpretações que convirjam para uma leitura aprofundada e crítica do ob-

jeto de pesquisa em sua historicidade e totalidade ou, se há apenas constatações por meio da comprovação ou refutação de hipóteses previamente elaboradas, cuja centralidade é o exame estatístico de dados referentes ao objeto de estudo em questão.

Sobre esses riscos, Luna (1988, p. 74) adverte que é comum “a tentativa de confrontar diferentes tendências teórico-metodológicas como se a verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade da outra”. E, ainda, acrescenta o referido autor que a potência de cada abordagem é demonstrada por sua “resistência à crítica que se exerce contra ela mesma”. Assim, a decisão epistemológica abrange uma série de aspectos que vão desde a compreensão ontológica do pesquisador, seu posicionamento político-pedagógico e científico em relação às questões do mundo no qual ele mesmo e seu objeto estão inseridos, até as suas posturas práticas na condução da investigação, o que envolve, sobretudo, a conduta ética na produção do conhecimento científico.

O método indica a necessária compreensão de dimensões que constituem o humano em sua subjetividade no ato de conhecer o mundo, seja para descrevê-lo, para interpretá-lo e mesmo transformá-lo. Destas dimensões fundantes do método assinalamos, conforme a matriz paradigmática elaborada por Gamboa (1998; 2004):

- **Dimensão epistemológica** (teoria do conhecimento): a partir de quais referentes conceituais posso conhecer o mundo? Qual compreensão de ciência me orienta para apreender a realidade?

- **Dimensão axiológica** (valores): como me posiciono e me manifesto como sujeito ético no mundo?

- **Dimensão gnosiológica** (conhecimento humano): qual teoria do conhecimento me orientará no processo de conhecer o mundo?

- **Dimensão ontológica** (existencial): como considero o sentido da realidade e do ser humano? Qual a concepção de humanidade e de mundo?

- **Dimensão metodológica** (instrumental): quais processos e práticas investigativas podem contribuir para construir conhecimento sobre a realidade?

Para o referido autor, a atenção paradigmática na elaboração de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado implica o

reconhecimento aprofundado dos aspectos epistemológicos, que envolvem, ainda, as dimensões ontológicas e gnosiológicas, pois se refere aos sentidos e significados que o pesquisador imprime em sua prática ao produzir conhecimento. De acordo com Gamboa (2004, p. 94), ao destacar essas dimensões, que se referem às concepções de realidade implícitas na pesquisa, pode-se “recuperar as implicações ideológicas presentes nos diversos paradigmas científicos” que orientam a produção do conhecimento científico.

Cabe destacar que há várias tipologias que identificam os paradigmas científicos, ou matrizes epistemológicas, no entanto, nossa interlocução preferencial será por meio da denominação estabelecida por Gamboa (2010; 2013), que assim as reconhece como: matriz empírico-analítica; fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética. Conforme afirmamos anteriormente, a orientação epistemológica nem sempre ocorre pela escolha do pós-graduando em consonância com suas concepções, mas, comumente, é influenciada pelas linhas e grupos de pesquisa e pelas indicações dos orientadores dos programas de pós-graduação.

Para maior e melhor identificação da matriz paradigmática, aqui denominada como matriz epistemológica, Gamboa (2010; 2012) sistematizou sua análise⁴. A partir dessas contribuições, passamos na sequência a apresentar uma brevíssima síntese, a título de exercício, para melhor compreensão das principais matrizes epistemológicas da pesquisa educacional:

4. Gamboa (2010) concebeu a matriz paradigmática em sua pesquisa de doutorado, a partir de uma análise epistemológica da produção acadêmica educacional, na qual utilizou como categoria metodológica principal “a relação entre o lógico e o histórico” (2010, p. 93). À luz desta categoria, o referido autor analisou 502 dissertações de mestrado e teses de doutorado nos cursos de pós-graduação em Educação das seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade de São Paulo; Universidade Metodista de Piracicaba; Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de São Carlos. Para o referido autor, deve haver na produção do conhecimento científico uma relação lógica e/ou dialética entre o problema de pesquisa e as possíveis respostas, a partir da necessidade investigativa gerada pelo tema. Sugere o autor que seja elaborado um quadro com questões diversas, até que se consiga elaborar com distinção a questão problema central que orientará todo o percurso investigativo.

Matrizes paradigmáticas	Pesquisas empírico-analíticas	Pesquisas fenomenológico-hermenêuticas	Pesquisas crítico-dialéticas
Método	Positivismo	Fenomenologia	Materialismo Histórico-Dialético
Nível Técnico e Metodológico	Predominância de técnicas de coleta e análise de dados quantitativas, com ênfase no tratamento estatístico; uso de testes padronizados; esquema cartesiano; uso de gráficos e tabelas; técnica de análise de conteúdo.	Técnicas qualitativas; depoimentos orais; narrativas; histórias de vida; análise do discurso.	Técnicas qualitativas; depoimentos orais; narrativas; histórias de vida; pesquisa-ação; pesquisa participante; análise do discurso; análise de conteúdo; produção de interpretações.
Nível teórico	Autores clássicos do positivismo e da ciência empírico-analítica; temas atinentes à definição de variáveis; neutralidade axiológica que vise à imparcialidade do pesquisador. Excluem discussões, confrontos e questionamentos. Processo técnico de descrição e explicação de fenômenos.	Argumentação sobre o tema; são privilegiados estudos teóricos. Análise documental e de textos. Explicitam críticas às pesquisas embasadas no experimentalismo e nas técnicas quantitativas e propostas tecnicistas.	Questionam a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Estudos sobre experiências e práticas pedagógicas. Buscam desvendar o conflito de “interesses”; destacam o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos.

Matrizes paradigmáticas	Pesquisas empírico-analíticas	Pesquisas fenomenológico-hermenêuticas	Pesquisas crítico-dialéticas
Nível Epistemológico	Centra-se na causa dos fenômenos por meio de experimentos, na sistematização e controle de dados empíricos, por meio de análises estatísticas e teóricas. Intenção de manipular a realidade.	Embora não tenha centralidade na relação causal, concebe a causalidade como relação entre fenômeno e essência. Intenção de interpretar a realidade, com a finalidade de desvelar a essência do fenômeno.	Busca inter-relação entre os fenômenos (lei da interdependência universal); inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese; explicita a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos. Toma a ação como categoria fundamental.
Pressupostos gnosiológicos	Objetividade – raciocínio lógico-dedutivo.	Subjetividade – preponderância do sujeito na interpretação do objeto.	Concreticidade – relação dinâmica entre sujeito e objeto.
Pressupostos ontológicos	Concepção de homem: tecnicista e funcionalista. Educação é sinônimo de treinamento. Concepção de história é sincrônica. <i>Fotografia da realidade.</i>	Concebe o homem como ser inacabado. Educar é viabilizar ao homem “ser mais”. Concepção de história é diacrônica. <i>Radiografia da realidade.</i>	Entende o homem como ser social, histórico e determinado pelos contextos; como criador da realidade. Educação é considerada uma prática social resultante de suas determinações. <i>Cinema da realidade.</i>

Quadro 1. Níveis e pressupostos das matrizes paradigmáticas

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas análises apresentadas por Gamboa (2004).

Diante das principais características assinaladas, que nos permitem reconhecer cada uma dessas matrizes paradigmáticas, nossa opção foi destacar as peculiaridades das pesquisas denominadas crítico-dialéticas, que se ancoram nos princípios e pressupostos do método materialismo histórico-dialético. Esse destaque se justifica por concebermos que há, nesta matriz, a concepção de ciência como produto da ação intencional do homem, reconhecendo-a como categoria histórica, o que coaduna com nossas premissas teórico-metodológicas em relação à produção do conhecimento em educação. Nesse matiz, a produção científica é concebida como: “[...] construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo-transformador da natureza” (Gamboa, 2014, p. 101).

E, ainda, ressaltamos que o método materialista histórico-dialético propicia o caminho pelo qual torna possível esclarecer e compreender a composição do todo, por meio de aproximações sucessivas, sem a ambição de que seja possível alcançar completamente a complexidade e dinamicidade do real. Esta perspectiva teórico-metodológica ampara, do ponto de vista da decisão epistemológica, os caminhos de uma pesquisa-ação colaborativa, conforme anunciaremos na sequência do texto.

Materialismo histórico-dialético (MHD): por uma epistemologia convergente à pesquisa-ação

Este tópico apresenta a dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, e sobremaneira, da pesquisa com professores, por meio da compreensão dos marcos filosóficos e metodológicos que fundamentam o materialismo histórico-dialético e os seus engendramentos com a pesquisa-ação colaborativa.

Compreendemos a pesquisa-ação colaborativa como uma reconfiguração da pesquisa-ação, como investigação social com base empírica capaz de produzir conhecimento e contribuir com a trans-

formação social, a partir da apreensão da essência dialética da realidade objetiva e da dialética de seu reflexo na consciência humana.

Para Barbier (2002, p. 14), “a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se.” Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, “ciências de intenções entre sujeito e objeto de pesquisa”. O pesquisador aborda que sua própria vida social e afetiva está presente na pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática, descobrindo que na pesquisa-ação “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros”.

Para Ibiapina (2008), desenvolver uma investigação colaborativa em educação requer o envolvimento de pesquisadores e professores no processo de coprodução de conhecimentos para a pesquisa e no desenvolvimento profissional dos pares por meio de uma postura colaborativa cujo intuito é criar espaço de estudo, reflexão e construção de novos saberes e possibilidades de ação frente aos desafios educacionais.

Essa metodologia de pesquisa surge na educação como uma possibilidade importante para o desenvolvimento de pesquisas do tipo emancipatórias que têm como marcas: a horizontalidade nas relações entre os colaboradores, o movimento dialético entre teoria e prática e a reflexão crítica acerca dos aspectos que envolvem o campo de atuação dos docentes, considerando sempre o contexto sociopolítico que engendra a realidade microsocial (Ibiapina, 2008).

Assim, nessa modalidade investigativa é importante estar a todo o momento atento à relação que há entre a educação e a sociedade, uma vez que

Parte-se do princípio de que, para transformar a escola, é preciso compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão de obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também

saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade. (Ibiapina, 2008, p. 27)

Nessa perspectiva, delinea-se a metodologia da pesquisa-ação colaborativa baseada também pelos estudos de Pimenta (2005)⁵. De acordo com a autora, trata-se de uma abordagem que explicita a reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa. Os pressupostos que sustentam a referida abordagem demonstram que cabe aos pesquisadores estabelecerem vínculos com os professores da escola, a fim de se construir uma parceria com eles para ajudar a problematizar situações da prática cotidiana. Sublinhamos que, ao refletirem, os professores são capazes de analisar, problematizar e compreenderem a sua própria prática e é justamente neste movimento que Pimenta (2005) enfatiza a necessidade de se utilizar os saberes pedagógicos, científicos e da experiência, pois são constituintes da docência.

A autora assevera que o pressuposto mais profícuo de formação contínua,

[...] é aquela que toma os contextos escolares como objeto de análise, o que favorece a relação teoria e prática, uma vez que nas modalidades tradicionais de formação contínua, como cursos e treinamentos diversos, a mediação entre essas modalidades e os contextos escolares não têm sido

5. No artigo intitulado *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*, a professora-pesquisadora Selma Garrido Pimenta se debruça em apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos da metodologia por ela denominada “Pesquisa-ação crítico-colaborativa”, tendo como referência duas experiências de pesquisa que coordenou juntamente às equipes da Universidade de São Paulo e de escolas públicas do referido estado. Ainda que tenhamos nos baseado nessa experiência formativa de pesquisa para o arcabouço teórico deste trabalho, utilizamos a nomenclatura pesquisa-ação colaborativa para denominar os tipos de pesquisa de intervenção, na tentativa de abarcar outras metodologias de pesquisa que estejam sedimentadas nos fundamentos da pesquisa ação e/ou pesquisa colaborativa como *sine qua non*.

estabelecidas, resultando num investimento mais na profissionalização do professor e menos na alteração das práticas institucionais necessárias à melhoria dos resultados da escolaridade. (Pimenta, 2005, p. 534)

Aprofundando esta questão, a referida autora considera que a problemática da pesquisa está em detectar até que ponto uma pesquisa colaborativa pode favorecer processos de construção identitária grupal, beneficiando um espaço de reflexão a todos os envolvidos, buscando produzir conhecimentos cujo objetivo seja produzir mudanças na cultura institucional resultando na qualificação profissional.

Ainda na concepção de Pimenta (2005), a pesquisa-ação crítica e colaborativa tem por intuito incentivar ações e práticas institucionais. No entanto, torna-se crítica de acordo com o compromisso dos envolvidos diretamente na pesquisa, na medida em que possibilite a transformação das práticas institucionais e viabilize o papel de democratização social e política da sociedade. Em outras palavras, considera os atores sociais no processo, pois colaboram na formulação das conclusões “partilhando e contribuindo do conhecimento produzido, constituindo-se também eles pesquisadores e autores das mudanças” (Pimenta, 2005, p. 529).

Ao apresentarmos as possíveis contribuições do método de pesquisa marxista para a construção dos fundamentos teórico-práticos da pesquisa-ação colaborativa, temos como finalidade evidenciarmos que a construção lógica do método materialista histórico-dialético, que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional aparente seja, pelos professores e pesquisadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios condicionantes.

Assim, o objetivo é discorrer sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam o pensamento marxista, com destaque às categorias de *historicidade*, *concreticidade*, *totalidade*, *contradição*, *práxis*, *questão da essência* e *da aparência* na pesquisa-ação colaborativa.

Para Kosik (1976, p. 202), o homem, considerado como “ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)”, tem como pressuposto que o conhecimento ocorre a partir da ascensão do concreto ao abstrato,

[...] em geral no movimento da parte para o todo, e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. [...] O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; **no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido.** (Kosik, 1976, p. 30, grifo do autor)

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, temos a compreensão de que o processo de conhecimento só pode dar-se a partir da apreensão da essência dialética da realidade objetiva e da dialética de seu reflexo na consciência humana. Para tanto, a provocação de Kosik (1976, p. 35) parece-nos propulsora à reflexão sobre o objeto no caminho teórico-metodológico, visto que qualquer teoria consiste em uma reprodução mental do movimento real do objeto pelo sujeito (pesquisador). Nessa direção, a pergunta-gênese para se realizar qualquer investigação não é “como se pode conhecer a realidade?”, mas “o que é a realidade?”.

Entendemos a realidade como realidade objetiva, concreta e social, não apenas porque parte das relações sociais existentes, mas pelo autoengendramento do gênero humano e por não ser isolada de uma totalidade contraditória, que delineia um caráter falsamente autônomo às esferas pública e privada, à subjetividade individual e objetividade social (Lukács, 2010), com vistas à superação humana dos limites impostos pela sociedade de classes, da ordem burguesa.

Nesse movimento, a realidade não é apenas exterioridade; mas, a partir das mediações das necessidades humanas (e por isso sempre

sociais) com a natureza, pressupõe também as suas formas subjetivas a partir das múltiplas determinações existentes, “subjetividade objetiva” e “objetividade humana”. A natureza, para Marx (2004), integra a práxis humana e, ao mesmo tempo, é a totalidade concreta, é o fundamento concreto em que o ser (natural) humano⁶ produz, é a fonte de todos os meios de trabalho, dos objetos que vão ser trabalhados e a dimensão em que se desenrola o processo de trabalho.

Marx e Engels (2007), ao se oporem à concepção idealista (hegeliana), especialmente porque postula que toda existência material deriva da vontade, consciência ou outras entidades metafísicas, apontam para a tese de que consciência humana corresponde a uma propriedade do homem como um ser material. Isto porque “o ideal nada mais é do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (p. 22), ou seja, um reflexo ativo da realidade objetiva. No entanto, corroboramos com Antunes (2016, p. 20) de que seria um equívoco tomar esta frase isoladamente, pelo risco eminente de parecer “vaticinar que a consciência dos seres humanos, em última instância todos os aspectos da vida material e simbólica, são direta e mecanicamente determinados pela materialidade imediata da vida.”

Isso seria fragmentar a realidade ou tomar a subjetividade (a consciência) como uma atividade secundária. Não! Embora a teoria marxista destaque a prioridade ontológica da objetividade, do real, ante ao real construído só idealmente, abstratamente no pensamento, não desconsidera o momento em que o real, a partir do próprio real, deva ser reconstruído pela subjetividade (consciência) como “concreto pensado”⁷.

6. Marx (2004) utiliza-se do termo ser natural humano para expressar a relação dialética do ser humano e natureza: “não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo [...] Consequentemente, nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado” (Marx, 2004, p. 128).

7. O termo concreto pensado refere-se a um conhecimento novo, o pensamento síntese alcançado pela reflexão sobre o concreto real, revelado como “O concreto é concreto por que é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da

O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém isto não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. (Marx, 1989, p. 410)

A base material, que fundamenta o método de pesquisa marxista para a compreensão da realidade, pode apresentar importantes contribuições para o delineamento dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação colaborativa, tendo em vista as origens da pesquisa-ação com Kurt Lewin (1965). Para Franco (2005), o processo investigativo deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa.

Assim, discutir o paradigma marxista de interpretação da realidade e suas contribuições para a compreensão da realidade educacional, possibilita-nos identificarmos a relação sujeito-objeto como a questão central, certas de que qualquer conhecimento elaborado acerca da realidade do objeto investigado, nesse tipo de pesquisa, será sempre aproximativo, pois a realidade é totalidade concreta e “é sempre mais complexa e mais rica do que sua reprodução ideal” (Souza Filho, 2003, p. 116). Ou seja, haveremos de sempre considerar as múltiplas determinações que configuram a manifestação do objeto, para que assim se consiga compreender o objeto da maneira mais próxima possível de como esse se manifesta na realidade, a partir de um movimento que possibilite superar as idealizações, as aparências imediatas apresentadas e que encobrem o real, em busca do concreto pensado.

diversidade” Por isso, o concreto aparece no pensamento como “a totalidade, tal como aparece na mente como um todo pensado, é um produto do cérebro pensante [...] o sujeito real subsiste, depois como antes, em sua autonomia fora da mente, pelo menos enquanto esta continuar agindo apenas especulativamente, teoricamente.” (Marx, 2011, p. 54; 117).

Aqui temos uma das sínteses almeçadas na realização desse trabalho, *a de que a categoria marxista “totalidade concreta” contribui para o entendimento de que a pesquisa-ação colaborativa deve ser comprometida com a concreticidade*, que tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, uma vez que o método que subsidia a investigação deve manter estreita relação com a dialética da realidade social; da historicidade dos fenômenos; das relações com a totalidade em seus inúmeros condicionantes e contradições, compreendendo que a ação dos sujeitos sobre a sua prática social engendram a ação, que tem como finalidade a resolução de problemas de modo cooperativo e colaborativo (Thiollent, 1988).

Assim sendo, supera-se uma base idealista ou positivista de fazer pesquisa, mas almeja-se fazer rupturas com a dicotomia entre conhecimento e ação, ou ainda a hierarquização entre pesquisador e participantes e entre sujeito e objeto. Nessa perspectiva, defendemos que o movimento de produção de conhecimento da realidade concreta parte da colaboração entre os sujeitos envolvidos e delinea-se como orientação para a ação, numa perspectiva coletiva e colaborativa, em que todos os atores sociais participam na interpretação e resolução dos problemas, propõem soluções, aprendem na ação e transformam a sociedade e a sua práxis.

Considerando a existência do real e o acesso à realidade sendo algo mensurável ao homem⁸, recorremos às palavras de Lukács (1979, p. 5) sobre a ontologia do ser social, “o homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los”. Sendo assim, homens e mulheres são seres que respondem a quem o processo objetivo faz perguntas, ou seja, seres que reagem à realidade. Entendemos aqui que a pesquisa-ação colaborativa é a “expressão das

8. Ao utilizarmos “homem” ao longo deste capítulo nos referenciamos ao ser humano e, portanto, homem e mulher. A opção por utilizar tal substantivo deve-se à melhor articulação com os pensamentos e excertos das obras que referenciamos no presente texto.

necessidades práticas que impulsionam nosso pensamento no sentido da procura de novos resultados” (Kopnin, 1978, p. 230) e novas relações acerca do objeto.

A partir de uma perspectiva crítica, na reflexão proposta por Marx (2004; 2011), referente à construção histórica da realidade material, do trabalho e sua relação com a produção da consciência humana e, ainda, com os nexos e relações contidas entre a dialética da tríade singular-particular-universal, é possível construir o método de análise e de exposição desse tipo de pesquisa, partindo-se sempre do pressuposto da compreensão marxista de que o singular e o universal coexistem no fenômeno para buscar a síntese das múltiplas determinações do objeto.

Ao jogarmos luz na metodologia da pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de novas tessituras nas pesquisas da área de formação de professores, defendemos que um dos pilares dessa metodologia seja a compreensão de que pesquisadores e professores são igualmente atores sociais no processo de pesquisa, pois colaboram na análise e síntese da pesquisa e do processo formativo, constituindo-se também eles pesquisadores e autores das mudanças (Ibiapina, 2008). Nesse sentido, pesquisador e professor envolvem-se em um processo de colaboração e compartilhamento de saberes, considerando a horizontalidade nas relações, a tomada de decisão de forma democrática e dialógica entre os colaboradores da pesquisa.

Franco (2005) afirma que um ponto comum entre aqueles que optam por trabalhar com pesquisa-ação, é a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. Entretanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação configuram-se diferentemente, determinando o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa, considerando o objeto que emerge desse processo como fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, mediadas pelo particular, entre todo e parte-parte e todo, expresso pelas transformações históricas, nas relações e nexos causais da constituição ontológica do ser pro-

fessor e nas suas relações sociais particulares, para nos esforçarmos em compreendermos o fenômeno na sua totalidade, concretude e essência e assim tentar “indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde.” (Kosik, 1976, p. 12).

Desta forma, em síntese, ao considerar o movimento já anunciado pela exposição do método, parte-se da compreensão de que o objeto da pesquisa não está no singular isolado, não está idealizado da consciência do professor, mas nas condições materiais e objetivas, no contexto real da docência, nas condições para seu estudo dadas pelo particular, pelo trabalho, pela produção de seus meios de vida e pelas contradições vivenciadas na sociedade capitalista. E são nessas condições materiais, reais, de produção da existência que os professores formam a sua consciência, sua profissionalidade e sua prática social.

Desvela-se, aqui, outra importante contribuição do pensamento marxista para a construção dessa metodologia de pesquisa, a de que “a natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado” (Marx, 2004, p.128), as *necessidades* humanas não podem jamais serem satisfeitas com objetos naturais (naturalmente dados), exigindo do ser humano uma alteração da natureza e de seus produtos para satisfazer as suas *necessidades* (humanas), e assim, garantir a manutenção de sua existência – efetivada a partir e no interior da natureza.

Nessa direção, o trabalho constitui-se como atividade vital humana, que medeia a unidade homem-natureza, numa relação metabólica na elaboração (intencional) do mundo objetivo, tornando-o (o homem) um *ser para si*. Assim, o trabalho é a vida produtiva por meio da qual o homem se confirma como singularidade e universalidade, como indivíduo e gênero, ou nas palavras de Marx (2004, p. 85, grifos nossos) quando diz que

[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar efetivamente, como **ser genérico**. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua obra* e a sua efetividade

(Wirklichkeit). O **objeto do trabalho** é, portanto, a **objetivação da vida genérica** do homem: quando o homem se duplica não apenas na **consciência**, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.

Sendo o homem um ser duplicado no saber (consciência) e nas coisas, a vida genérica do homem – a história da humanidade – emerge aqui como uma construção dos próprios homens, como resultado das ações de homens singulares na produção de suas condições materiais de existência, a fim de satisfazerem suas *necessidades*. Sendo assim, a necessidade constitui-se como condição primordial para o trabalho, tendo em vista que a sua satisfação se apresenta como “patamar básico da sobrevivência humana”.

Contudo, o próprio processo de transformação da natureza é circunscrito, e ao mesmo tempo circunscreve um complexo conjunto de relações sociais que pode, inclusive, transformar não só a natureza, como as próprias *necessidades humanas naturais* (de ordem mais biológica, inicial e imediata) em necessidades cada vez mais elaboradas, complexas e humanizadas, em *necessidades humanas sociais*⁹.

Esse é um aspecto de fundamental importância para o processo social de formação humana, visto que a complexificação das necessidades exige mediações também cada vez mais complexas para satisfazê-las, engendradas pelo próprio processo de produção dos valores de uso e dos bens espirituais necessários à existência do homem singular-universal. A atividade responsável por esse processo de reprodução social e histórica dos seres humanos, Marx chamou de práxis.

Para Vázquez (1981, p. 146), o “conceito de práxis em Marx está associado à essência do homem, por sua vez, como dada efe-

9. Essa relação pode ser vislumbrada no prefácio da edição de 2010 dos *Manuscritos de 1844*, em que Ranieri (2010) apoia-se nas reflexões de Marx sobre o termo *Bedürfnis*; que em português corresponderia ao termo *carência*, vinculado à satisfação de necessidades mais básicas, geralmente de ordem física e imediata (*necessidades naturais*); enquanto o termo *Notwendigkeit* corresponde às necessidades mais complexificadas, com ênfase no processo histórico humano.

tivamente em sua vida real, isto é, em sua própria existência social e histórica”. Nessa direção, tomamos o conceito de práxis social, como fundamento do ser social, atividade sensível do ser humano, práticas e ações dos indivíduos, pela qual produzem os meios de existência, e ao produzi-los, engendra novas necessidades mais complexas e humanizadas, tendo o seu nexos causador e fundador no trabalho. Contudo, nos pautamos na compreensão de que o homem constrói a realidade e faz história, mas não de acordo com seus pensamentos e sua vontade, e sim conforme as condições materiais de produção coletiva da vida¹⁰, também a práxis:

[...] como qualquer ato social, é uma decisão entre alternativas efetuada pelo indivíduo singular, que faz escolhas acerca de propósitos futuros visados. Porém, não faz escolhas independentes das pressões que as necessidades sociais exercem sobre os indivíduos singulares, interferindo nos rumos e orientações de suas decisões. (Iamamoto, 2011, p. 254)

Assim, essa compreensão sobre o conceito de práxis em Marx, como atividade humana sensível, como fundamento do ser social, engendra uma ontologia crítica que supera a exterioridade e a dicotomia com que o idealismo e o materialismo trataram as relações entre essência e fenômeno, universalidade e particularidade, genericidade e individualidade, objetividade e subjetividade (Macário, 2012).

Deste modo, identificamos que o pensamento marxista, a formação do trabalho e a consciência humana são basilares para captar a relação dialética entre necessidades, práxis e formação humana tão almejada por pesquisadores que optam por pesquisas de intervenção e/ou formação.

A partir do método supracitado, identificar as necessidades formativas docentes não se extenua apenas na formulação de perguntas sobre as demandas e carências formativas de professores. Pelo contrário, é sempre concebida como expressão das nossas necessida-

10. Esse trecho da obra de Marx já foi citado literalmente e devidamente referenciado neste capítulo.

des práticas que nos possibilitarão novas interpretações, a partir da compreensão, na essência, de como as necessidades formativas dos professores se articulam com os condicionantes, econômicos, políticos e culturais, estabelecidos com a sociedade burguesa e como se manifesta e transforma (ou não) os processos formativos vivenciados pelos professores e a sua própria atividade docente.

Com base na produção acadêmica de Desgagné (2007), Ibiapina (2008) e Pimenta (2005), compreendemos a necessidade de fortalecer as metodologias de pesquisa voltadas à formação de professores que visem à diminuição do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa. Para tanto, é fundamental partir da identificação das necessidades dos professores envolvidos para determinar os objetivos de pesquisa. Conforme os professores vão constatando que estão aptos a refletirem e a alterar suas práticas, se fortalecem como profissionais. Para tanto, há significativa mudança de paradigma das pesquisas “sobre” professores, que os tomam como “objeto de estudo” e as pesquisas “com” os professores que os tem como partícipes de todo processo investigativo.

Nessa perspectiva, o papel do pesquisador e dos participantes no processo investigativo, ao serem completamente envolvidos no percurso da pesquisa, possui postura ativa no movimento de “aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica”, conforme nos lembra Paulo Netto (2011, p. 25). Essa condição implica conceber o mundo não como um conjunto de coisas prontas, fixas, acabadas, mas pelo contrário, como um conjunto de processos, conforme postulado por Marx e Engels (2007). Portanto, reafirmamos que, à luz do MHD, o papel dos sujeitos é fundamental no processo de pesquisa (Paulo Netto, 2011).

Assim sendo, o processo de construção e interpretação do conhecimento sobre o objeto de pesquisa, assim como as diferentes formas de identificar as conexões e nexos que existem nesse encaadeamento, tornam-se tão relevantes quanto os resultados alcançados, principalmente, pela natureza do conhecimento produzido pelas investigações de tipo pesquisa-ação colaborativa. À luz dos

pressupostos epistemológicos do MHD, há que se resguardar, no processo de pesquisa, o que é da ordem da realidade (do objeto de estudo) e o que se refere ao pensamento, concebido como o conhecimento operado pelo sujeito que pensa a realidade. De acordo com Paulo Netto (2011, p. 42, grifos do autor), com base em Marx, trata-se de um percurso que:

[...] começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações, as mais simples. Este foi o caminho, ou, se se quiser, o *método*.

Esse percurso implica um procedimento analítico, em que são construídas sínteses parciais e provisórias que dão origem a novas sínteses, na tentativa de produzir compreensões sobre a realidade concreta. Assim, sucessivamente, após o alcance das determinações mais “simples”, conforme indica o referido autor, há que se fazer a viagem de modo inverso “não como uma representação caótica do todo”, como no início, mas sim “como uma rica totalidade de reações diversas” (2011, p. 43), posto que se trata de uma realidade em constante movimento.

Para Marx, citado por Paulo Netto (2011, p. 43, grifo do autor):

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...] *No primeiro método, a representação pela volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.*

Com efeito, o sentido de “abstração” no método de Marx corresponde à necessária capacidade intelectual e perceptiva que per-

mite extrair da totalidade do contexto (realidade) um elemento para examiná-lo e compreendê-lo; ou seja, trata-se de um dispositivo intelectual que, para Marx, a análise seria condição *sine qua non* para produzir as interpretações necessárias, no sentido de compreender os fenômenos estudados (realidade concreta) em profundidade. Lembrando, ainda, que a realidade é concreta, exatamente, porque é composta pela síntese das múltiplas determinações, ou seja, “representa ‘a unidade do diverso’, que é própria de toda totalidade”, conforme ressalta Paulo Netto (2011, p. 44).

Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa, ao buscar compreender a realidade em sua totalidade, para apreender seus condicionantes e contradições, parte do princípio de que o conhecimento concreto do objeto nada mais é que conhecimento de suas múltiplas determinações. Nesse processo, os pesquisadores partem da realidade, buscam compreendê-la, operam teorias, fazem abstrações e, por meio desse “concreto pensado”, buscam formas de nela intervir para transformá-la. Esse percurso, na pesquisa-ação colaborativa, ocorre por meio de um conhecimento que vai sendo produzido coletivamente, ancorado nos princípios dialógicos, na escuta ativa das pessoas envolvidas que envidam esforços, de forma colaborativa, para apreender o movimento do objeto de pesquisa em seu movimento e produzir as interpretações que culminem nas transformações necessárias.

Como realçou Pimenta (2005), é necessário tempo para se “implantar e amadurecer” para engendrar mudanças significativas na docência, uma vez que é preciso persistência para se modificar o autoritarismo vigente. Para a autora, faz-se necessário fortalecer a profissionalidade dos professores, através de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos que sejam subsidiados pelas necessidades formativas expressas pelos professores e/ou percebidas pelos pesquisadores. Com isso, “possibilitam o alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores frente às imposições que lhes são impingidas” (Pimenta, 2005, p. 537).

Pesquisadores e professores identificam suas necessidades formativas a partir das suas concepções epistemológicas e compreensão de mundo, ao tempo que formulam outras necessidades pela transformação da sua práxis e tomada de consciência. A partir desse movimento, entendemos a pesquisa-ação colaborativa como instrumento de luta e resistência por parte do trabalhador (professor) contra as ideologias e o modo de produção capitalista. Relembramos as palavras de Marx (1988, p. 59), ao afirmar que o objetivo final do movimento da classe trabalhadora é “a emancipação dos trabalhadores e que alcançar este objetivo é uma questão de tempo, de educação e do desenvolvimento de formas sociais superiores”.

A partir de tal afirmativa, destacamos a pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de unidade entre pesquisa, formação e desenvolvimento profissional, na medida em que compreende os docentes como protagonistas do seu processo de desenvolvimento e como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar por meio da reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva. Nessa dimensão, o conteúdo das ações/projetos formativos devem coincidir com as reais necessidades formativas dos professores, que encontram o seu ponto de partida e ponto de chegada na sua prática social: a docência. Há de se destacar também que tais resultados tornam férteis as transformações nas políticas públicas, especialmente nas formas de gestão dos sistemas de ensino e nas novas tessituras acerca da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente.

Conclusões

A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade [...] não basta interpretar, o que importa é transformar. (Marx, 1996, p. 12)

O processo de conhecer a realidade, de forma emancipadora, poderá permitir a transformação dos contextos pesquisados, uma vez que a pesquisa é uma ação intencional; logo, se constitui a partir da articulação entre as dimensões acadêmico-científica e política. A relevância da pesquisa científica está diretamente vinculada à necessidade de examinar sua pertinência e significado para as transformações sociais. Eis aí o compromisso de quem se arvora no mundo da produção do conhecimento.

Essa perspectiva implica considerar que, tão importante quanto o rigor teórico-metodológico e a orientação epistemológica, são igualmente relevantes as intencionalidades quando endereçadas às concretas e necessárias transformações dos contextos pesquisados. Nesse matiz, a produção do conhecimento científico assume dupla dimensão, pois é, ao mesmo tempo individual e coletiva, quando se tem o bem comum como um dos princípios fundantes da pesquisa. Nesse sentido, os envolvidos no tema e nos contextos pesquisados deixam de serem vistos como “objetos de pesquisa” e passam a ser concebidos como “sujeitos da pesquisa”, que participam ativamente, opinam e constroem coletivamente novos conhecimentos.

A construção lógica do método de investigação e exposição deste capítulo possibilitou-nos uma construção teórica sobre as diferentes correntes teóricas e metodológicas que podem subsidiar a pesquisa educacional de forma crítica. Entretanto, ao assumir o método materialista histórico-dialético como pressuposto teórico e metodológico privilegiado para investigação do tipo pesquisa-ação colaborativa, o nosso posicionamento epistemológico se converte em posicionamento político, com a proposição de que todos os participantes da investigação passem a indagar sobre o papel da pesquisa, sua compreensão e atuação na transformação da práxis social.

O pensamento marxista, ao identificar que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transforma-lo” (Marx, 1999, p.14) fomentou-nos a compreensão de que a produção do conhecimento nunca é isenta e espontânea. Dessa forma, nos esforçamos na tentativa de pensar sobre a pesquisa-ação colaborativa no campo da Educação, sobremaneira na

formação docente, concebendo o professor como ser social, que compreende suas próprias necessidades e as dos outros, sob a base da mudança e transformação social, e, ainda, como dimensão fundamental para a educação emancipatória dos sujeitos e para o alcance de uma práxis¹¹ revolucionária.

O conceito de práxis desenvolvido ao longo do texto corresponde ao cerne principal na teoria marxiana, e como categoria basilar para a realização da pesquisa-ação colaborativa, pois é a partir das práxis que se pode capturar o mundo humano no “movimento do real, possibilitando-nos a construção do concreto pensado e novos direcionamentos para a ação imediatamente prática vislumbrando a transformação (revolução) social”.

A análise da literatura e as experiências de pesquisa-ação colaborativas acessadas indicam o MHD, como método prioritário das investigações de tipo pesquisa-ação, por suas contribuições com a produção do conhecimento científico numa perspectiva contra-hegemônica, propiciando as transformações necessárias nos contextos concretos. Nossa intenção é que este breve constructo teórico possa contribuir com o fortalecimento desse tipo de pesquisa a partir do método materialista histórico-dialético e, por conseguinte, com a formação epistemológica de pesquisadores da área.

Referências

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 184f.

11. Subsidiadas pela filosofia o marxista e gramsciana de filosofia da práxis, compreendemos a práxis como fundamento da formação e da ação transformadora, consciente e intencional no plano histórico-social do trabalho docente. Nesse sentido, quando nos referirmos à práxis e/ou prática do professor estamos falando de práxis pedagógica e/ou prática pedagógica/docente a partir de uma base teórica e epistemológica que possibilite o movimento dialético entre o particular e o universal, a partir da unidade teoria e prática, de “tornar crítica uma atividade já existente” (Gramsci, 1981, p. 18).

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BERGER, Guy. A investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 28, p. 175-192, 2009.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Margarida Garrido Esteves. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 3. reimpr. Campinas: Práxis, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa Educacional na Universidade da Amazônia: compromisso regional no contexto do conflito das globalizações. *In*: PAIXÃO, Carlos Jorge (Org.). **Educação e Conhecimento na Amazônia**. Belém: Editora UNAMA, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GOERGEN, Pedro. Apresentação. *In*: GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 3. reimpr. Campinas: Práxis, 1998, p. 4-7.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: SAVIANI, Dermeval. *et al.* **Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Caxias, MA: Histedbr, MA/CESC, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3NY8jvx>. Acesso em: 19 jun. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética de História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, v. 1, p. 15-78.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008, v. 1.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LUKÁCS, Georg **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Livraria Editora, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 76, p. 70-74, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/44zGVJR>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MACÁRIO, Epitácio. Práxis, gênero humano e natureza: notas a partir de Marx, Engels e Lukács. **Serviço Social & Sociedade**, n. 113, p. 171-191, jan. 2013.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, 2012.

MARX, Karl. **A ideologia alemã** (Feuerbach) (título original: Die Deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten). 11 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010c.

- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1988.
- MARX, Karl. **Para a crítica da Economia Política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.
- RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SOUZA FILHO, R. **Apontamentos sobre o materialismo dialético**. Libertas. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, v.2, n.2 jul/dez/2002 – v. 3,n. 1 e n.2 jan/dez/2003. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). 2020. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

4. A PESQUISA COLABORATIVA E O POTENCIAL DE MEDIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO NO DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Luciana Guimarães Pedro

Considerando as diversas experiências investigativas existentes no campo da formação de professores, neste capítulo faremos menção à pesquisa de doutorado¹ intitulada *‘Como se fora brincadeira de roda’: o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente* (Pedro, 2019). O intuito é apresentar um caminho possível no que tange ao desenvolvimento de investigações e propostas de formações contínuas de professores que se utilizem da pesquisa colaborativa como metodologia.

Com o objetivo de apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, realizamos um curso de extensão universitária, como proposta de formação contínua, voltado a professores licenciados que atuavam no ensino fundamental II e ensino médio de escolas públicas municipais e estaduais de Uberlândia e seus arredores, que tivessem até seis anos de experiência profissional. O grupo colaborativo contou com a participação de 11 professores que se reuniram semanalmente, ao longo de 16 sessões reflexivas, com duração média de três horas e meia cada.

Para o desenvolvimento desta proposta formativa, tomamos como subsídios: os conhecimentos da educação que compreendem a docência como profissão; os princípios da Teoria Histórico-Cultu-

1. A pesquisa aqui referenciada foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), no âmbito da linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Foi orientada pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo e teve como temática o desenvolvimento profissional docente.

ral e seus conceitos; as discussões sobre o processo de escolarização promovidas pela Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica e as orientações da pesquisa colaborativa, trazidas por Ibiapina (2008) no livro *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*.

Neste texto, enfatizaremos a pesquisa colaborativa como metodologia de pesquisa, detalhando os caminhos percorridos para o desenvolvimento do curso de extensão citado, evidenciando o potencial de mediação do grupo colaborativo no desenvolvimento docente.

A pesquisa colaborativa: caminho metodológico

Segundo Ibiapina (2008), desenvolver uma investigação colaborativa em educação requer o envolvimento de pesquisadores e professores em um processo de coprodução de conhecimentos e de desenvolvimento profissional entre pares, por meio de uma postura colaborativa. O intuito é criar espaço de estudo, reflexão e construção de novos saberes e possibilidades de ação frente aos desafios educacionais.

Essa metodologia de pesquisa surge na educação como possibilidade para o desenvolvimento de investigações do tipo emancipatórias que têm como marcas, especialmente: a horizontalidade nas relações entre os colaboradores, a unidade teoria-prática e a reflexão crítica acerca dos aspectos que envolvem o campo de atuação dos docentes, considerando sempre o contexto sociopolítico que engendra a realidade microssocial (Ibiapina, 2008).

E qual o sentido do termo colaborar? Para Ibiapina (2008 p. 34), “colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais”. Isto não indica, necessariamente, que professores e pesquisador devam participar juntos de todas as etapas da pesquisa, ter tarefas iguais e dedicarem-se na mesma intensidade. Na verdade, quando falamos em pesquisa colaborativa, objetivamente fazemos referência a uma modalidade de pesquisa em que todos os partícipes têm voz e vez no

processo de coprodução de conhecimentos sobre e para a educação, visando compreender as condições concretas do trabalho docente.

Assim, na pesquisa colaborativa o pesquisador oferece sua contribuição não apenas quando redige um trabalho acadêmico, mas, sobretudo, quando constrói condições para que um grupo de professores reflita de modo crítico sobre a complexidade das situações educativas, considerando a unidade teoria-prática. Os professores, por sua vez, colaboram na medida em que compartilham aspectos do seu cotidiano de trabalho, buscando compreender as relações conflituosas inerentes à docência, no intuito de criar novas possibilidades de atuação, o que resulta em seu desenvolvimento profissional (Ibiapina, 2008).

Portanto, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pressupõe constituir um grupo de sujeitos que tenham interesses pessoais, profissionais e sociais comuns e que se disponham a refletir sobre um dado tema, baseado no respeito mútuo e na qualificação do saber-fazer de cada sujeito envolvido, culminando em uma formação democrática, coletiva, reflexiva, crítica, politizada, dialógica e feita por e entre pares.

Para desenvolver uma investigação colaborativa, no âmbito acadêmico, é necessário que o pesquisador adote posturas que, de fato, favoreçam a colaboração entre os pares. Inicialmente, recomenda-se que o pesquisador compartilhe com os professores colaboradores todos os detalhes do processo de pesquisa, estimulando-os a participarem ativamente de cada etapa vivenciada. Nesse sentido, é importante que reflitam coletivamente sobre o tema, a realidade investigada, o objetivo, as concepções teóricas que norteiam o trabalho, a metodologia utilizada para construir o *corpus* de pesquisa, os caminhos escolhidos para fazer as análises do material empírico produzido e a forma de divulgação dos resultados (Ibiapina, 2008).

Na sequência, Ibiapina (2008) recomenda a sistematização de procedimentos essenciais para a concretização de pesquisas nessa modalidade. Para a autora, o ciclo colaborativo da pesquisa em educação deve iniciar com a sensibilização dos colaboradores para os princípios da pesquisa colaborativa, por meio de conversas que es-

clareçam as características principais dessa metodologia investigativa e com a negociação das atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores), deixando claro o papel de cada um.

Além de dialogar com os colaboradores sobre o processo da pesquisa, Ibiapina (2008) ainda ressalta a importância de conversar minuciosamente sobre cada aspecto que envolve os encontros formativos: os objetivos dos encontros, a forma como serão organizados, o tipo de interação e envolvimento com a proposta, a necessidade de realização de leituras teóricas e de partilha das reflexões suscitadas, o período de duração dos encontros e da pesquisa e a necessidade ou não de anonimato.

Em seguida, deve-se realizar o levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios dos envolvidos na pesquisa. Esse ponto é fundamental, pois é a partir do reconhecimento das temáticas que os professores desejam apreender, das dificuldades encontradas no cotidiano de atuação, das lacunas percebidas em sua formação inicial, de suas experiências profissionais e de suas aspirações, que poderão ser definidas as leituras e o modo como os encontros serão conduzidos, tendo sempre em mente a organização de um espaço em que os docentes possam construir “conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de proporcionar-lhes condições de compreensão das situações problemáticas vivenciadas, bem como de resolução e mudança dos contextos de atuação” (Ibiapina, 2008, p. 42).

Citando as palavras da autora, reiteramos que

Para pesquisar colaborativamente, pesquisadores e professores precisam se reunir para refletir sobre esses conhecimentos, a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares de diferentes níveis de competência profissional. Esse processo cria oportunidades para que sejam externalizados sentidos e significados, ajudando a reorganizar as estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e dos professores. (Ibiapina, 2008, p. 44-45)

Quando se refere à externalização de sentidos e significados e a apropriação de novos saberes teóricos e práticos, Ibiapina (2008) resgata os estudos de Vigotski (2000), autor que também foi tomado como referência para o desenvolvimento da pesquisa aqui referenciada. Ao considerar que o sujeito se constitui histórico-culturalmente, mediado pela relação com o outro e o mundo, Vigotski evidencia o processo de construção contínua das funções psíquicas superiores que se dá por meio da internalização do conhecimento acumulado socialmente (significado) que, no sujeito, ganha contorno próprio num processo reflexivo que parte de suas vivências pessoais (sentido).

No cenário da pesquisa colaborativa, marcado pela coprodução de conhecimentos entre os docentes, isto se dá na medida em que professores e pesquisador elaboram os conhecimentos que possuem e suas experiências profissionais para compartilharem com os demais e, mediados pela fala do outro e por leituras teóricas, ampliam suas possibilidades de compreensão sobre a docência e constroem novas formas de pensar e atuar como educador.

Nesse processo de reconstrução, as significações elaboradas ultrapassam o espaço de compreensão do texto em si, uma vez que penetraram no sistema conceitual já elaborado pelo docente, fazendo-o evoluir para outro nível. Na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. Assim, ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível reconstruí-la. (Ibiapina, 2008, p. 47)

Para estruturarmos esse processo de reflexividade na pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008), inspirada nos escritos de Freire (2004) e Smyth (1992), propõe a organização de ações reflexivas com base nos seguintes passos: a descrição, a informação, a confrontação e a reconstrução. De modo sintético, o primeiro momento refere-se à descrição detalhada da prática profissional; o segundo caracteriza as reflexões que se voltam para o entendimento dos fun-

damentos que norteiam as escolhas feitas pelos professores no exercício de sua profissão; o terceiro momento, o da confrontação, é um período crucial nesse processo de reflexão, pois é quando os professores buscam compreender de modo crítico o significado social de suas ações, ponderam acerca da manutenção ou transformação das desigualdades, diferenças e preconceitos; e, por fim, no momento final, tem-se a possibilidade de reconstruir a prática profissional.

A objetivação desse processo reflexivo pode ser feita, segundo a autora, por intermédio de diferentes ferramentas, recursos e procedimentos que são utilizados como dispositivos mediadores no desenvolvimento da investigação. Dentre os dispositivos apresentados por Ibiapina (2008), fizemos a opção pelas sessões reflexivas², que se trata do encontro organizado de professores com o intuito de compartilhar significados e sentidos sobre um dado problema ou aspecto de sua prática profissional.

Esse procedimento convida os professores a voltarem sua atenção para a prática docente e as intenções de ensino, provendo o despertar da consciência sobre seu próprio trabalho e o desenvolvimento de sua profissionalidade. Assim, a condução das sessões reflexivas deve partir das construções já existentes acerca da prática docente e da identificação do saber teórico que norteia o fazer didático para, por meio da partilha entre pares, chegar à confrontação dessas posturas com a realidade social, culminando na construção de um novo saber-fazer em educação.

Desse modo, as sessões reflexivas destinam-se ao estudo, reflexão inter e intrapessoal e análise da prática profissional dos professores colaboradores envolvidos na pesquisa. Esses momentos podem ser registrados por fotografias, áudio ou videogravações que precisam ser transcritas e compartilhadas com os colaborado-

2. O termo sessão, no campo da Psicologia, remete ao trabalho do psicólogo no contexto clínico. Nesta investigação, utilizamos esse termo apenas por ser uma expressão trazida pela própria Ibiapina (2008), não havendo a intenção de trazer o olhar clínico para a nossa atuação que, na verdade, se deu no âmbito de atuação do psicólogo escolar.

res para possíveis ajustes antes do momento da análise final. Vale ressaltar que os encontros devem ser motivados pelos problemas advindos do cotidiano de trabalho do professor ou das fragilidades formativas apontadas por eles.

Enfim, os pressupostos acima citados foram todos considerados como inspiração para conduzir o processo formativo desenvolvido e as indicações concernentes a essa metodologia de pesquisa foram seguidas, dentro do possível, com o intento de “criar condições objetivas para configurar a singularidade do ser professor, ampliando as condições deles se tornarem mais responsáveis e mais conscientes, não somente da atividade docente, mas também da capacidade de transformá-la” (Ibiapina, 2008, p. 51).

O grupo colaborativo e os professores colaboradores

Para dar materialidade à ideia de construir um grupo colaborativo voltado ao desenvolvimento profissional docente, como já dito, escolhemos desenvolver um curso de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e assuntos estudantis da universidade Federal de Uberlândia (Proex/UFU).

A princípio pensamos em desenvolver o grupo dentro de uma escola específica, visando promover um espaço de formação dentro do contexto de trabalho dos professores, no entanto, decidimos por realizar o curso de extensão no espaço da Universidade, considerando que o alcance da pesquisa seria ampliado, na medida em que participariam professores colaboradores de diferentes escolas.

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU o curso de extensão, intitulado “Contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a prática pedagógica”, foi divulgado via cartaz contendo uma apresentação da proposta, público-alvo, possíveis temáticas, e-mail, data para inscrição, data de início, horário e local dos encontros. Esse cartaz foi enviado, inicialmente, de um e-mail criado para este fim, para os e-mails de todas as escolas municipais que tinham ensino fundamental II e escolas estaduais do município

de Uberlândia e seu entorno. No e-mail foi solicitado às direções que encaminhassem o convite para seus professores.

Nessa primeira tentativa de divulgação tivemos o retorno de poucos interessados e, no intuito de alcançar um número maior de pessoas, conseguimos junto à UFU o e-mail dos egressos dos cursos de licenciatura nos últimos três anos. Pensamos, naquele momento, em termos como público-alvo os professores formados nos diferentes cursos de licenciatura, que tinham até três anos de atuação, por acreditarmos que, nessa fase de exploração e primeiro contato com a profissão, os profissionais estariam mais abertos, necessitados de suporte e, assim, se beneficiariam mais com a participação em um espaço colaborativo de desenvolvimento profissional. Entretanto, com os primeiros retornos dos professores via e-mail, vimos que apesar de formados há pouco tempo, muitos professores tinham uma experiência maior como docente, então, decidimos abarcar os profissionais com até seis anos de experiência, pois estariam vivendo ainda um período importante de estabilização de sua identidade como docente (Marcelo Garcia, 1999).

Esses momentos parecem, especialmente, propícios para investir na formação contínua, pois, diante das inseguranças sentidas no início do exercício profissional e da repercussão das primeiras vivências como docentes na definição de sua identidade profissional, acreditamos ser fundamental que o novo professor tenha um espaço colaborativo de reflexão entre seus pares. Tal oportunidade pode vir a contribuir no sentido de evitar o resgate de práticas profissionais incoerentes que reproduzam o *status quo* de nossa sociedade desigual e levem à consolidação de uma identidade profissional acrítica e não politizada.

Assim, tendo em mãos uma extensa lista de e-mails de pessoas que, provavelmente, atuavam como professores na rede de ensino, encaminhamos um novo e-mail fazendo um convite direto aos professores. Com essa estratégia tivemos o retorno de vários interessados, mas visando construir um espaço em que houvesse tempo para que os professores colaboradores pudessem, de fato, compartilhar os significados e sentidos relativos às suas experiências profissionais

e refletirem conjuntamente sobre sua atuação, definimos que o curso de extensão comportaria no máximo vinte pessoas. A ordem de inscrição foi estabelecida conforme o retorno via e-mail com a ficha de inscrição preenchida corretamente. Considerando a evasão comum em cursos de formação contínua, confirmamos a inscrição de 23 professores e destes, compareceram no primeiro encontro 17, sendo que 11 participaram, de fato, do grupo colaborativo até o fim, conforme consta no quadro abaixo.

Nome fictício	Graduação	Ciclo de atuação	Tempo de experiência
Laura	Biologia	Ensino Médio	6 anos
Thiago	Geografia	Fundamental II e Médio	8 meses
Beatriz	Biologia	Fundamental II e Médio	2 anos
Cauá	Teatro	Fundamental II e Médio	1 ano e 6 meses
Jessy	Letras	Fundamental II	6 anos
Aurora	Geografia	Fundamental II	2 anos
Camila	Letras	Fundamental II	6 anos
Sofia	História	Fundamental II	3 anos e 6 meses
Sara	Matemática	Fundamental II e Médio	5 anos
Ane	Letras	Fundamental II e Médio	2 anos
Ana Carolina	Biologia	Fundamental II	6 anos

Quadro 1. Dados principais dos professores colaboradores da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A construção do *corpus* de pesquisa e as sessões reflexivas

A construção do *corpus* de pesquisa da investigação em questão se deu a partir da realização de sessões reflexivas. Assim, cada encontro foi pensado com o intuito de ser espaço “de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações” (Ibiapina, 2008, p. 97).

As sessões reflexivas foram apreendidas na íntegra fazendo o uso de dois gravadores que registravam o áudio de todas as discussões realizadas ao longo dos encontros. Esse material empírico foi posteriormente transcrito, transformando a palavra falada em texto, da maneira mais cuidadosa possível, fazendo apenas pequenos ajustes condizentes às normas da escrita.

Com o intuito de apresentarmos um pouco do que foi vivido ao longo dos encontros formativos, trazemos aqui informações relevantes acerca dos cinco primeiros encontros realizados no curso de extensão, uma vez que foi nesse período, principalmente, que foram tomadas as medidas mais importantes no sentido de construir um grupo, de fato, colaborativo.

Com o intuito de se criar um clima de aconchego, afeto e verdadeira colaboração, os professores foram recebidos no primeiro encontro numa grande roda organizada em uma sala de aula da UFU, com um farto lanche e sugerimos, logo no início, a audição da música *A nossa casa* de Arnaldo Antunes (2004), com destaque para o refrão: “A nossa casa é onde a gente está. A nossa casa é em todo lugar.”

Ao utilizar essa canção, a intenção era a de que os professores se sentissem, de fato, à vontade, como se estivessem em casa, evidenciando que naquele espaço de desenvolvimento profissional todos seriam igualmente responsáveis pela coprodução do conhecimento, mesmo que cada um tivesse funções distintas. Além de demonstrar que o vínculo seria fundamental na qualidade das partilhas realizadas, promovendo não só o desenvolvimento como profissional, mas também como sujeito.

Assim, para esse primeiro encontro, planejamos fazer a apresentação da pesquisadora, explicar a proposta do curso de extensão, assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e conhecer os professores colaboradores, compreendendo um pouco do modo como se constituíram professores e das motivações que os levaram até o curso.

Fizemos também um diálogo sobre pontos práticos relativos às datas, horários dos encontros e partilha do material produzido. Apresentamos algumas ferramentas como sugestão para conduzirmos as atividades em grupo, que envolveram: o uso da audiogravação como recurso de registro dos encontros; a oferta de um caderno a cada participante que seria o diário reflexivo no qual registrariam suas impressões, pensamentos e sentimentos; a sugestão de, a cada encontro, um participante ficar responsável por levar um elemento estético (música, poema, conto, filme etc.) para compartilhar com o grupo, visando disparar nossas conversas sobre determinado tema, considerando que a arte tem a capacidade de ampliar nossos sentidos, possibilitando entrarmos em contato com aspectos do nosso mundo interno e externo de um modo único e transformando nossa capacidade de entendimento sobre as coisas (Zanella, 2004; Vigotski, 1999; Silva, 2005); e, por fim, combinamos com os participantes que, a cada sessão reflexiva, haveria um material teórico que daria subsídio às discussões. Partindo do pressuposto de que nos constituímos e nos transformamos mediados pelo contato com o outro e o meio (Pino, 2005), a produção científica foi tomada como ferramenta valiosa ao desenvolvimento do sujeito, uma vez que materializa o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Além dessas ferramentas, que foram previamente pensadas para serem utilizadas ao longo do processo formativo, segundo a temática trabalhada em cada encontro, utilizamos de outros recursos que trouxeram significativa contribuição para a composição do *corpus* de pesquisa: desenhos, construção de cartazes, cartas reflexivas, atividade de completar frases, questionários etc.

Ao final da primeira sessão reflexiva, deixamos como atividade para o encontro seguinte a leitura do projeto de pesquisa da referida investigação e de um resumo feito pela pesquisadora sobre a pesquisa colaborativa. Propusemos também a reflexão sobre as expectativas que os colaboradores tinham em relação ao curso e sobre os principais desafios e crises que estavam vivenciando como docentes, com o intuito de iniciar o levantamento das necessidades do grupo.

O segundo encontro começou com a confecção de um crachá para facilitar a comunicação em grupo. Sugerimos que cada um fizesse um desenho que representasse o que era ser professor para si e colocasse o seu nome. Assim, além de se ter uma forma fácil de aprender e lembrar o nome de todos, foi possível conhecer melhor os participantes e compreender um pouco sobre o universo de sentidos do grupo, já iniciando uma reflexão acerca da questão da identidade profissional.

Após essa atividade iniciamos a discussão do projeto de pesquisa e do texto sobre a pesquisa colaborativa. Essa escolha foi tomada seguindo a orientação de Ibiapina (2008) de iniciar o trabalho, na perspectiva colaborativa, compartilhando com os professores colaboradores todos os detalhes do processo de pesquisa, estimulando-os a participarem ativamente de cada etapa vivenciada. Nesse sentido, conversamos sobre o tema, o objeto de investigação, o objetivo, as concepções teóricas que davam subsídio ao trabalho, a metodologia utilizada para construir o *corpus* de pesquisa, os caminhos escolhidos para fazer as análises das informações e a forma de divulgação dos resultados.

Esse momento foi importante, pois possibilitou sensibilizar os professores sobre os princípios da pesquisa colaborativa, esclarecendo as características principais dessa metodologia de investigação e negociando as atribuições e o papel de todos os envolvidos nesse processo: pesquisadora/mediadora/colaboradora e professores colaboradores.

Com o intuito de construirmos um grupo colaborativo em que todos tivessem voz, participação ativa e que ficassem claros todos os pontos concernentes às sessões reflexivas, propusemos a construção de um contrato, visando nortear os preceitos que iriam orientar os encontros. Para isso, foi sugerida a reflexão sobre as seguintes questões: *O que vocês acham que deve haver em nossos encontros para que sejam proveitosos e prazerosos? Quais regras podemos estabelecer entre nós, pensando num andamento tranquilo para o grupo? O que vocês professores colaboradores e nós pesquisadoras colaboradoras precisamos fazer, pensando na construção de um espaço favorável à aprendizagem?*

A partir da reflexão sobre estas questões, democraticamente, definimos o seguinte contrato, visando ajudar na organização e condução das sessões reflexivas:

1. Participação sincera de todos.
2. Apresentação de relatos que contribuam com a prática docente e que colaborem diretamente com o desenvolvimento da pesquisa.
3. Fazer uso de leitura de textos e utilização de outros recursos (relatos, elementos estéticos etc.) para promover debates que auxiliem na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.
4. Envolvimento e comprometimento com todas as atividades propostas no grupo (atividades a serem feitas durante os encontros, atividades a serem feitas em casa, elemento estético, lanche, diário reflexivo, leituras, presença nos encontros, além de acompanhar o e-mail frequentemente).
5. Colaborar uns com os outros, tendo em vista o processo formativo dos professores e da pesquisadora em questão.
6. Trazer textos que possibilitem uma maior compreensão das correntes da Psicologia Educacional e Escolar, especialmente a Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica, no intuito de possibilitar que cada professor possa rever a sua prática e fazer identificações que lhes ajudem a transformar a sua prática pedagógica.
7. Diálogo horizontal e honesto entre todos os participantes.
8. Sigilo/Postura ética – manter o que for partilhado no grupo entre nós, não compartilhando os relatos feitos pelos colegas, apenas as atividades e relatos próprios com o intuito de evitar identificações que possam vir a causar constrangimento no ambiente de trabalho.
9. Respeito e acolhimento a diversidade de pensamento e posturas.
10. Horário: das 18:00 às 21:00, pensando em lanchar até 18:30 no máximo e ter o teto para encerrar até às 21:30.
11. A frequência do grupo será quinzenal, com possibilidade de reavaliar e marcar encontros extras, caso necessário.

12. Enviar as atividades e leituras a serem feitas, preferencialmente, na terça-feira em que não temos encontro presencial.
13. O lanche será também organizado coletivamente. A cada semana dois colaboradores ajudarão e estes serão definidos no encontro anterior.
14. A cada encontro dois colaboradores ficarão responsáveis por trazerem um recurso estético que amplie nossas discussões sobre a docência, a escola, a prática pedagógica e temas afins. (Pedro, 2019, p. 83-84)

O contrato tem a intenção de nortear a convivência em grupo e não de determinar de maneira rígida como cada um deve se comportar. A ideia não é criar regras coercitivas e sim orientações que ajudem o grupo a estar mais organizado e envolvido. Dos pontos apresentados no contrato, destacamos o item 2, que evidencia a preocupação dos professores não só com o seu processo de desenvolvimento profissional, mas também com a pesquisa em si; o item 13 que propõe que o lanche também seja uma responsabilidade coletiva, revelando o envolvimento de todos com cada detalhe do processo vivido e a concordância em contribuir com a apresentação de um elemento estético disparador a cada encontro, como consta no item 14.

Vale acrescentar que, no segundo encontro, contamos com a participação de 9 dos 16 professores que estavam presentes no encontro anterior, além de uma nova colaboradora. A redução do número de professores, a princípio, trouxe certa preocupação, mas após o encontro, observando o envolvimento de cada colaborador e a intensidade das discussões, verificamos que em um grupo menor, poderia haver maior qualidade nas partilhas.

Seguindo as recomendações de Ibiapina (2008) sobre a sistematização da pesquisa colaborativa, o terceiro encontro foi dedicado ao levantamento das demandas do grupo, com o intuito de definir os temas a serem discutidos, de modo verdadeiramente coerente com as necessidades dos professores. A autora considera fundamen-

tal conhecer mais profundamente as temáticas que os professores desejam apreender, as dificuldades na prática profissional, as lacunas percebidas em sua formação inicial, suas experiências profissionais e suas aspirações antes de definir o cronograma dos encontros e os textos utilizados como referência.

Sendo assim, solicitamos que os colaboradores levassem para esse momento uma reflexão escrita em folhas separadas sobre três pontos: o primeiro se referindo a uma situação desafiadora que viveu na prática docente, na forma de um relato de caso; o segundo apontando as principais crises que experimentavam como docentes; e o terceiro citando as lembranças que tinham sobre os conteúdos trabalhados na disciplina Psicologia da Educação, que cursaram na graduação. No encontro criamos três espaços em diferentes lugares da sala para que pudessem fixar, cada um, sua produção, de modo que pudessem passar por cada nicho conhecendo um pouco mais sobre a formação e a prática profissional dos professores colaboradores do grupo.

Esse material apontou, de modo geral, para aspectos determinantes para a definição do cronograma do curso de extensão. Assim, ponderando cuidadosamente sobre os elementos apresentados pelos docentes, as seguintes temáticas foram definidas como foco do curso de extensão:

1. Estrutura física da escola, espaço, material, tradicionalismo.
 2. Agressividade, indisciplina, desinteresse, relação professor-estudante.
 3. Inclusão e atendimento educacional especializado.
 4. Sexualidade, diversidade, preconceito, bullying.
 5. Relacionamento com a direção, supervisão e colegas de trabalho, burocracia, falta de apoio.
 6. Ser professor, remuneração, excesso de trabalho, formação continuada, autonomia, medos, saúde do trabalhador.
- (Pedro, 2019, p. 90)

Feito esse levantamento, nos dedicamos a pensarmos sobre a ordem dos temas, as referências que seriam utilizadas, a forma como os encontros seriam conduzidos e demais detalhes. Esse momento só se deu ao final do quinto encontro, pois, antes disso, passamos o quarto e o quinto encontros conversando sobre as principais abordagens da Psicologia da Educação que se especializaram no estudo dos processos de aprendizagem. Essa ideia foi sugerida por Thiago ao final da nossa segunda sessão reflexiva, depois de conversarmos sobre o projeto de pesquisa dessa investigação. O professor ponderou que seria importante conhecerem melhor todas as abordagens, como meio para refletirem de modo mais consciente sobre as teorias que sustentam a atuação deles em sala de aula. Assim, nos dedicamos na terceira e quarta sessão reflexiva ao estudo das seguintes abordagens: Inatista-Maturacionista, Comportamentalista, Piagetiana, Histórico-Cultural, fechando com a discussão sobre a história e principais pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica.

Sempre atentas aos passos sugeridos por Ibiapina (2008) para conduzirmos as sessões reflexivas, observamos que esses encontros iniciais já foram repletos de momentos de descrição da prática profissional, reflexões sobre os fundamentos que norteiam a prática pedagógica e até de confrontação da própria atuação como professor. Sobre isso, apresentamos o seguinte registro:

Durante a discussão sobre o Inatismo-Maturacionismo, Ana Carolina comentou em acordo com essa abordagem, sobre a diferença que sentia na capacidade de aprendizagem dos estudantes das escolas particulares, filhos de profissionais de renome, em comparação com os estudantes da escola pública. Aproveitei para conversarmos um pouco sobre a teoria da carência cultural e problematizar a questão das influências genéticas e histórico-culturais sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos. [...] Outro ponto importante ocorreu quando, durante a discussão sobre o Comportamentalismo, Ana Carolina comentou que dava em sua turma o diploma para o melhor aluno do ano. Ane achou a ideia legal, mas Thiago

e Cauã disseram não gostar dessa prática. Estimulei conversarmos mais sobre isso, visando entender o que pode estar por trás dessa ação. Aqueles que discordaram citaram que esse tipo de reforço estimulava a competitividade, arrogância, exclusão etc. Ana Carolina permaneceu atenta e tranquila como se refletisse sobre sua própria atuação, disse que estava se sentindo como se não soubesse dar aula, pois acreditava que era uma boa professora por conta de tais posturas. Busquei acolhê-la falando sobre a importância dessa nossa conversa para a sua constituição profissional, sobre como cada sujeito recebe as informações de um jeito diferente, sobre a riqueza daquele espaço de troca que já nos provocava tantas desconstruções e construções. (Luciana)

A riqueza das sessões reflexivas como ferramentas de mediação do desenvolvimento profissional docente já nos surpreendia logo nos primeiros encontros com o grupo. Encantava-nos também a verdadeira colaboração que se estabelecia entre nós participantes do grupo, de forma que, ao longo do processo, a todo o momento eram trazidas novas sugestões e modificações no modo como nos organizávamos, reverberando até mesmo em alterações no nosso contrato. No terceiro encontro, por exemplo, o grupo havia passado pela experiência de se encontrar semanalmente e quinzenalmente. Nessa ocasião foi considerado muito longo o intervalo de quinze dias entre as sessões reflexivas e, desde então, passamos a nos reunir com frequência semanal. Nesse mesmo encontro Cauã e Thiago haviam ficado responsáveis por levarem, cada qual um elemento estético para auxiliar na discussão da temática do dia e verificamos que o tempo era curto para nos dedicarmos com atenção às duas obras. Desde então, decidimos que, a cada encontro, teríamos apenas um recurso artístico.

E, assim, à medida que caminhávamos juntos como colaboradores no curso de extensão, a pesquisa ganhava contorno. Ao final, considerando as demandas dos professores e da pesquisa em si, o cronograma se configurou da seguinte forma:

Sessões	Temas	Referências
1º	Conhecendo os participantes e constituindo o grupo	Não houve
2º	Projeto de pesquisa e Pesquisa Colaborativa	Projeto de Pesquisa “O desenvolvimento profissional docente à luz da Psicologia Escolar Crítica: uma proposta colaborativa” e o texto “A pesquisa colaborativa como metodologia de investigação no desenvolvimento profissional docente – tecendo reflexões”, ambos de autoria da pesquisadora e não publicados.
3º	Levantamento das demandas do grupo	QUEIROZ, B. C. Foram muitos os professores. <i>In: Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores.</i> São Paulo: Editora Gente, 1997.
4º	Teorias da Aprendizagem	FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.
5º	Teorias da Aprendizagem	FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.
6º	Palestra Leonardo Boff – “Pequenas utopias” ³	Não houve
7º	Psicologia Escolar e a Escola como espaço sociocultural	ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. Cadernos de Psicopedagogia [online], v. 6, n. 11, 2007. CHECCHIA, A. K. A. Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores. <i>In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd.</i> UFSC, Florianópolis, 2015. DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. <i>In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura.</i> Belo Horizonte: UFMG, 1996.

3. Soubemos um dia antes de nosso sexto encontro que o Leonardo Boff, importante teólogo, escritor e professor universitário expoente da Teologia da Libertação, iria proferir uma palestra na universidade onde realizávamos nosso curso de extensão. De comum acordo, decidimos ir juntos para a palestra, considerando a importância das contribuições das palavras de Boff para o entendimento do momento político que estávamos vivendo na educação.

Sessões	Temas	Referências
8º	Relação professor-estudante	LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia , v. 20, n. 2, 2012.
9º	Relação professor-estudante	LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia , v. 20, n. 2, 2012.
10º	PEC, ocupação dos secundaristas ⁴ , indisciplina e violência na escola	SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. <i>In</i> : MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (orgs.). Psicologia Escolar : em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. <i>In</i> : VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). Políticas públicas em Educação : uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.
11º	Inclusão e atendimento educacional especializado	OHL, N. G.; ANGELUCCI, C. B.; NICOLAU, A. M.; HONDA, C. Escolarização e Preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. Psicologia Escolar e Educacional (Impresso) , v. 13, p. 243-250, 2009.
12º	Medicalização da educação e da vida	MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. Psicol. Esc. Educ. , Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, June, 2012.
13º	Sexualidade, diversidade, preconceito, bullying	COSTA, M. L. S.; BARROCO, S. M. S. Formação humana e violência na escola: contribuições da psicologia histórico-cultural. XI Jornada HistedBr , 2013. MEIRA, M. E. M. <i>et al.</i> Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. Revista Ciência em Extensão , v. 2, n. 2, p. 21, 2006.

4. Na semana da décima sessão reflexiva, a maioria das escolas de nossa cidade estava sendo ocupada pelos estudantes secundaristas, devido à tramitação da PEC 451. Isso repercutiu no trabalho dos professores que levaram tal demanda para nosso curso e, inclusive, alguns de nós, a partir da discussão feita, desenvolvemos uma oficina em uma das escolas ocupadas.

Sessões	Temas	Referências
14º	Ser professor e condições de trabalho docente	FACCI, M. G. D. <i>et al.</i> Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”: uma contribuição da Psicologia. Revista do Departamento de Psicologia da UFF , Niterói, v. 16, n. 2, 2004.
15º	Síntese do processo vivido	Não houve
16º	Analisando a participação no Curso de Extensão	Não houve

Quadro 2. Cronograma das sessões reflexivas

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao longo de todo o processo, estiveram presentes os relatos sobre a prática profissional, a apreensão de novos conteúdos, a confrontação da própria prática, como também a construção de novas possibilidades de atuação como docente.

O processo de desenvolvimento profissional docente no grupo colaborativo

Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo? Essa foi a questão problema que norteou a pesquisa aqui referenciada. Essa investigação culminou na compreensão de que o processo de desenvolvimento vivido no e pelo grupo, ocorreu por meio de três zonas de sentidos principais: a mediação do outro, do meio, dos elementos estéticos e dos conhecimentos teóricos partilhados; o drama, a crise, a confrontação e experimentação do novo; e a afetividade presente no modo como o grupo colaborativo foi construído e conduzido.

***“Eu nunca tinha pensado sobre isso, nessa perspectiva!”:
sobre a mediação no contexto do grupo***

Ao analisar o material empírico produzido pela pesquisa, foi possível identificar que os indicadores de análise que traziam indícios de transformação nas crenças e concepções sobre a docência e de ressignificação dos saberes profissionais tinham em sua raiz a mediação como princípio básico. No referido grupo colaborativo a mediação se deu, especificamente, no âmbito da relação com o outro, com a pesquisadora como psicóloga escolar, com os elementos estéticos, com o meio e os textos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica que subsidiaram as conversas realizadas.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o homem se constitui como humano na medida em que estabelece relações com o outro e o meio, mediado pela cultura (Pino, 2005). Na referida proposta de formação contínua foi possível observar, ao longo dos encontros, que os diálogos realizados entre os colaboradores evidenciavam o quanto o outro com sua subjetividade e experiência abria campo para que os demais entrassem em contato com aspectos importantes relativos à docência.

Como exemplo podemos citar o relato da professora Sara sobre um aluno que a xingou em sala de aula, que não pôde ser expulso, para não perder o “bolsa família” e que, segundo a professora, mesmo não tendo laudo, ela tem certeza de que o estudante tem problema mental. Ampliando a discussão acerca desse caso, fizemos a seguinte colocação:

- Vou fazer uma pontuação com relação a isso de ter laudo, de eu ter certeza de que um aluno tem algum problema. Essa tem sido uma fala comum entre nós. O senso comum se apropriou dos conhecimentos da psicologia e da psiquiatria e no dia a dia todos nós nos achamos no direito de diagnosticar o outro com base em nossas próprias percepções. Mas, vamos tomar esse caso que você trouxe Sara: um estudante que te xinga em sala de aula, que a diretora quer expulsar e, por isso, entra em contato

com a família por telefone. A família não comparece na escola e diz que a criança não pode ser expulsa por conta do bolsa família. Será que esse contexto não determina o comportamento desse aluno? Será que de fato ele tem um problema psicológico ou psiquiátrico? Será mesmo que um laudo ou um remédio vai resolver seu problema? Isso é o que chamamos de medicalização da escola e da vida. É quando tornamos um problema social, em biológico ou genético. Isso tem se constituído uma válvula de escape em nossa sociedade, pois ao acreditar que o aluno tem uma doença e que precisa de um remédio, eu não crio condições para que a escola mude, a educação se transforme, eu não converso com esse aluno e dou possibilidade para que ele aprenda, mude de postura, eu simplesmente dou o remédio e silêncio os corpos. (Luciana)

*- Nossa, eu nunca tinha pensado sobre isso nessa perspectiva!
(Sara)*

Como é possível ver, no movimento do grupo colaborativo, os professores foram transformando suas crenças e concepções sobre a docência e ressignificando seus saberes profissionais, indicando como o espaço de formação contínua construído estava mobilizando diferentes saberes que poderiam, posteriormente, ser acessados pelos professores para auxiliá-los em sua prática profissional.

Ressalta-se que esse processo de aprendizado demonstrado pelos colaboradores da pesquisa não ocorreu a partir de uma mediação qualquer. Na verdade, o grupo colaborativo, orientado por uma psicóloga escolar subsidiado pelos conhecimentos da Psicologia Educacional e Escolar numa vertente crítica, se configurou como uma situação social propícia ao desenvolvimento docente. As vivências experimentadas no movimento do grupo colaborativo ressaltaram que o desenvolvimento do sujeito ocorre a partir de vivências que envolvem qualidades emocionais fortes, das quais não conseguimos ficar indiferentes (Toassa, 2009; Marques; Carvalho, 2014).

“Eu não sei! Não sei! Eu não sei nada!”: dos dramas e transformações vivenciados pelos professores colaboradores

Consciente de que o homem é um ser social movido por situações dramáticas, logo, as interações sociais permeadas por colisão, oposição, contradição e conflito, promovem transformações importantes no curso do desenvolvimento do sujeito (Veresov, 2010). Nesse sentido, foi possível observar, ao longo dos encontros formativos, que as crises vivenciadas pelos professores os ajudavam a elaborar novos sentidos sobre a docência e, conseqüentemente, construir práticas pedagógicas diferenciadas, além de colaborar na constituição da sua identidade profissional.

Quando se fez o levantamento das necessidades formativas dos professores, entre as informações solicitadas, foi pedido que compartilhassem as crises que viviam na prática profissional. Para além desse momento específico, o grupo colaborativo configurou-se como espaço seguro para que os professores compartilhassem, segundo sua vontade, suas inseguranças, medos e contradições.

A participação da professora Ane no curso de formação proposto exemplifica como se dá o processo de desenvolvimento sob a mediação do drama. Ane, ao longo dos encontros, trazia falas enrijecidas e polêmicas, com pouca abertura para ver a docência e os estudantes numa perspectiva crítica. A professora revelou, inclusive, que não leu nenhum texto indicado como referência para os encontros. A despeito disso, no penúltimo encontro formativo em que foi proposto fazer uma síntese de todo o processo vivido a partir de algumas perguntas reflexivas, ao compartilhar a resposta para a questão “O que é ser professor para você?”, Ane disse:

- *Eu não sei! Não sei! Eu não sei nada! Estou com vergonha. Eu coloquei que é estar diretamente conectada com os outros.*
(Ane)
- *Legal.* (Luciana)

- Mas eu não sei se é legal. Eu acho que eu fiquei mais confusa depois que eu entrei aqui. Eu acho que ... eu não sei, eu não sei, eu não sei de nada. (Ane)

Pesquisadora: Quando a gente entra em contato com uma coisa diferente do que a gente é, é normal que a gente se sinta confuso. [...] E para mim você se sentir confusa, soa como um retorno mais positivo do que negativo, Ane. (Luciana)

- Conhecendo um pouquinho de cada um de nós com o que expressamos aqui no grupo, eu concordo. Acho que, nesse caso, seu retorno Ane, é positivo. (Cauã)

- Que bom Cauã, porque eu sinto que sinônimo de desenvolvimento profissional não é acúmulo de respostas, é acúmulo de questionamentos. Eu acho que quanto mais estamos questionando a nós mesmos, o mundo, nosso trabalho, estamos inquietos, não estamos satisfeitos com o ponto em que nos encontramos, então estamos querendo outra coisa, queremos nos transformar, ser melhores. E até descobrirmos como nos colocar no mundo de outra forma, como é esse novo lugar, é comum que a gente se sinta um pouco perdido. (Luciana)

Para explicar minha fala, Cauã deu um exemplo no quadro usando círculos para mostrar que o universo que corresponde àquilo que não sabemos é sempre maior do que aquilo que sabemos. E Ane disse que tinha a sensação de que quanto mais buscava conhecer as coisas, mais sentia que não sabia.

- Se os meus pontos de interrogação aumentam, eu começo a ficar mais cuidadosa comigo como pessoa, com a minha profissão. Antes eu não me importava, mas agora que eu tenho um incômodo, eu me preocupo, eu fico angustiada e isso gera mudança, transformação. Para mim, isso é bom Ane, porque significa que alguma coisa está mudando dentro de você e que algo novo está querendo se manifestar. (Luciana)

- Eu entendo e acho que estou falando que eu não sei, não sei nada, porque no exercício de completar frases eu respondi coisas que já nem sei se acredito, não tenho certeza sobre elas.

Eu estava respondendo e enquanto escrevia já estava incomodada, achando que não era bem assim. (Ane)

- Que legal Ane, porque o exercício de escrever como num brainstorm, sem filtrar os pensamentos, é justamente para que a gente consiga expressar com mais verdade o que está dentro da gente, sem racionalizar tanto. [...] Assim, podemos acessar as nossas crenças mais arraigadas, aquilo que nos move. [...] Então, quando você diz que enquanto você estava escrevendo, o incômodo já ia surgindo, para mim isso é muito positivo, pois o que vem no automático é aquilo que já está naturalizado e quando eu não me reconheço mais naquilo, eu vejo aí um sinal de mudança. A mudança pode não ter sido elaborada o suficiente para ser verbalizada, mas ela está sendo gestada. (Luciana)

Acompanhando os processos vivenciados por Ane e os demais professores no movimento do grupo colaborativo, foi possível verificar como o desenvolvimento tem um caráter turbulento e se assemelha a um curso revolucionário de eventos que desencadeiam mudanças (Vigotski, 1998). Como seres sociais, vivemos imersos em interações que segundo sua intensidade emocional movem nosso processo de constituição como humanos.

No grupo, a vivência entre os colaboradores naquele contexto, bem como a partilha das situações dramáticas vividas pelos professores em seu ambiente de trabalho, fazia emergir as diferentes crises experimentadas pelos professores na relação com a docência. Assim, as crises evidenciaram-se como uma complexa combinação de aspectos do ambiente e do sujeito, uma vez que nem o meio e nem o homem, de forma isolada, promovem mudanças no curso da vida. É a forma como o sujeito apreende e se relaciona com o contexto do qual faz parte que determina sua constituição subjetiva (Veresov, 2015). Esse ponto de encontro entre a vivência dramática e o meio, que se dá de maneira única em cada sujeito, acontece em situações sociais de desenvolvimento específicas que transcendem a simples experiência externa de algo, configurando-se como o momento disparador de mudanças qualitativas no psiquismo humano.

Nesta pesquisa, esse espaço-tempo propício ao desenvolvimento profissional do professor foi o grupo colaborativo.

“Nossa, a gente se constituiu como grupo de uma forma tão intensa!”: das especificidades do grupo colaborativo e a repercussão no processo de desenvolvimento profissional docente

Na referida pesquisa, o grupo colaborativo evidenciou-se como uma situação social propícia ao desenvolvimento profissional do professor e isso não se deu naturalmente, mas sim devido a escolhas específicas que tomamos como pesquisadora.

A opção por seguir cuidadosamente as orientações da pesquisa colaborativa, considerando a horizontalidade nas relações, a tomada de decisão de forma democrática e a comunicação clara entre os colaboradores da pesquisa (Ibiapina, 2008), logo, culminou em indícios de colaboração efetiva. Para isso, algumas ferramentas foram utilizadas: a busca por conhecer os participantes de modo mais aprofundado, compreendendo os aspectos profissionais e pessoais que determinam a sua constituição; a investigação dos conhecimentos prévios dos professores e suas necessidades formativas; a construção de um contrato em grupo com orientações sobre a forma de estar no grupo; o acolhimento dos participantes a cada encontro com um saboroso e cuidadoso lanche; a escrita de uma carta reflexiva sintetizando todo o processo vivido.

Todas essas decisões pedagógicas, adotadas para a condução do grupo colaborativo, evidenciaram a importância da afetividade nos espaços de aprendizagem, uma vez que “[...] os processos afetivos complexificam-se durante o desenvolvimento, sofrem influência e influem nos processos cognitivos, mantendo com eles uma relação dialética durante toda a vida do sujeito” (Leite, 2017, p. 163).

Ao considerar que o homem é uno e que os aspectos cognitivos e afetivos coexistem no ser afetando-o mutuamente, Vigotski (1998) aponta que as emoções, tomadas por ele como funções psicológicas

superiores, determinam o desenvolvimento dos sujeitos. Se as emoções são histórico-culturalmente determinadas e nascem das interações sociais entre os homens, logo, no contexto da sala de aula a relação professor-estudante é marcada por afetos. Como o professor é o principal responsável pela mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos e os estudantes, conseqüentemente, a qualidade da mediação realizada por ele no contexto da sala de aula, determina a relação do estudante com um dado conteúdo, podendo gerar uma resposta de aproximação ou afastamento. O mesmo se dava em nosso curso de formação contínua, em que se evidenciou como fundamental a relação entre afetividade, práticas pedagógicas e aprendizagem (Leite, 2012).

Nesse sentido, o relato do professor Thiago, em seu diário de bordo, aponta para a importância de valorizar a afetividade na relação professor-aluno, no caso, pesquisador-colaboradores, a partir do uso de estratégias pedagógicas que estabeleçam vínculos positivos e uma relação de aproximação entre os sujeitos e o objeto de ensino.

Pensar todos juntos o desenvolvimento do curso é algo novo para mim. Levantar temas, saber as demandas dos cursistas é ótimo. Buscar entender os anseios de cada um é bacana. Fico com medo. Estabelecer contrato é importante porque agrega responsabilidade para todos os participantes. E quando você se vê fazendo parte da construção do curso, a noção de pertencimento é bem maior. [...] Quando estabelecemos vínculos entre os alunos, eles também ganham responsabilidade, porque sabem o quanto são construtores no processo ensino aprendizagem. (Thiago)

A fala de Thiago traz uma reflexão muito significativa, pois elucida que pensar em afetividade na escola é realmente algo novo, já que secularmente esse espaço valoriza e prioriza o desenvolvimento cognitivo em detrimento das questões emocionais e sociais, como se o homem fosse cindido. A despeito disso,

[...] deve-se destacar que os processos afetivos complexificam-se durante o desenvolvimento, sofrem influência e influem nos processos cognitivos, mantendo com eles uma relação dialética durante toda a vida do sujeito. (Leite, 2017, p. 163)

Compreendemos, portanto, que toda interação é afetiva, pois envolve emoções e sentimentos que determinam a subjetividade do homem. Logo, valorizar a afetividade como professor é reconhecer os estudantes e a si próprio como seres unos, constituídos por aspectos biológicos, cognitivos, afetivos, sociais e psicológicos e, a partir disso, fazer escolhas pedagógicas que busquem estabelecer vínculos positivos, de aproximação entre os alunos, o professor e os objetos de ensino.

Em seus estudos, Leite (2012) aponta cinco decisões pedagógicas que quando utilizadas de forma adequada pelo professor, podem desencadear impactos afetivos positivos na relação dos estudantes com o objeto de ensino, favorecendo a aprendizagem. Trata-se: da escolha dos objetivos de ensino; da decisão sobre o início do processo de ensino; da organização dos conteúdos de ensino; da organização dos procedimentos e atividades de ensino; e da escolha dos procedimentos de avaliação do ensino. Na pesquisa aqui referenciada, as decisões pedagógicas, tomadas no movimento de condução do grupo colaborativo, foram ao encontro das propostas de Leite (2012), reverberando positivamente nas relações e aprendizados construídos pelo grupo.

A pesquisa colaborativa e o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente

Considerando que a pesquisa em questão teve como objetivo apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, apresentamos algumas sínteses que consideramos importantes para o campo de estudo científico sobre a docência.

O grupo construído, a partir das orientações de Ibiapina (2008) sobre a pesquisa colaborativa, constituiu-se como fonte de desenvolvimento docente. Sabemos que nem toda relação social é uma situação social de desenvolvimento. Para isso, é necessário que haja uma unidade entre a situação social e aspectos subjetivos do sujeito, que desencadeie processos de desenvolvimento e transformação. Logo, não foi o grupo em si, de forma isolada, que promoveu transformações nos professores, mas sim as vivências construídas no movimento deste grupo, inspirado nos preceitos da pesquisa colaborativa.

Ao construirmos o grupo, tendo como princípio o entendimento de que o homem se constitui de maneira ativa na relação com o outro e o mundo, respeitando a horizontalidade na relação entre os colaboradores, o movimento dialético entre teoria-prática e a reflexão crítica sobre a atuação profissional, verificamos que o grupo colaborativo se configurou como uma situação social de desenvolvimento. De fato, ao esclarecermos junto aos colaboradores os princípios da pesquisa colaborativa, ao elaborarmos democraticamente o modo de organização e condução dos encontros, fazermos o levantamento dos conhecimentos prévios e necessidades formativas dos professores por meio das sessões reflexivas, conseguimos construir um clima de colaboração propício ao estabelecimento de interações sociais significativas entre nós, colaboradores do grupo.

O processo de desenvolvimento docente tem como importante motor a mediação do outro e os dramas vividos pelos professores. No movimento do grupo colaborativo observamos que a mediação da fala do outro, dos elementos estéticos e dos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional, numa vertente crítica, mobilizou conversas reflexivas que culminaram na ressignificação dos saberes docentes, na transformação das crenças e concepções dos professores e na construção de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, destacamos as mediações feitas por mim pesquisadora, uma vez que tendo uma formação sólida no campo da Psicologia Escolar e Educacional, pude contribuir a partir de uma visão crítica e mais ampla acerca dos processos de escolarização e da docência. Isso reitera a

importância de haver espaço legítimo para a atuação do psicólogo escolar nos espaços de aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento profissional do professor.

Destacamos também que as crises vivenciadas pelos docentes tiveram peso importante em seu processo de desenvolvimento, visto que são as vivências marcadas por caráter de conflito que se caracterizam como verdadeiros dramas, os quais repercutem em transformações no curso do desenvolvimento do sujeito. Por isso, afirmamos a importância de haver momentos na docência para a partilha entre colegas de profissão, com mediação e orientação adequadas, visando contribuir com o processo de transformação e construção da identidade profissional.

As relações sociais envolvem emoções e, por isso, também são afetivas. Sendo assim, acreditamos que nos contextos de aprendizagem, a afetividade é determinante para que haja uma relação de aproximação entre os sujeitos e os objetos de ensino. Apontamos que o responsável pelo estabelecimento de um clima afetivo nos espaços de ensino é o professor e, no nosso caso, o pesquisador colaborador. Assim, consideramos que foram as decisões pedagógicas tomadas por nós como pesquisadoras que determinaram a qualidade do vínculo estabelecido no grupo e, conseqüentemente, os processos de transformação e desenvolvimento vivido pelos professores.

Sem a intenção de trazeremos um modelo com caráter de formação, acreditamos ser importante apontarmos aqui alguns pressupostos que nos orientaram no processo de construção e condução do grupo colaborativo aqui referenciado, no intuito de poder inspirar a organização de futuros espaços de formação contínua de professores. Além disso, destacamos as ferramentas por nós utilizadas que determinaram a existência deste grupo colaborativo como um importante mediador do desenvolvimento docente. Assim, evidenciamos os seguintes pressupostos:

- o planejamento cuidadoso do curso de extensão tendo claro os referenciais teóricos utilizados para subsidiar as sessões reflexivas, em nosso caso, os conhecimentos da Teoria

Histórico-Cultural, da Psicologia Escolar numa vertente crítica, do Desenvolvimento profissional docente e as orientações da pesquisa colaborativa;

- esclarecer junto aos professores colaboradores os objetivos do grupo;
- construir o grupo colaborativamente a partir da realização de um contrato coletivo;
- organizar os encontros utilizando recursos didáticos diversificados, promovendo o movimento no grupo;
- estabelecer uma postura horizontal e democrática com todos no grupo;
- manter a afetividade como guia para orientar as relações entre os professores;
- ter uma escuta atenta e ativa;
- atenção e cuidado com os detalhes: lanche, música, organização do grupo em forma circular etc.;
- ter uma postura flexível e sensível, revendo os objetivos constantemente segundo às demandas trazidas pelo grupo;
- reconhecer as próprias falhas como mediadora do grupo;
- trazer a arte como ferramenta singular para mediar diálogos profundos e criativos;
- considerar o contexto histórico, cultural e político no qual o grupo está inserido;
- criar espaços para partilhas que valorizem os aspectos pessoais e subjetivos dos docentes;
- fazer avaliações processuais das experiências vividas e dar retorno aos colaboradores;
- estar inteira como mediadora, expressando o gosto e a alegria verdadeiras típicas daqueles que têm amor pela docência e a educação.

Considerando essas múltiplas determinações que provocaram inúmeras e intensas transformações nos professores e, por conseguinte, em suas práticas pedagógicas, concluímos que o movimento do grupo colaborativo foi fundante da dimensão formativa para a construção

identitária, para a ressignificação dos saberes docentes e elaboração de novos saberes, portanto, para o desenvolvimento profissional dos professores. Desse modo, defendemos a tese de que o grupo colaborativo pode se constituir como um mediador profícuo ao desenvolvimento docente, pois se consolidou, em nossa pesquisa, como um espaço propício à reflexão coletiva e à transformação da docência.

Por fim, defendemos que o desenvolvimento profissional é um aspecto do desenvolvimento humano. Sendo assim, quando indicamos o desenvolvimento profissional docente, estamos nos referindo a um processo complexo em que as dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis. Por isso, destacamos que os espaços de formação contínua não podem se restringir à dimensão técnica. Devem sim partir das concretas necessidades formativas em contexto, considerando o professor como sujeito uno, singular e subjetivo que exerce uma profissão dotada de complexidade.

Nesta investigação, o grupo colaborativo foi compreendido como um potente mediador do desenvolvimento docente em que, como numa “brincadeira de roda”, os professores tiveram a oportunidade de ressignificar suas histórias de vida, seus saberes, suas identidades profissionais, atribuindo novos sentidos ao ser e estar na profissão docente. Portanto, reiteramos a importância da construção de coletivos de professores que possibilitem transcender os caminhos solitários da docência, para encontros solidários, por meio da construção de parcerias colaborativas e fraternas voltadas à emancipação e transformação do humano, da educação e da sociedade.

Referências

A NOSSA CASA. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositores: Arnaldo Antunes, Alice Ruiz, Celeste Antunes, Edith Derdyk, João Bandeira, Paulo Tatit e Suely Galdino. *In*: SAIBA. **Intérprete**: Arnaldo Antunes. Portugal: BMG, 2004. 1 CD, faixa 10.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade como objeto de pesquisa. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; AZZI, Roberta Gurgel; SOLIGO, Ângela (orgs.). **Temas em Psicologia Educacional**: contribuições para a formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, 2014.

PEDRO, Luciana Guimarães. **“Como se fora brincadeira de roda”**: o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente. 2019. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, S. M. C. **Psicologia escolar e arte**: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas: Alínea: EDUFU, 2005. DOI: <https://bit.ly/3NDcHPg>.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VERESOV, Nikolai. Duality of Categories or Dialectical Concepts? **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 50, p. 244-256, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3qe2px0>. Acesso em: 20 nov. 2018.

VERESOV, Nikolai. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-historical psychology**, v. 4, p. 83-90, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/45EGIpR>. Acesso em: 15 set. 2018.

VIGOTSKI, Lev S. The problem of environment. *In*: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

5. CONSTRUINDO A PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Marlei José de Souza Dias

Pesquisa-Ação na promoção do desenvolvimento profissional docente: um fio e várias costuras

Neste capítulo apresentamos resultados de uma pesquisa¹ que teve por objetivo analisar as contribuições de processos formativos colaborativos para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

A motivação para a concretização desta pesquisa respaldou-se, sobretudo, em apresentar a importância de ações formativas contínuas para o exercício da docência na EPT e em possibilitar aos docentes refletirem sobre seus sentidos (interno-subjetivo) e significados (coletivo, externo, contexto) profissionais, no intuito de repensar suas ações e práticas pedagógicas, a partir de uma visão crítico-reflexiva da docência. Essas reflexões quando possibilitadas coletivamente promovem a autoformação e a interformação.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 351), autoformação docente é “[...] compreendida como um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo”. Conforme o autor, a autoformação é um processo de transformação interna que requer um movimento evolutivo do professor, podendo ter várias motivações, como: necessidade de qualificação profissional ou aprofundamento de estudos. Já a interformação, para ele, é

1. A pesquisa relatada é uma síntese da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, orientada pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo.

o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação. (Marcelo Garcia, 1999, p. 352)

Desse modo, o estudo realizado pode fornecer aspectos relevantes no que se refere à formação contínua e ao desenvolvimento profissional dos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante Institutos Federais, focalizando o desenvolvimento da identidade docente e dos saberes docentes construídos para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Segundo Pimenta (2012, p. 9), “as recentes pesquisas entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática”.

O lócus de pesquisa e de formação foi o IFTM – Campus Uberlândia. A instituição possui cursos de nível técnico subsequente e integrado ao ensino médio, graduação, especialização, idiomas e curso na modalidade Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Para atender à diversidade de cursos ofertados, possuem no seu corpo docente 83 professores efetivos (IFTM, 2018, p. 8). E foi nesse espaço que desenvolvemos a pesquisa e a formação dos professores visando promover o desenvolvimento profissional docente.

O questionamento que orientou a investigação foi: quais as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional docente? E dele derivou outros: quais as principais necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores participantes do grupo colaborativo? Quais

as mudanças em relação às concepções de prática pedagógica dos professores que participaram do grupo colaborativo?

Diante da problemática elaborada, fizemos a opção metodológica pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, nos aproximando dos estudos de Pimenta (2005), Franco (2005) e Ibiapina (2008). A metodologia de pesquisa nos permitiu formar e, ao mesmo tempo, nos formar, por isso, a importância de termos o compromisso crítico de entendermos e de ampliarmos o debate a respeito do contexto político, econômico e social no qual estamos inseridos, para que possamos promover transformações significativas.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na EPT. Constituíram-se em objetivos específicos: identificar as contribuições dos processos formativos para a construção dos saberes docentes e para o desenvolvimento da identidade profissional docente; investigar as necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores da EPT; analisar possíveis modificações nas concepções de prática pedagógica dos professores, a partir de sua participação em ações formativas e contribuir para a constituição de uma cultura da formação contínua, bem como para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente da EPT.

Aproximamo-nos do materialismo histórico-dialético, em uma tentativa de compreendermos a realidade dos Institutos Federais, o contexto de trabalho docente, a ação formativa e o desenvolvimento profissional docente, a partir de sua totalidade e de sua historicidade, tendo em vista apreender as contradições presentes no movimento do objeto de pesquisa.

Ressaltamos que muitos dos docentes que atuam na EPT são egressos de cursos de bacharelado e tecnólogo, logo, não tiveram a formação voltada para a docência. A partir da inserção profissional na supervisão pedagógica e na coordenação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do IFTM – Campus Uberlândia – foi possível acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pe-

los professores. Esses professores enfrentam vários desafios relativos à prática pedagógica e isso pode ser observado tanto nos docentes bacharéis e tecnólogos que em sua formação inicial não tiveram oportunidades formativas referentes à dimensão pedagógica, quanto nos docentes licenciados. Os problemas referentes aos cursos de licenciatura e suas dificuldades são recorrentes e amplamente conhecidos (Melo, 2007), cuja ênfase se coloca mais nos saberes específicos, sem aprofundamento nos saberes pedagógicos.

Além da falta de aprofundamento nos saberes pedagógicos, outro ponto a ser refletido deve-se ao fato de que, para muitos professores, a docência na EPT é um campo novo, visto que a maioria iniciou sua trajetória profissional na EPT apenas a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais. Assim, novos professores passaram a integrar a EPT devido à necessidade de ampliação do quadro de servidores para atender à criação de novos cursos e o aumento de matrículas. Dessa forma, os professores possuem necessidades formativas específicas da docência e que precisam ser trabalhadas por meio da formação contínua.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação crítico-colaborativa como promotora de Desenvolvimento Profissional dos professores do IFTM – Campus Uberlândia – foi necessário, primeiramente, o movimento de construção do Projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica”, visto que a instituição não tinha um projeto de formação docente, apenas ações formativas isoladas. A formação tinha o intuito de refletir sobre o exercício da docência na EPT e propiciar aos docentes repensarem suas concepções e atitudes profissionais, problematizando suas ações e práticas educativas, contribuindo, assim, para fomentar reflexões críticas sobre a prática pedagógica.

O Ciclo de Estudos Reflexivos foi desenvolvido pelo NAP a partir do segundo semestre de 2018, em parceria com a Direção de Ensino Pesquisa e Extensão (Depex) e a Coordenação Geral de Ensino (CGE). A primeira edição foi o objeto de análise da tese em questão. A Depex e a CGE asseguraram ao projeto, sempre que

possível, recursos financeiros para pagamento de mediadores externos e pagamento de demais auxílios que se fizeram necessários durante a execução da ação formativa. Asseguraram também a proteção de carga horária para cada professor participante, visto que tinham livre na sua grade horária as quartas-feiras pela manhã para participar da formação. Já o desenvolvimento da formação docente, que inclui o planejamento, a organização e a mediação dos encontros formativos, foi realizado pela equipe do NAP, da qual a pesquisadora faz parte, composta por cinco pedagogas e uma psicóloga.

Os participantes da pesquisa e da formação foram dezessete docentes efetivos do quadro de servidores da instituição. Esses docentes participaram da pesquisa e da formação ao longo de doze encontros formativos, também denominados de sessões reflexivas, com duração de três horas e meia cada. As sessões reflexivas são:

[...] espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê das suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções afetam as práticas. (Ibiapina, 2008, p. 97)

A formação contínua de professores como um processo coletivo e colaborativo é um dos condicionantes que validam o processo de construção da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional docente. Com isso, os processos de formação contínua de professores apresentam-se como um dos alicerces para fomentar a consciência crítica, o questionamento, a capacidade de reflexão e de intervenção, além de possibilitar a consolidação da unidade teórico-prática, uma vez que a teoria e a prática não se excluem, complementam-se, interrogam-se, possibilitando produzir transformações nos contextos.

Ressaltamos que a formação contínua de professores, se construída dentro da profissão, no local de trabalho e apropriada a partir da reflexão crítica dos docentes sobre sua prática pedagógica, promove desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (2009) comenta que,

enquanto a formação de professores for tratada como uma injunção do exterior, empobrecerá as possibilidades de mudança no interior do campo profissional docente. Nesse sentido, a escola, como um espaço público e coletivo, que propicia o desenvolvimento das pessoas, apresenta-se como o lócus privilegiado para a instituição de espaços de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

A costura de sonhos, travessias e realizações: percorrendo os caminhos da pesquisa-ação crítico-colaborativa

É no percurso do pesquisador que a pesquisa vai aos poucos se delineando num movimento dialético, em uma verdadeira costura de sonhos, travessias e realizações. E foi nesse percurso que descobrimos o quão importante é o trabalho coletivo e colaborativo com os professores para a construção de uma cultura institucional de fortalecimento da profissão docente e, conseqüentemente, para a autonomia dos sujeitos, agentes de sua própria história.

Nas últimas décadas, as pesquisas na área educacional passaram a se debruçar sobre os diversos aspectos do cotidiano escolar, deslocando o foco das pesquisas “sobre” os professores para a construção colaborativa de investigações “com” os professores, como aponta Ibiapina (2008). Esse delineamento considera os professores como produtores de conhecimentos capazes de compreenderem a totalidade social e agirem sobre a realidade para transformá-la. Ressaltamos, ainda, que as pesquisas com princípio/finalidade formativa têm um potencial emancipatório e crítico, tanto para o pesquisador quanto para os participantes.

Como aporte teórico da pesquisa-ação crítico-colaborativa utilizou-se Ibiapina (2008), Pimenta (2005) e Franco (2005). Cada autora no campo científico da pesquisa com princípio/finalidade formativa tem suas particularidades, porém possuem algumas aproximações como: sugerem ações formativas que tenham como referência a práxis do professor; defendem a construção de um espa-

ço coletivo; professores pesquisadores da própria prática e a importância da reflexão crítica e da transformação da realidade.

A Figura 1 demonstra a forma como compreendemos a pesquisa-ação crítico-colaborativa, tendo como referência as autoras Ibiapina (2008), Pimenta (2005) e Franco (2005).

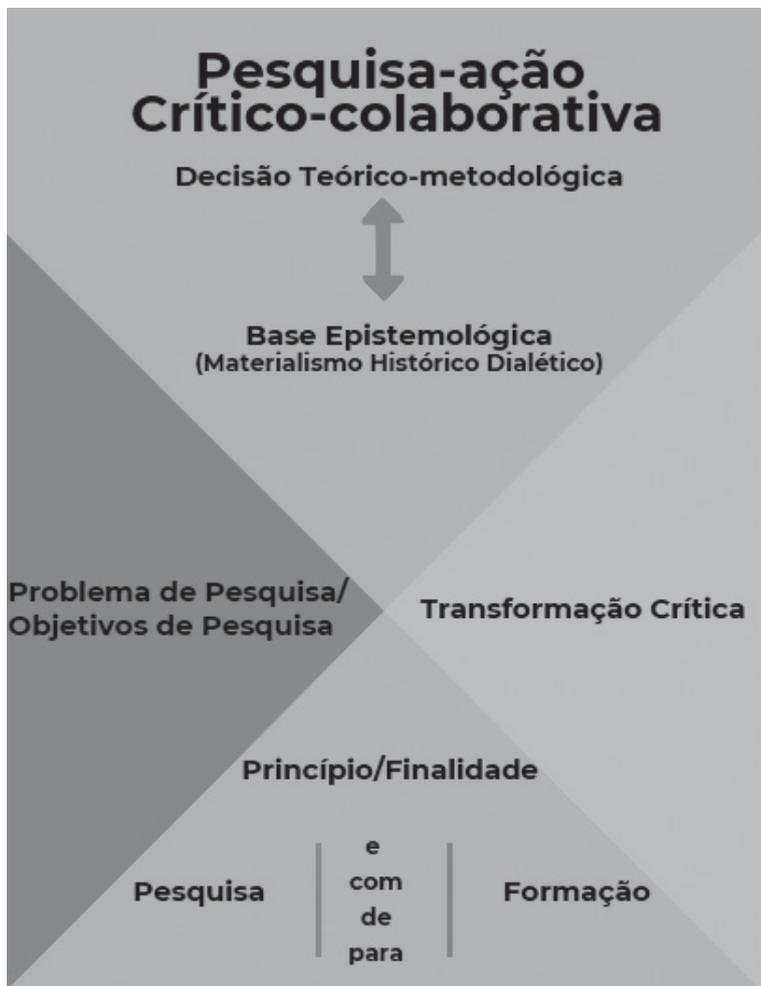


Figura 1. Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

A formação é o que pavimenta toda a passagem e o movimento do pesquisador e professores na pesquisa. O mergulho na práxis social por parte do grupo colaborativo e a oportunidade de trocas de experiências e as reflexões críticas tecidas fazem com que a pesquisa tenha o caráter crítico-colaborativo.

Desse modo, a pesquisa-ação crítico-colaborativa nos ensina a pesquisar na perspectiva epistemológica da pesquisa-ação como prática crítico-dialógica e emancipatória. Segundo Ibiapina (2008, p. 31), “sua execução envolve opção por processos formativos que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construção de um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo”.

Nesse processo, ao pesquisador é atribuído um papel fundamental, pois se insere no ambiente escolar para elucidar questões educativas, por meio de análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente, contribuindo, assim, com os participantes da pesquisa, bem como com as instituições onde esses participantes estão atuando, promovendo mudanças pedagógicas, valorização do trabalho docente e desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, mas sobretudo humano.

Nesse sentido, possibilita a construção de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas, por isso, é essencial que a pesquisa ocorra no ambiente natural de atuação profissional, uma vez que o contexto é de suma importância e precisa ser problematizado para auxiliar no entendimento dos fenômenos educacionais. Assim, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) nos trazem que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Esta pesquisa foi desenvolvida no ambiente natural dos participantes, bem como da pesquisadora, o que possibilitou o mergulho nas questões cruciais do trabalho docente. Porém, requer um

distanciamento do pesquisador para fazer análises mais profundas, mesmo com a consciência de que não há neutralidade na ação de pesquisar. A participação no processo formativo de desenvolvimento profissional docente, oferecido pela pesquisa, foi de caráter voluntário², portanto, foram excluídos os professores que não manifestaram o desejo de participarem da investigação. Abaixo segue o Quadro 1 com os participantes da pesquisa.

Pseudônimo	Gênero declarado	Idade	Formação/ graduação/ titulação	Início na carreira docente	Início da docência no IFTM³	Tempo de docência
Barretto	Masculino	51 a 55	Bacharelado e Licenciatura/ Filosofia/ Doutorado	2001	2010	18 anos
Bibika	Feminino	46 a 50	Bacharelado/ Engenharia Elétrica/ Mestrado	1997	2010	22 anos
Dedé	Feminino	51 a 55	Bacharelado Engenharia Agrônômica/ Doutorado	1993	1999	26 anos
Frida	Feminino	46 a 50	Bacharelado e Licenciatura/ Pedagogia e Direito/ Doutorado	2006	2007	13 anos
Júlia	Feminino	36 a 40	Licenciatura/ Português e Espanhol/ Doutoranda	2004	2010	15 anos

2. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da UFU, de acordo com o Parecer nº 2.725.443.

3. Alguns professores ingressaram na instituição pesquisada antes da criação dos Institutos Federais, por isso constam datas de início da docência na instituição antes de 2008.

Pseudônimo	Gênero declarado	Idade	Formação/ graduação/ titulação	Início na carreira docente	Início da docência no IFTM³	Tempo de docência
Kingnaldo	Masculino	31 a 35	Bacharelado / Engenharia Agrônômica/ Doutorado	2012	2014	7 anos
La Vita	Feminino	31 a 35	Bacharelado e Licenciatura/ Biologia/ Mestrado	2011	2015	8 anos
Lostodom	Masculino	41 a 45	Bacharelado Engenharia Agrônômica/ Doutorado	2010	2010	9 anos
Lula Livre	Masculino	36 a 40	Licenciatura/ Matemática/ Doutorado	1999	2010	20 anos
Marie Curie	Feminino	41 a 45	Bacharelado e Licenciatura em Química/ Pós-Doc	1997	2006	22 anos
Mateus	Masculino	31 a 35	Licenciado/ Português e Inglês/ Doutorado	1997	2010	22 anos
Matheus	Masculino	31 a 35	Bacharelado / Engenharia de Alimentos/ Doutorado	2010	2010	9 anos
Patch Adams	Feminino	36 a 40	Bacharelado/ Zootecnia/ Doutorado	2004	2010	15 anos
Siomi da Silva	Masculino	36 a 40	Bacharelado/ Medicina Veterinária/ Doutorado	2008	2013	11 anos

Pseudônimo	Gênero declarado	Idade	Formação/ graduação/ titulação	Início na carreira docente	Início da docência no IFTM ³	Tempo de docência
Transiático	Masculino	51 a 55	Bacharelado/ Física e Engenharia Agrícola	1993	1993	26 anos
Vitória	Feminino	26 a 30	Licenciada/ Português e Francês/ Doutoranda	2006	2017	13 anos
Maravilha	Feminino	56 a 60	Bacharelado / Engenharia Agrônômica/ Pós-Doc	2001	2007	19 anos

Quadro 1. Participantes da pesquisa

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2020).

Os professores participantes da ação formativa, realizada como fonte principal de construção do *corpus* desta investigação, se beneficiaram pessoal e profissionalmente, uma vez que foram colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, principalmente sobre a identidade, os saberes docentes e as práticas pedagógicas.

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa. (Ibiapina, 2008, p. 34)

Dessa forma, “a pesquisa-ação crítico-colaborativa proporciona dentro do campo da educação tanto a produção de saberes, como a formação continuada de professores” (Ibiapina, 2008, p. 7). Ao trabalhar com essas duas dimensões, a dicotomia entre teoria e prá-

tica e o abismo existente entre a universidade e as escolas, acabam por ser minimizados, pois há uma aproximação do pesquisador da universidade com os professores das escolas e, principalmente, com as possibilidades e limitações que esses profissionais vivenciam.

Sendo assim, tanto os pesquisadores quanto os participantes da pesquisa-ação crítico-colaborativa produzem novas teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade (Ibiapina, 2008). Por meio dessa interação passam por processos de revisão de concepções e atitudes que já estavam estabelecidas e cada participante presta uma contribuição específica. Dessa forma, para que possa haver construção de novos conhecimentos, a interação é a chave para o sucesso do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas.

Tecendo colaborativamente a formação e o desenvolvimento profissional docente: os Ciclos de Estudos Reflexivos

Os Ciclos de Estudos Reflexivos, segundo Aguiar e Ferreira (2007, p. 76), constituem:

[...] um procedimento complexo de construção, (re)construção de conhecimento e do próprio processo cognoscitivo, uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução dos saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica.

A escolha por este instrumento metodológico pautou-se na premissa de que, por meio do aprofundamento teórico, da convivência entre pares, das trocas de experiências os professores poderiam desenvolver sua identidade docente, ampliarem seu repertório de saberes, reverem suas práticas e compreenderem de modo mais aprofundado o contexto complexo e multifacetado em que atuam

profissionalmente, conforme suas necessidades formativas. Os Ciclos de Estudos Reflexivos são compostos por sessões reflexivas que são momentos de escuta, ou seja, possibilidades de estabelecimento de um diálogo colaborativo, reflexivo e sem julgamentos. As sessões reflexivas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

As necessidades formativas/temáticas estudadas no Ciclo de Estudos Reflexivos, em questão, foram mapeadas a partir do desenvolvimento de rodas de conversa e dinâmicas de grupo. As discussões que foram tecidas nos enfrentamentos e as contradições que foram apresentadas a partir dos mediadores foram se constituindo em intervenções, não havendo, assim, saberes com maior ou menor valia. A cada sessão reflexiva foram se ampliando os temas e consolidando os temas anteriores.

Diversas temáticas foram estudadas e debatidas, como: identidade profissional docente, identidade institucional, integração curricular, planejamento e avaliação da aprendizagem, interação professor-estudante, metodologias ativas e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), além de inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, para estudo e aprofundamento teórico das temáticas, foi organizado um material de apoio – artigos científicos e livros para leitura e produção de registros escritos – com a finalidade de potencializar a elaboração de novos conceitos e novos saberes profissionais.

A mediação das sessões reflexivas foi realizada pela equipe do NAP, mas contou também com professores participantes do processo formativo que possuíam conhecimentos prévios sobre algumas das temáticas elencadas pelo grupo colaborativo, como também por outros professores do IFTM e de outras instituições federais de ensino. A mediação do pesquisador, da equipe NAP e dos professores mediadores oportunizou ao grupo colaborativo uma maior fundamentação teórico-prática, pelas diversas vivências, saberes e aprendizagens. A respeito da mediação, Cunha (2008, p. 27) evidencia que “a mediação é uma importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações socioafetivas

como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento”.

Para registro dos encontros, utilizamos as memórias reflexivas. Longarezi (2018, p. 111) define as memórias como sendo:

[...] um texto conceitual, produzido em um determinado processo formativo, por um dos membros desse coletivo, com base nos elementos teóricos e metodológicos evidenciados nesse contexto. Além de se configurarem em registros desses encontros, com marcas coletivas dos participantes, mas sobre a releitura e produção de um dos membros desse coletivo, por isso, potencializadoras da formação desse sujeito; são também objeto de discussões entre os envolvidos, como processo de retomada, reconceitualização e aprofundamento teórico, oportunizadas como tessitura dos diferentes encontros; por isso, pertinentes às atividades formativas de diferentes natureza, tanto em situações de ensino, quanto em situações de pesquisa-formação.

As memórias reflexivas foram realizadas pela pesquisadora e lidas para todos os participantes no início da sessão reflexiva seguinte, para que pudessem fazer qualquer tipo de alteração (inserção e retirada de informação) e para que os participantes que faltassem a alguma sessão reflexiva pudessem acompanhar o processo formativo como um todo. Assim, as memórias constituíram formas de registro, sistematização, análise de dados e construção coletiva de conhecimentos, com informações relevantes sobre o processo formativo.

Para trabalharmos com as questões relacionadas à identidade docente, sendo ela pessoal e profissional utilizamos como instrumento os crachás. Os crachás são imagens criadas a partir de um estímulo e da disponibilidade de material para elaboração. O estímulo foi por meio de perguntas desencadeadoras, imagens, músicas e vídeos que levaram os participantes a refletirem e, posteriormente, registrarem por meio de imagens, desenhos e escrita a sua identidade pessoal e profissional. Marcelo Garcia (2009, p. 112) diz que:

[...] o desenvolvimento da identidade docente acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como a resposta a uma pergunta: quem sou eu neste momento?

Dessa forma, por meio da construção dos crachás o professor pode revelar sua identidade, indo ao encontro de um dos objetivos deste estudo, pois a identidade está diretamente ligada a como eu me vejo e como os outros me veem.

Como registro do movimento do grupo colaborativo durante o processo formativo e das possíveis (trans)formações que foram ocorrendo no decorrer da formação, utilizamos como instrumento as cartas pedagógicas. Ressaltamos que o exercício de escrever cartas pedagógicas contribui para incentivar a prática de reflexão sobre o que se faz como professor, como se faz, por que se faz. Há diversas e inúmeras formas de redigir as cartas pedagógicas, que se proponham a anunciar ou denunciar algum fato a alguém individual, ou a um coletivo, sempre “tratando problemas destacados ou ocultos” (Freire, 1996, p. 16).

Desse modo, o ponto de partida para a produção de uma carta pedagógica é a intencionalidade, pois se trata de explicitar uma posição político-pedagógica que orienta nossas concepções e ações, visto que “a condição prévia para se escrever uma Carta Pedagógica é ter-se uma posição política pedagógica claramente definida, isto é, consciência crítica sobre o fato, ou fatos que se pretendam comunicar” (Camini, 2012, p. 50).

Destarte, disponibilizamos um texto com algumas orientações para auxiliar no processo de reflexão e escrita da carta pedagógica. A carta pedagógica poderia ser endereçada à instituição, aos professores, aos familiares, às pessoas que marcaram sua vida, aos participantes do grupo colaborativo, aos mediadores, à pesquisadora etc. Assim, ao final do Ciclo de Estudos Reflexivos, cada docente participante da pesquisa elaborou sua carta pedagógica levando-se

em conta os saberes (re)construídos, por meio do aprofundamento teórico-metodológico, da unidade teoria-prática e da reflexão crítica da e sobre a própria prática pedagógica.

Inicialmente, quando da elaboração do projeto de formação, não havíamos pensado em utilizarmos o instrumento que denominamos carta aberta, pois foi no decorrer das sessões reflexivas que o grupo colaborativo, ao refletir e trocar experiências sobre as diversas temáticas que envolvem o trabalho docente no IFTM, sentiu a necessidade da presença dos gestores da instituição pesquisada no grupo colaborativo. A presença da gestão da instituição seria importante para que os anseios e as sugestões que resultaram das reflexões do grupo fossem ouvidas por eles; e como não era possível a presença da gestão nas sessões reflexivas, criamos a carta aberta que foi entregue aos gestores no final da formação. “Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (Franco, 2005, p. 486).

Ao final da formação compartilhamos um formulário do Google Forms, com questões relacionadas à participação dos professores no Ciclo de Estudos Reflexivos. O questionário teve como objetivo avaliar as concepções construídas ao longo das ações formativas. Essa estratégia permitiu avaliar modificações ocorridas nas concepções de prática pedagógica, assim como explicitar as fragilidades formativas ainda existentes.

Ressignificação nas concepções de prática pedagógica: desenvolvimento profissional docente

O Ciclo de Estudos Reflexivos desenvolvido com o grupo colaborativo, a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa, teve como principal objetivo as (trans)formações nas concepções de prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente dos professores participantes do processo formativo. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 17) ressalta a importância “de ressignificar os processos formativos a

partir da reconsideração dos saberes necessários a docência, colocando a prática pedagógica e o docente escolar como objeto de análise”.

Esse processo de (trans)formações é entendido como desenvolvimento profissional docente e ocorre por toda a vida. Marcelo Garcia (1999, p. 144) conceitua o desenvolvimento profissional docente como: “O conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. E, assim, ampliam seus saberes e ressignificarem suas práticas pedagógicas.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo crítico-reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados.

A formação é um processo que se constitui dialeticamente, por meio de embates e tensões contraditórias entre as dimensões individual e coletiva; entre perspectivas e intencionalidades: formar para a alienação ou emancipação. Pela própria natureza que subjaz às questões éticas e políticas, é possível afirmar que as práticas formativas são indissociáveis dos resultados que produzem. (Melo, 2018, p. 58)

Trata-se de um movimento em que os docentes são convidados e motivados a pesquisarem sua própria prática, confrontando-a e, havendo necessidade, transformando-a de forma crítico-reflexiva. A análise dos dados, obtidos por meio da articulação entre os instrumentos utilizados na pesquisa-ação crítico-colaborativa, constituiu-se em contribuições para a (re)construção de saberes inerentes à profissão e da ressignificação das concepções de práticas pedagógicas dos professores participantes do grupo colaborativo.

Na resignificação das concepções de prática pedagógica dos professores a teoria é importante, mas essa teoria tem que dialogar com as práticas vivenciadas pelos professores em seus contextos. Para Pimenta:

na ação dos sujeitos historicamente situados, ou seja, na práxis que a transformação da realidade acontece, por meio da atividade teórica que nos dá sentidos e significados para essa transformação. Desse modo, o conhecimento é produzido na e pela práxis, que viabiliza a reciprocidade entre prática e teoria. (Pimenta, 2007, apud Melo, 2018, p. 13)

É a práxis que possibilita a unidade entre os saberes teóricos e práticos e são esses saberes que amalgamados constituem o repertório de conhecimentos profissionais da docência. Na carta pedagógica de Bibika, ao Senhor Passado, ela demonstra o quanto o processo formativo foi instigador de reflexões sobre seus saberes e suas concepções pedagógicas.

O tempo passou já se foram 22 anos. Será que aprendi alguma coisa? Hoje sou melhor professora que há 10 anos? E daqui a 10 anos, como estarei? Gostaria de ter todas essas respostas, mas infelizmente não às tenho. A única certeza que tenho é que toda minha habilidade foi sendo adquirida em sala de aula, baseada em erros e acertos. Mais aí surge outra questão: a falta de técnicas formais de ensino fez muita falta? É claro que penso que sim, mas esse famigerado Sr. Passado não retrocede e, portanto, fica mais essa dúvida. (Bibika – Carta Pedagógica)

Ao afirmar que “[...] A única certeza que tenho é que toda minha habilidade foi sendo adquirida em sala de aula”, Bibika demonstra ter consciência de suas fragilidades formativas. Sobre as contribuições do grupo colaborativo para suas práticas, ela diz que “Eu tenho pensado muito em inserir algumas metodologias vistas no curso em minhas aulas” (Bibika – Avaliação Final).

La Vita, em sua carta pedagógica, demonstra que o processo formativo trouxe à tona reflexões importantes sobre a docência. Tocou-a de tal forma que sua carta pedagógica foi um convite aos colegas professores e professoras da instituição para também verem e viverem a docência em sua plenitude.

Convido todas as minhas queridas professoras e professores desta instituição que tanto aprecio, a permitir vislumbrar-se com toda a nossa diversidade. E sentir-se parte de um todo diverso valorizando sua própria individualidade. A ter curiosidade pela mente dos outros, todos diferentes de vocês. Dos seus alunos, estes cheios de luz! Cheios de olhos! Cheios de amor! Convide-os para serem protagonistas, os atores principais, os heróis da história. Convide-os a transbordar nas suas melhores habilidades. Mostre a eles que não são os melhores, porque nós somos. Juntos! (La Vita – Carta Pedagógica)

Esses registros indicam os sentidos que La Vita atribuiu às vivências e a possibilidade de transpor os conhecimentos construídos. Ao sugerir aos colegas professores para exercerem suas práticas pedagógicas de modo a convidar os alunos para “serem protagonistas, os atores principais, os heróis da história. Convide-os a transbordar nas suas melhores habilidades”, a referida professora evidencia a mudança de centralidade do papel do docente para o discente na cena pedagógica.

Barretto, em sua carta pedagógica escrita a uma ex-professora, diz que o ser docente envolve muitos sentidos e destaca a importância de ser um formador e, por isso, a necessidade de estar sempre em formação.

Quanto ao fato de ser professor do IFTM, é uma experiência que envolve muitos sentidos, dos quais proponho a refletir sobre dois, que considero os mais importantes: a tarefa de formar e instruir e a necessidade de continuar em formação. Quanto ao primeiro, destaco que a possibilidade de contribuir para com a formação de pessoas é uma das

maiores riquezas da docência. Quanto ao segundo, acredito que o dia em que não aprendemos algo novo é como se fosse um dia perdido. (Barretto – Carta Pedagógica)

Assim, o referido professor expressa o valor atribuído por ele à formação permanente, principalmente, por se tratar de uma profissão que tem como compromissos os processos formativos de outras pessoas. E ele complementa sua fala, na avaliação final do processo formativo, dizendo:

Sempre que fazemos um curso com proposta didática e/ou pedagógica, sentimos certo impacto, pensando em tudo o que poderíamos fazer melhor. Os ciclos proporcionaram muito bem esse impacto, principalmente, pela possibilidade de conhecer diferentes propostas. (Barretto – Avaliação Final)

Nos registros da carta pedagógica, Júlia expõe que a rotina do professor é atribulada com as questões do trabalho e, no caso dela, também as questões dos estudos do doutorado, mas demonstra não ter se arrependido de participar da ação formativa.

Resolvi me inscrever para participar do grupo que se encontraria às quartas-feiras pela manhã, em meio a uma rotina um tanto quanto atribulada por causa do trabalho mesmo e, também, por causa dos estudos de Doutorado. Esses dois motivos, seriam suficientes para não participar, pois já estava com muitas atividades, porém, não consegui. Pensei que, justamente, por esses dois motivos é que eu deveria fazê-lo uma vez que me ajudaria muitíssimo a desenvolver melhor meus estudos e minha prática como professora. E que bom que fiz! (Júlia – Carta Pedagógica)

Corroboramos com Anastasiou (2011, p. 48), no que concerne à importância de se ter um horário disponível para a formação. “Nossa percepção é que quando o docente destina aquele dia e horário para sua atividade de formação profissional, ele ‘mergulha’

nela sem estar preocupado com a saída para este ou aquele compromisso, reservando àquelas horas para si”. Júlia complementa suas reflexões sobre o processo formativo dizendo:

No decorrer das Sessões Reflexivas consegui refletir sobre as minhas concepções e práticas em sala de aula. O aprofundamento teórico-metodológico e as trocas de experiências com meus colegas professores me fizeram perceber ainda mais o quanto dividir as boas vivências e as angústias experimentadas em sala de aula é significativo. (Júlia – Avaliação Final)

Siomi da Silva, em seu crachá, explicita a tentativa de fazer com que os seus alunos se tornem protagonistas do processo de formação e disse que, a partir das vivências no grupo colaborativo, entendeu que é possível. Os docentes devem se assumir como protagonistas da sua própria aprendizagem, pois, assim, conseguirão também ressignificar suas práticas docentes com os seus alunos. Para Marcelo Garcia (1999, p. 19), “[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”. Siomi da Silva descreve que “O primeiro desenho sou eu sozinho tentando tirar os alunos da zona de conforto e hoje no final deste Ciclo esse amanhã. Esse trabalho em conjunto sem assumir o protagonismo de uma formação é possível” (Siomi da Silva – Crachá).

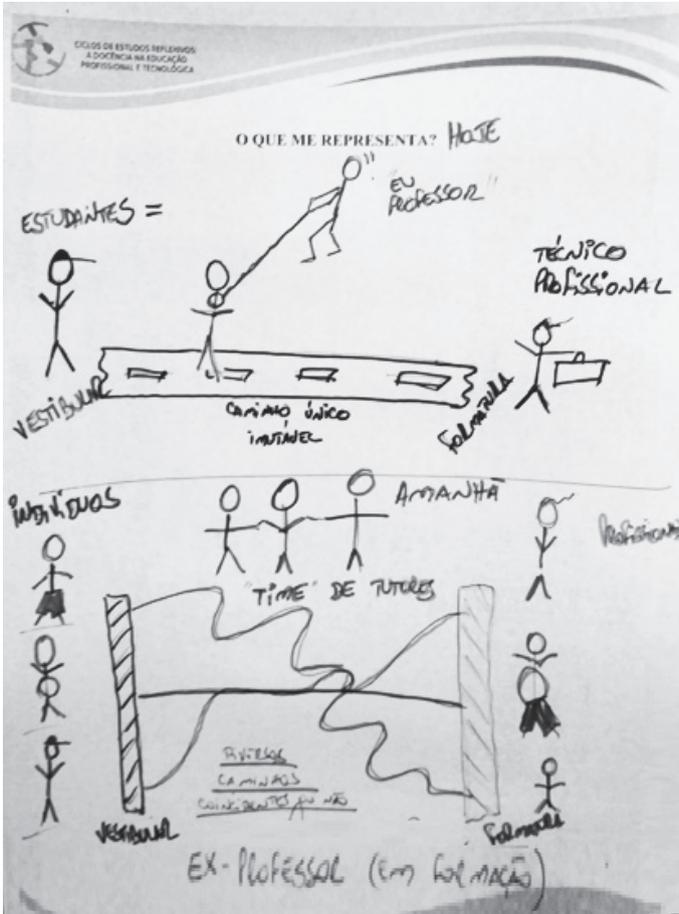


Figura 2. Crachá do Siomi da Silva
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Siomi da Silva acrescenta que “o mais importante é que vocês permitiram que nós fôssemos os protagonistas e eu acho que é isso que devemos levar para o pessoal do Instituto, que a formação é de cada um e não de cima pra baixo” (Siomi da Silva – 12ª Sessão Reflexiva).

No depoimento, Siomi da Silva indica sua percepção em relação à importância do processo formativo vivenciado, especialmente, no que se refere às práticas horizontalizadas, dialógicas e colaborativas.

Para que os professores sejam protagonistas do processo formativo, Behrens (2007) ressalta a importância de a formação continuada ser construída com os professores e não para eles. Dessa forma, as ações formativas devem partir do diagnóstico das necessidades formativas dos docentes e pautados na reflexão crítica na e sobre a prática.

Marie Curie, na sua carta pedagógica, faz um convite aos professores do grupo colaborativo para que eles coloquem em prática o que eles vivenciaram no processo formativo.

Fiz uma carta para os meus colegas no sentido de que alguns de nós não estaremos no próximo Ciclo, mas estaremos juntos aqui caminhando e acredito que umas das diferenças mais importantes que a gente pode pensar é em colocar em prática aquilo que a gente está vivenciando aqui. Na verdade, eu fiz uma carta como se fosse um convite, fiz um pequeno resgate do que nos vivenciamos e um convite para os colegas, para que a gente não deixe de tomar esse fio da meada que estamos começando e que mesmo sem estar aqui nas quarta-feiras ou em outro dia qualquer, mas que a gente possa sair das gaiolas e colocar em prática e agir na direção de tudo aquilo que a gente vem escutando, estudando e se dispondo. (Marie Curie – Carta Pedagógica)

Marie Curie, ao destacar na carta pedagógica aos colegas docentes que é preciso “sair da gaiola”, ou seja, transpor as vivências formativas em práticas pedagógicas mais inovadoras, demonstra atribuir sentido à formação. Sobre essa questão, Imbernón (2009, p. 27) ressalta que:

somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhe são oferecidas repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõem um benefício para o alunado e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo.

Nesse sentido, as vivências formativas contribuíram para que a professora referida passasse a valorizar as experiências de outros colegas, principalmente as práticas colaborativas, as partilhas, as reflexões coletivas, conforme explicita em sua avaliação final:

Muitas coisas me chamaram a atenção... mas vou citar aqui o refinamento da capacidade de ouvir, pois ao longo do processo acho que ficamos mais atentos ao outro e a importância de dar atenção ao que o outro tem para compartilhar. Todos temos muitas experiências e bagagens que nos fazem ser quem somos. Conhecer o outro está muito relacionado com esse contato, e o tempo para ouvir. Práticas pedagógicas decorrentes da interação entre pessoas só acontecerão depois que houver alguma abertura para esse contato. (Marie Curie – Avaliação Final).

Corroboramos com Marie Curie em suas colocações sobre a “dimensão coletiva da formação docente” (Almeida; Pimenta, 2011, p. 41) que envolve os seguintes aspectos: capacidade de escuta e de interação, a sensibilidade para questionar os outros e a si próprio, estabelecimento de relações de confiança profissional e parceria, clima propício para o diálogo e as trocas de experiências etc.

Frida também tece algumas reflexões, na avaliação final do processo formativo, dizendo que os aprendizados possibilitados pelo grupo colaborativo foram muito significativos para sua prática pedagógica. Ressalta o aprendizado ocorrido por meio das metodologias desenvolvidas no processo formativo, bem como o lado emocional que foi proporcionado nessas sessões reflexivas.

Considero que será muito significativo o impacto dos conhecimentos adquiridos em minha prática pedagógica. Procurarei usar o referencial teórico no momento de elaboração e execução das aulas. Pretendo continuar com a reflexão crítica sobre o papel do professor e sua identidade, de forma a promover um crescimento profissional e pessoal. As metodologias usadas e apresentadas, durante o curso,

foram muito inspiradoras e abrem um leque de novas oportunidades de atuação no processo ensino-aprendizagem. [...] Acredito que em todos os encontros houve coisas que foram capazes de tocar profundamente, atingindo o lado emocional, tão importante para uma efetiva aprendizagem. Ao recordar lembro-me de vários momentos significativos, sendo difícil escolher “o momento” preciso. No entanto, acredito que o último encontro vai ficar marcado por muito tempo, pois foi possível ouvir cada um dos colegas, conhecer pensamentos, de uma forma mais íntima e verificar que existe tanta beleza e profundidade, escondida sobre as máscaras do dia-a-dia. (Frida – Avaliação Final)

Frida, ao explicitar suas percepções em relação aos processos formativos, atribuiu valor à dimensão afetiva: “[...] Acredito que em todos os encontros houve coisas que foram capazes de tocar profundamente, atingindo o lado emocional, tão importante para uma efetiva aprendizagem”. Vitória, na avaliação final, registrou: “acredito que me envolvi bastante, pude conhecer melhor meus colegas de trabalho ao mesmo tempo em que aperfeiçoava minhas práticas didático-metodológicas [...]”.

Mateus fala, em sua carta pedagógica escrita a uma ex-professora, quais foram os ganhos com o processo formativo.

Assim, seguros de que temos muitas angústias em comum, podemos ampliar reflexões, repensar posturas e consolidar práticas pedagógicas. Se repetida a prática de formação com vários docentes, teremos ganhos variados e significativos. Um desses ganhos (se não o maior) será o fortalecimento e esclarecimento da entidade institucional. Outro ganho relevante será o revigoramento de pressupostos teóricos que já “aplicamos” e a construção de novos paradigmas teórico-metodológicos. (Mateus – Carta Pedagógica)

Para Patch Adams a comunicação foi o ponto forte do processo formativo, principalmente a reflexão oportunizada pela opinião do

outro. A sessão reflexiva, segundo Ibiapina (2008, p. 96), é um procedimento que “[...] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino”. Ou seja, trata-se de uma atividade que promove interações e possibilidades dialógicas capazes de contribuir para que os professores explicitem suas dúvidas, comuniquem suas percepções e habilidades.

Maravilha fez a seguinte colocação: “O educador é um veículo importante e que nos direciona na vida. E como o encontro foi importante pra mim! [...] Comecei a refletir: Qual é o meu papel na vida de cada aluno? Nunca na vida eu tinha pensado nisso” (Maravilha – 3ª Sessão Reflexiva). Corroborando com as reflexões de Maravilha, Nóvoa (2000) diz que uma das características do desenvolvimento profissional é:

[...] quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que essa reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autoreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão). (Nóvoa, 2000, p. 4)

A dimensão coletiva, conforme destacada por Nóvoa, é fundamental para a constituição de práticas pedagógicas que, de fato, promovam as aprendizagens. Lula Livre, na 3ª sessão reflexiva, faz a seguinte reflexão sobre o processo formativo que ele tem vivenciado no grupo colaborativo, principalmente, em relação ao papel dele como professor e como aluno.

Eu não sei na verdade ainda o que eu vou aprender no final deste curso. O que aprendo todo dia ah... isso eu sei! Tudo que acontece aqui eu começo a imaginar como o aluno faria ou fará. Então assim para mim se eu não tivesse lido nem um texto já teria sido bom esse momento de reflexões sobre as minhas práticas. Já tem alguns dias que sou professor, sem ser aluno e estar aqui é voltar a ser aluno e ser

professor também. Então fico pensando o tanto que essas questões fazem refletir esse papel – eu professor e eu aluno – e agora como que eu vou me comportar então? A paciência, o ouvir, o esperar e como vou exigir do meu aluno! Foi um momento de reflexões fantástico! (Lula Livre – 3ª Sessão Reflexiva)

Interessante como o referido professor “troca de lugar” com os estudantes e olha para a realidade escolar de modo a considerar as dificuldades e demandas postas por eles. Matheus relata o quão importante foi a metodologia utilizada pelo grupo colaborativo ao ponto de ele querer utilizar em sua prática pedagógica. “Os professores só mudam a própria prática quando constroem um sentido para ela” (Franco, 2005, p. 270). Ele diz: “pretendo aprofundar a autonomia dada aos estudantes nesse próximo semestre – algo que percebi ser útil na própria metodologia utilizada conosco no Ciclo – sempre atividades a serem feitas por nós” (Matheus – Avaliação Final).

Kingnaldo, na avaliação final do processo formativo, indica a importância do processo formativo, principalmente, no que concerne à metodologia crítico-colaborativa, pois se constituiu em referencial para refletir sobre suas práticas pedagógicas.

A forma como as atividades foram desenvolvidas no Ciclo de Estudos Reflexivos se tornou exemplo para refletirmos o que podemos mudar em nosso cotidiano enquanto docente [...] Desejo muito que esse espírito de união se propague entre os nossos colegas de trabalho. (Kingnaldo – Avaliação Final)

Ao reconhecer que o processo formativo contribuiu para o fortalecimento das relações interpessoais entre os pares, Kingnaldo evidencia a importância de relações mais humanizadas e solidárias entre os colegas docentes. Do mesmo modo, Transiático, na avaliação final do processo formativo, registrou: “gosto muito de participar de discussões e reflexões sobre educação. Sempre é um sopro de conhecimento e sabedoria em um mundo onde as pessoas

se embrutecem e chegam a se vangloriar pelas suas ignorâncias” (Transiático – Avaliação Final).

O aspecto relacional foi recorrentemente evidenciado e se constituiu em uma das marcas positivas dos processos formativos vivenciados. A consciência de que a colaboratividade é fundamental nos contextos educacionais contribuiu para a superação de práticas docentes marcadas pelo individualismo. Dedé, na avaliação final do processo formativo, entendeu a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional docente, de tal forma que sugere que seja institucionalizado ao afirmar: “[...] Penso que o Ciclo de Estudos deve ser institucionalizado e todos os docentes devem participar periodicamente” (Dedé – Avaliação Final).

Dedé salienta a importância de institucionalizar a formação contínua no IFTM da forma como foi desenvolvida nesse processo formativo. Diniz-Pereira (2019, p. 67) diz que:

Infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Nesse sentido, a participação nas ações formativas, marcadas por práticas dialógicas, pela colaboração, pelo debate crítico, pelo acesso aos referenciais teóricos no campo da educação, influenciou os docentes para que pudessem produzir pequenas, mas significativas transformações em suas concepções de práticas pedagógicas.

Conclusões da pesquisa: novas possibilidades

Desenvolver a pesquisa-ação crítico-colaborativa com princípios/finalidades formativas, plena de significados, sentidos e sentimentos, nos fez ter a certeza que a melhor forma de produzirmos mudanças nas práticas pedagógicas dos professores é “aproximando o mundo da pesquisa ao da prática” (Ibiapina, 2008, p. 113).

Cada vivência, no movimento do grupo colaborativo, foi inundada de sentidos e significados e, muitas vezes, constituiu-se em fonte de alívio em relação às agruras e dissabores da docência. Assim como para as pesquisadoras e colaboradoras da pesquisa, todas as experiências também se revelaram como possibilidade de construir uma docência (trans)formadora. Foi por meio das intensas partilhas que coletivamente construímos mais do que saberes docentes e identidades, construímos afetos que nos levaram a pensar e a querer uma docência mais humana, mais solidária e mais emancipatória, principalmente, para fazermos ruptura com o modelo de sociedade individualista, competitiva e excludente.

Considerando que este capítulo teve como objetivo analisar as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional docente de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, apresentamos as conclusões a partir de algumas sínteses possíveis que podem fornecer subsídios para aprofundar compreensões referentes ao campo de estudo científico sobre a docência na EPT.

Ao analisarmos todo o caminho percorrido pelo grupo colaborativo, compreendemos que não produzimos apenas desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, desenvolvimento humano. Assumimos o compromisso de realizarmos uma investigação ancorada em referenciais teóricos e metodológicos críticos, que tivessem a possibilidade de contribuir para transformações do contexto pesquisado.

Assim, fizemos a opção epistemológica de aproximação com o materialismo histórico-dialético e, como pesquisadoras, tivemos o desafio de apreendermos o movimento do objeto de pesquisa (o desenvolvimento profissional de professores) em movimento. Portanto,

cada nuance, cada detalhe, cada depoimento e registro dos participantes se constituíram em importante fonte de desvelamento do real e, por conseguinte, de possibilidade interpretativa de nosso objeto.

Ao constituirmos o grupo, tivemos como princípios orientadores o entendimento de que o homem se constitui de maneira ativa na relação com o outro e com o mundo; o respeito pela horizontalidade na relação entre os colaboradores; o movimento dialético entre teoria-prática e a reflexão crítica sobre a atuação profissional. Todos esses princípios foram esclarecidos ao grupo colaborativo na sua constituição como partícipes da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Dessa forma, todo o processo foi sistematizado de forma colaborativa: o levantamento dos conhecimentos prévios e das necessidades formativas dos professores, a organização e a condução das sessões reflexivas que contaram com a mediação dos membros do Núcleo de Apoio Pedagógico, um estagiário do curso de Psicologia, os professores do grupo colaborativo que possuíam conhecimentos prévios sobre as temáticas escolhidas pelo grupo, bem como mediadores externos que foram convidados a colaborar na construção de conhecimentos pelo grupo. E, ainda, o espaço do café colaborativo organizado com afeto e dedicação e que tornava esse momento propício para profícuas reflexões.

Com relação aos principais problemas e desafios enfrentados pelos professores bacharéis e licenciados, a análise aponta fragilidades formativas no campo didático-pedagógico e relacionado às questões próprias da docência na EPT. Algumas temáticas foram recorrentemente evidenciadas como desafiadoras na profissão e nos propomos a refletir no grupo colaborativo, sendo elas: identidade docente e intensificação do trabalho docente; identidade institucional e políticas de educação profissional e tecnológica; interação professor-estudante; planejamento e avaliação da aprendizagem; integração curricular; metodologias ativas e TICs e inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem, dentre outras que são relacionadas a esses desafios.

Com a discussão crítico-reflexiva dessas temáticas, os professores constataram que o trabalho coletivo e colaborativo, baseado em reflexões críticas ancoradas por referenciais teóricos no campo da

educação e da pedagogia, podem fortalecer a profissão, reafirmar suas identidades profissionais e possibilitar a (re)elaboração de novos saberes para o enfrentamento dos dilemas apresentados.

Apesar de os professores participantes das ações formativas serem de diversas áreas do conhecimento, os desafios por eles apontados são bastante semelhantes, por conseguinte, as mesmas problemáticas os unem. Desse modo, ao longo das sessões reflexivas, as discussões teóricas de cada temática contribuíram com a formação didático-pedagógica dos professores, pois lhes possibilitaram refletir criticamente sobre suas práticas e decisões pedagógicas.

Ressaltamos que a oportunidade de formação marcada pelo diálogo entre professores, em início de carreira com professores mais experientes, foi bastante profícua, o que aponta para a responsabilidade institucional de criar espaços formativos e colaborativos para viabilizar essas interações. Por isso, ações formativas contínuas que não se limitam a um determinado público proporcionam a partilha de conhecimento e trocas de experiências muito interessantes e significativas, possibilitando refletir sobre os sentidos e significados da docência na EPT.

As sessões reflexivas foram marcadas por interações e intervenções, nem sempre consensuais, entretanto, entendemos o valor formativo que os debates e reflexões sobre as temáticas possibilitaram, do ponto de vista de suas contribuições. Ressaltamos que os referenciais teóricos escolhidos contribuíram para a construção de conhecimentos teóricos sistematizados sobre as diferentes temáticas, sendo o papel do mediador importante para viabilizar a produção de sínteses necessárias que corroboraram para ampliar compreensões referentes aos objetos de estudo.

A partir do movimento do grupo colaborativo e dos depoimentos dos participantes, identificamos que houve ressignificações nas concepções de prática docente, principalmente, no que concerne a não centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem valorizando e incentivando o protagonismo dos estudantes, afirmação do reconhecimento e reafirmação da identidade profissional

como um processo de construção permanente. A análise indica, ainda, que os docentes passaram a refletir o que faziam na prática e a compreender melhor a função social da profissão docente no contexto de trabalho – o Instituto Federal.

A análise aponta para a valorização das metodologias desenvolvidas no grupo colaborativo que, segundo os depoimentos e registros, constituíram-se em fontes de inspiração para transformar suas práticas pedagógicas. E, ainda, para melhorarem a qualidade da relação professor-estudante, o aprofundamento do diálogo com as turmas, em uma perspectiva de relação mais horizontalizada e, portanto, dialógica.

A análise evidencia também que os professores consideram a dimensão afetiva como parte integrante e essencial dos processos formativos, pois se sentiram acolhidos e respeitados em suas necessidades e expectativas em relação ao processo formativo. E sugeriram que a formação contínua, à semelhança das experiências formativas vivenciadas, seja institucionalizada, principalmente, para que outros professores possam ter as mesmas oportunidades de participar.

Desse modo, o desenvolvimento da presente pesquisa, ao evidenciar as especificidades da docência na EPT, possibilitou a produção de novos conhecimentos na área que contribuirão para se pensar na criação de uma cultura de formação docente dentro dos Institutos Federais. Esta investigação poderá se constituir, também, como fonte científica para os profissionais da área de formação de professores da EPT, possibilitando avançar um pouco mais nessa temática que ainda é pouco pesquisada e possibilitando a construção de outras possibilidades formativas.

Reafirmamos a responsabilidade de consolidação de políticas institucionais de profissionalização docente, que priorizem ações formativas contínuas, que partam das realidades educativas dos professores envolvidos e que contribuam para valorizar a importância social da profissão docente e da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Referências

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (orgs.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da Pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 439-455, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Estef, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O campo da pedagogia universitária**: legitimidades e desafios para a profissionalidade docente. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

DIAS, Marlei José de Souza. **Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM**: identidade, saberes e práticas. 2020. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (org.). **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IFTM. Instituto Federal do Triângulo Mineiro. **Relatório Gestor 2018**. Disponível em: <https://bit.ly/44h66kv>. Acesso em: 06 jun. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LONGAREZI, A. M. **Relatório Final do Projeto**. Intervenção didático-formativa: uma possibilidade metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental. Pós-doutorado Sênior - PDS/CNPq. 2018. (Relatório de pesquisa).

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV Editores, 2018.

MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 230f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, v. 4, n. 7, p. 129-137, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

6. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS BACHARÉIS DA UFU

Naiara Sousa Vilela

Introdução

O objetivo da pesquisa,¹ ora apresentada, consistiu em analisar as contribuições de uma proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores universitários bacharéis. Ser professor, especialmente no âmbito universitário, é uma atividade complexa e desafiadora. Principalmente para professores bacharéis que, mesmo tendo formação pós-graduada em cursos de mestrado e doutorado, se sentem despreparados para o exercício da docência. Os cursos de bacharelado proporcionam uma formação específica em determinada área de conhecimento e os cursos de pós-graduação, por sua vez, não oferecem uma formação didático-pedagógica. A própria Lei de Diretrizes e Bases (art.º 66), que regulamenta a atividade do professor universitário, apenas menciona que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de

1. Este texto é fruto da tese de doutorado intitulada *Transformar a docência na Universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores*. Trata-se de uma pesquisa realizada junto a professores universitários bacharéis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a coordenação da Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, que contou com apoio financeiro da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais). A proposta é continuidade de um amplo projeto formativo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) vinculado à Faculdade de Educação (Faced/UFU).

mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 30), sem fazer menção aos conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência.

A lei cita o verbo preparar, o qual significa “educar(-se), habilitar(-se)” (Michaelis, 2008, p. 692). Essa terminologia remete à ideia de que basta ter uma titulação para atuar na profissão, e que os conhecimentos específicos apreendidos ao longo de todo percurso de graduação e pós-graduação são suficientes. Para Campos (2012, p. 4), “a palavra ‘preparar’, empregada para designar o modo como tal profissional será formado, carrega certa superficialidade e descompromisso”. Diferente desse conceito, o objetivo principal está em formar um profissional capaz de problematizar sua prática, (re)elaborando os saberes e a identidade docente, a partir de uma perspectiva dialógica e crítico-reflexiva, pois práticas repetidas e sem reflexões sistematizadas poderão contribuir com a permanência de atividades tradicionais do ensino.

Mesmo tendo cursado graduação e pós-graduação, muitos docentes elaboram suas práticas a partir das experiências vivenciadas como estudantes, pois se espelham na figura daquele professor que marcou seu percurso formativo. Sobre isso, Wiebusch e Bolzan (2018, p. 129) afirmam que os “professores buscam, nas experiências de estudantes, elementos que possam lhes constituir como docentes”. Cunha (1997, p. 81) também cita que “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que o formaram, repete os mesmos rituais que viveu”.

Todo ato educativo está pautado em uma concepção de educação, e ao imitar a ação pedagógica de professores anteriores à docência sem nenhuma reflexão crítica, há a perpetuação de ações que podem reverberar em aulas desmotivadoras para muitos estudantes. Por esse motivo, a reflexão da própria prática contribui para autoformação e interformação² de docentes universitários, pois a

2. A autoformação caracteriza-se pela busca pessoal de experiências formativas de desenvolvimento profissional docente. Já a interformação, permite que os docentes tenham experiências formativas, a partir de trabalhos coletivos e colaborativos (Marcelo García, 1999).

aprendizagem da docência se dá “quando somos conscientes do que fazemos e do porquê fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais” (Vaillant; Marcelo Garcia, 2012, p. 92).

Ser professor não é fazer uso de um dom em especial, é necessário o domínio de inúmeros saberes, a destacar: experienciais, curriculares e pedagógicos (Pimenta, 2002). Essa realidade requer muita dedicação e consciência, o que nem sempre é compreendido por alguns docentes antes da imersão em ações formativas que os permitam investigar suas concepções de educação. Em grande medida, cabe ressaltar que, se há fragilidades na formação inicial de professores bacharéis em relação ao domínio de conhecimentos didático-pedagógicos, provavelmente isso se estenderá e repercutirá em ações descontextualizadas, acrílicas e tradicionalistas. Por isso, o que se espera é que a formação inicial seja atrelada à formação contínua, pois, conforme destaca Marcelo Garcia (2009, p. 9), “o desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de docente”. Esse compromisso ético e político em relação às atividades de ensino requer a busca incessante pelo conhecimento científico, disciplinar, como também pedagógico.

Mas, o que ocorre é que os eixos ensino, pesquisa e extensão não são potencializados da mesma forma na universidade. A pesquisa é sempre mais valorizada para ingresso e permanência na carreira, pois em um primeiro momento o número de publicações comprovadas no Currículo Lattes é critério de classificação em concurso, processos seletivos, progressão na carreira, aprovação de projetos de pesquisas, dentre outros. Outra problemática destacada por Wiebusch e Bolzan (2018, p. 121) é que:

Professores iniciantes no contexto universitário, aqueles recém-titulados como doutores, que buscam a inserção no mundo de trabalho, independentemente de uma formação pedagógica compatível para o curso de licenciatura ou bacharelado para a qual se candidataram a ser docente; muitos deles possuem pouca ou nenhuma experiência pro-

fissional, apesar da titulação de doutor, exigência, para o ingresso por concurso.

Além desta lacuna na formação, quando o professor se torna efetivo no cargo, continua sendo exigida a constância em publicações, isso porque são responsáveis pela pontuação ou permanência das notas recebidas por agências de fomento, sempre condicionados às verbas recebidas para os cursos de graduação e pós-graduação da instituição. Sobre isso, Citolin *et al.* (2012, p. 122) afirmam que:

A pesquisa se configura como ação mais valorizada, pois é dela que emanam os critérios de avaliação de produtividade do professor, como quantidade de publicações e de projetos financiados pelos órgãos de fomento.

O único momento em que se percebe uma preocupação com o eixo ensino é durante o ingresso da carreira, com provas didáticas sobre a temática do concurso, e posterior ao ingresso, formulários direcionados pelas coordenações dos cursos para acompanhamento superficial da prática pedagógica dos professores pelos alunos no contexto da sala de aula. Cunha (2007, p. 21) afirma que:

A dimensão do ensino tem pouca valorização no espaço acadêmico [...] o que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para seus projetos.

Esse processo precisa ser reavaliado, pois a docência universitária sobrepassa o domínio de conhecimentos específicos advindos do eixo pesquisa, e assim “como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente suas funções” (Zabalza, 2004, p. 108).

A concepção de educação, o planejamento das aulas, a relação professor-aluno, o uso de diversas metodologias, a avaliação da aprendizagem, dentre outros aspectos, são elementos essenciais para

o exercício da profissão docente, e tudo isso reverbera na aprendizagem dos alunos. Pimenta (2009, p. 21) afirma que:

Entre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Outra realidade é que os professores universitários enfrentam esse despreparo, e muitas vezes se sentem sozinhos em um ambiente ainda novo. Tudo isso se torna ainda pior quando se trata de um profissional que se encontra nos primeiros anos da docência, pois, conforme citam Isaia e Bolzan (2008), esta é uma fase de descobertas, sobrevivência, euforia, entusiasmo, insegurança, dificuldade nas relações interpessoais, no planejamento das aulas, preocupação exacerbada diante das atividades cotidianas ao ambiente universitário como participação em reuniões, preenchimento de diários, construção das avaliações de aprendizagem, publicações em periódicos, escrita de livros ou capítulos de livros, participação ou promoção de eventos científicos, dentre outras situações.

Na mesma direção, Melo (2018) afirma que o ingresso na profissão docente é marcado por dificuldades e angústias características do processo de transição da condição de estudantes para professor. Já Wiebusch e Bolzan (2018, p. 122) evidenciam que a fase de iniciação à docência é marcada por “tensões, ajustes, desequilíbrios, adequações”. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 123) também citam que nesta fase os professores “experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar as situações”.

Já os enfrentamentos apresentados por docentes com maior tempo de experiência (intermediários – 6 a 15 anos) não são os mesmos, pois com o passar dos anos os professores adquirem mais ex-

periências, mas ainda enfrentam solidão pedagógica³ e centralidade no conteúdo específico para superar os enfrentamentos didático-pedagógicos em sala de aula.

Nos anos finais da docência há uma maior segurança em relação aos conteúdos, e nesta fase os professores apresentam maior envolvimento com a pesquisa. Entretanto, tudo está sempre condicionado à mesma lógica imposta pelas agências de fomento desde o início da profissão: obter recursos financeiros para aprovação de projetos de pesquisa; compra de materiais para laboratórios; participação ou promoção de eventos científicos; dentre outros.

Isso significa que o professor universitário não se dedica à atividade de ensino, pesquisa ou extensão por escolha própria. O próprio contexto impõe uma dedicação constante à pesquisa, o que compromete os demais pilares, principalmente a atividade de ensino. Segundo Vilela (2020 p. 37):

Em síntese, o contexto histórico da universidade brasileira perpassa diversos embates, com sérias consequências ocasionadas por imposições do ideário neoliberal que enxugam o financiamento das instituições públicas e inviabilizam a construção de um espaço que articule ensino, pesquisa e extensão, essencial à formação crítica dos estudantes, além de acirrem as relações de trabalho nas IES.

Não desconsideramos que a atividade de pesquisa é primordial no contexto universitário e faz parte dos principais pilares que sustentam uma instituição. Mas nem por isso, a atividade de ensino se torna menos importante, por isso a necessidade de uma política que priorize o desenvolvimento profissional de docentes universitários e parta das “necessidades pessoais e coletivas dos professores [...] diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com esforços

3. A “solidão pedagógica” é uma característica citada por Isaia e Bolzan (2008) como marcante na docência universitária. Ela se refere ao sentimento de desamparo dos professores, frente à ausência de trocas de experiências e de conhecimentos compartilhados para o enfrentamento da prática pedagógica

empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino” (Pimenta; Almeida, 2009, p. 24).

Marcelo Garcia (2009, p. 9) afirma que o desenvolvimento profissional docente “tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de docente”. A partir desse conceito, o autor cita que os saberes e a identidade docente são (re)construídos cotidianamente, a partir de uma “análise crítica da cultura pedagógica e das dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como a superação de forma criativa e protagonista” (Citolin *et al.*, 2012, p. 97).

Ações formativas que promovam o desenvolvimento profissional docente contribuem para o fortalecimento da profissão, propicia o diálogo, a escuta, a colaboração, o confronto das práticas, e a troca de experiências exitosas, além de ser uma forma de combater o isolamento e individualismo, sendo assim:

[...] o professorado pode explicar o que acontece, quais são suas necessidades, quais são os seus problemas. Assim, vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram. (Imbernón, 2009, p. 64)

Sendo assim, ações formativas contínuas numa perspectiva colaborativa é uma iniciativa concreta que propõe a ressignificação dos saberes e identidades inerentes à docência. Além disso, constitui como proposta que reflete na qualidade da educação superior, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem, incidindo no fortalecimento da profissão docente.

Metodologia da pesquisa-ação colaborativa: em diálogo com os dados

Antes de investigarmos a realidade do campo específico da pesquisa – Universidade Federal de Uberlândia – buscamos compreender se outras universidades federais do Brasil proporcionam ações forma-

tivas contínuas aos docentes. Mesmo não sendo o nosso objeto de pesquisa, saberíamos que a troca de experiências entre os programas de formação proporcionaria a construção de uma base de dados, como também a análise de experiências voltadas à formação de professores universitários. Portanto, tivemos como premissa os seguintes questionamentos: há programas de formação contínua em outras universidades federais brasileiras? Como essas universidades compreendem a formação contínua? Qual estado brasileiro mais se destaca? Essas formações abrangem quais grupos de docentes universitários?

Para tanto, em resposta aos questionamentos concluímos que são poucos os programas de formação contínua em universidades federais brasileiras. Em uma análise conjunta de todos os estados do país e das respectivas universidades federais, somamos 21 programas em atividade de formação contínua⁴. Os estados brasileiros que mais se destacam com a proposta são Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e a região Nordeste. Dentre os demais pesquisados, constatamos que muitos deles propõem ações formativas destinadas apenas aos professores que se encontram em estágio probatório.

Pesquisar outras realidades nos fez adentrarmos ao nosso campo de pesquisa com mais compreensão sobre a temática, nos permitindo investigar, também, como se dá a constituição de ações formativas em outras instituições.

Com relação ao nosso lócus de pesquisa, qual seja a Universidade Federal de Uberlândia, tivemos como opção a propositura de uma pesquisa-ação colaborativa, em que participaram professores iniciantes e com maior tempo de experiência, das mais diversas áreas do conhecimento. Fizeram parte 14 mulheres e 2 homens, professores de 36 a 60 anos. Dos docentes participantes, 13 atuavam na área de Saúde e Ciências Biológicas, 2 na área de Ciências Exatas, e 1 na área de Ciências Agrárias. Todos com formação inicial em cursos de bacharelado.

4. Foram considerados todos os programas pesquisados que se encontravam em atividade no ano da pesquisa (2016).

Para a realização da pesquisa, propusemos a organização de ciclos reflexivos e contamos com o essencial apoio da Divisão de Capacitação Docente (Dicap), órgão vinculado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFU, que nos propiciou espaço físico e materiais como datashow, sala climatizada, lousa, recursos multimídia, pincéis, apagador, canetas, dentre outros. Além do mais, a coordenação e mediação de uma professora universitária com conhecimentos teórico-metodológicos na área de Pedagogia Universitária, como também a colaboração de uma doutoranda em Educação possibilitou a organização prévia da proposta.

Muitos dos professores já haviam participado de ações formativas anteriores a esta, mas antes propiciadas pela Divisão de Formação Docente da UFU e coordenada por integrantes do GEPEDBS. Isso mostra o quanto a proposta se fortalece/fortaleceu a partir do envolvimento, compromisso e dedicação dos docentes na pesquisa da própria prática.

Foram realizadas nove sessões reflexivas com encontros semanais, com a finalidade de “promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática” (Ibiapina, 2008, p. 97). As temáticas discutidas partiram das necessidades formativas dos professores e o primeiro encontro foi primordial para apresentar a metodologia do trabalho a ser desenvolvido: a pesquisa-ação crítico-colaborativo (Ibiapina, 2008; Pimenta, 2006).

Os termos citados na metodologia descrevem a estrutura metodológica que permitiu construir junto com os professores universitários uma: pesquisa científica, pela rigorosidade e objetividade da proposta delineada a partir dos enfrentamentos vivenciados por professores universitários em suas práticas pedagógicas; ação, por ser necessário o engajamento e compromisso ético de todos os docentes; crítica, por se pautar em estudos teórico-metodológicos que permitiram refletir sobre os desafios e proposições da docência universitária; e colaborativa, pois possibilitou um trabalho com os professores, fazendo-os compreender que não se tratava de uma pesquisa realizada sobre eles, mas com eles.

A metodologia colaborativa propiciou um espaço de acolhimento, partilha, escuta sensível, respeito mútuo entre os docentes e muito afeto. No início das ações formativas os professores mencionaram que o excesso de trabalho e o individualismo exacerbado no contexto laboral, não os permitiam trocar experiência, vivências, e, sobretudo, estreitarem laços profissionais. Foi justamente a perspectiva colaborativa da metodologia do projeto que contribuiu para que professores pontuassem seus desafios profissionais, e juntos (re)elaborassem novas proposições. Nessa perspectiva “todos, como um grupo, estão voltados a um projeto comum” e são corresponsáveis pelo envolvimento na investigação, conforme cita Perrenoud (2000, p. 83).

A colaboração também foi destaque como metodologia, pois possibilitou transcender o universo da pesquisa e promover reflexão crítica tanto para os pesquisadores quanto para os professores, permitindo-os questionar e repensar a forma de ser e estar no mundo. Um olhar aguçado do contexto universitário, como também fora dele “que não é algo abstrato, mas algo que transcorre na polis, na sociedade organizada, na relação com os outros” (Rios, 2002, p. 62).

A investigação foi conduzida pelo seguinte questionamento: quais as contribuições de uma proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores universitários bacharéis da UFU? Deste problema, surgem outros questionamentos: quais as dificuldades e principais dilemas vivenciados na docência universitária? Quais as interfaces entre a identidade profissional dos professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas no decorrer de sua participação na pesquisa-ação crítico-colaborativa? Quais temáticas, que envolvem a prática pedagógica na universidade, são mais significativas para os professores participantes da pesquisa-ação crítico-colaborativa?

A análise dos depoimentos dos docentes durante as sessões reflexivas (Ibiapina, 2008); os diários de campo (Flick, 2009) da pesquisadora e dos professores; as cartas pedagógicas (Freire, 2000) construídas pelos próprios docentes ao final de todas as sessões reflexivas; e os questionários finais possibilitaram inferir interpre-

tações com base na técnica análise de conteúdo (Bardin, 1977), permitindo avaliar modificações ocorridas nas práticas pedagógicas, além de diagnosticar fragilidades formativas ainda existentes.

Percebemos que, logo no primeiro encontro, esclarecer detalhadamente a proposta de pesquisa-ação-colaborativa foi essencial. Os professores puderam compreender por que estavam naquele espaço, percebendo-o como acolhedor aos seus desafios cotidianos.

Os temas discutidos ao longo das sessões reflexivas foram suscitados a partir de uma dinâmica nomeada “nuvem de palavras”. Uma folha de papel A4 foi entregue a cada um dos professores, para que fossem pontuadas suas considerações a respeito dos seguintes questionamentos: quais os principais desafios e crises da docência? Quais expectativas quanto ao processo formativo?

Os questionamentos estavam descritos em colunas distintas, e em cada uma delas os professores tiveram cinco minutos para anotarem palavras ou realizarem breves considerações sobre as indagações. A técnica é nomeada como *brainstorming*, traduzida como tempestade cerebral, uma “construção inicial do conteúdo proposto, no qual todo o grupo terá um tempo para pensar nas questões propostas, que serão entregues em papéis” (Althaus; Bagio, 2017, p. 91).

A partir desses questionamentos, foram situados temas e referências teóricas que subsidiassem as sessões reflexivas. Os principais deles foram: desafios da docência universitária; condições de trabalho – valorização, adoecimento de docentes e alunos, estrutura de equipamentos e espaço físico; relação entre professores/relação com alunos; metodologias ativas; currículo/planejamento; e avaliação da aprendizagem.

Dentre todos os eixos citados, evidenciamos alguns dos enfrentamentos mencionados pelos professores universitários, como o excesso de aluno em sala de aula, e conseqüente a isso, o desgaste físico e emocional ao atender toda essa demanda: “eu tenho um cansaço físico de atender bem a todos. Repetir as coisas com alunos” (sujeito 1); “tento encontrar prazer e motivação diante do número de alunos” (sujeito 3 – depoimento).

Os professores também citaram alguns desafios no contexto da sala de aula: “muitas vezes, percebo uma falta de estímulo, interesse e motivação discente” (sujeito 2 – depoimento); “o que vejo é que muitos alunos ingressam, mas não conseguem chegar na formatura” (sujeito 4 – depoimento); vejo que os alunos vêm do ensino fundamental e médio com deficiências de aprendizagem” (sujeito 2 – depoimento).

Zabalza (2004, p. 184) destaca que há um processo de massificação que constitui um “empecilho para se introduzir inovações. Em casos de universidades com grande número de alunos, os professores e as instituições renunciam explicitamente ao ensino de qualidade e buscam apenas sobreviver e vencer os obstáculos”. Além do mais, o professor universitário espera que os discentes tenham o mínimo de conhecimento específico para adentrarem na universidade. Mas o que se percebe são inúmeras lacunas de aprendizagem, provenientes de uma rasa formação obtida na educação básica, que não os possibilitam ao menos construir novos conhecimentos.

Outro aspecto muito destacado é a dificuldade dos professores nas relações interpessoais no ambiente universitário, um deles menciona ter dificuldade em “superar desavenças com outros colegas, em prol da instituição” (sujeito 1 – depoimento). Já outra docente afirma:

Estamos esbarrando em dificuldades como interprofissionalidade e intersetorialidade. A gente não pode mais imaginar a Universidade enquanto uma linha que se sustenta. Somos codependentes de outros setores, por conta da formação e do mundo. Não conseguimos dialogar com nossos pares, quem dirá com o mundo, então, vejo que temos que discutir isso.
(sujeito 2 – depoimento)

Em análise aos depoimentos, é possível compreender a dificuldade dos docentes nas relações interpessoais e no desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo. Esta realidade é marcada por uma cultura em que “a observação e a ajuda entre os pares estão demasiadamente marcadas pelo individualismo” (Imbernón, 2009, p. 28).

Os docentes participantes das ações formativas, também reconhecem uma extrema valorização da pesquisa em detrimento do ensino. Para eles, tanto o processo de inserção na universidade, quanto o dia a dia da profissão, é velado por uma pressão por publicações excessivas em periódicos, construção de projetos científicos, participação em eventos, dentre outras ações, em que a “pesquisa qualifica e prestigia a instituição” (Citolin *et al.*, 2012, p. 72). É o que cita a docente a seguir:

Uma coisa que me incomoda muito é a pressão do imediatismo e produção acadêmica. Se você não tiver artigos A2, e não sei quantos pontos. Você tem que publicar, escrever em inglês, etc. Você estuda e pensa no seu papel enquanto docente, você é cobrado por isso, e se você não responde essas demandas, seu curso é descredenciado. Se você não responde a tudo isso, quantitativamente você não é um bom profissional. (sujeito 2 – depoimento)

Ainda sobre isso, outros docentes afirmam: “temos um modelo de valorização que é exclusivamente de quem produz artigo científico” (sujeito 5 – depoimento); “quando vão contratar o professor universitário, não seleciona o profissional para ensinar, e sim específico para a pesquisa. Acredito que o olhar da Universidade está totalmente errado” (sujeito 6 – depoimento).

Os professores também evidenciam que o excesso de trabalho tolhe a criatividade, o que reverbera na falta de motivação dos alunos:

Um dos nossos desafios é tentar fazer com que o aluno tenha motivação para aprender. E isso a gente consegue, fazendo com que a nossa aula tenha um significado. Muitas vezes a gente esquece de olhar para essa plateia, o que essa plateia quer, de que forma devemos desenvolver o conteúdo. (sujeito 6 – depoimento)

Os excessos de trabalho muitas vezes não me permitiram renovar as práticas pedagógicas de forma que acolham que sejam inclusivas; não consigo envolver todos os estudantes no processo de aprendizagem; despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes em aprender de forma profunda. (sujeito 1 – depoimento)

Em síntese, entre as dificuldades encontradas no exercício da docência as mais significativas são: a falta de autonomia diante de seu próprio trabalho; falta de preparo didático-pedagógico no contexto da sala de aula; enfrentamento na relação professor-aluno, na elaboração das avaliações de aprendizagem; falta de criatividade na construção de planejamentos das aulas; falta de tempo; excesso de trabalho; e consequente adoecimento mental e físico.

Entretanto, ao longo das ações formativas e mediante discussões reflexivas pautadas em referenciais teóricos diversos, percebíamos que os docentes construíram proposições pertinentes ao contexto enfrentado, a partir da “revisão e levantamento de questões, dúvidas e de busca às respostas da realidade educacional” (Anastasiou, 2009, p. 49).

Ao final das ações formativas vários foram os depoimentos que evidenciam a importância de ações coletivas e colaborativas no contexto universitário, pois espaços como estes promovem a reflexão crítica da própria prática, e possibilitam o desenvolvimento profissional do docente universitário:

Nós somos um grupo pequeno, com pessoas jovens e mais velhas, que estão cheia de energia para construir as coisas, mas muitas vezes acaba entrando na ideia de cada um na sua casinha. E eu sempre costumo dizer que temos que pensar de maneira coletiva, por que senão o curso não cresce, e não adianta um crescer sozinho. Tem que ter o apoio e parcerias para que todos cresçam juntos. (Sujeito 8 – depoimento)

A gente não tem outra saída que não seja de alguma forma se integrar, formar uma corrente para conseguir resistir e nadar contra a maré. Estar junto, dar as mãos e se fortalecer. (Sujeito 2 – depoimento)

Para os professores, as ações formativas os possibilitaram “dar as mãos e nadar contra a maré” (sujeito 7 – depoimento) mediados por um trabalho colaborativo, discussões reflexivas, partilha, diálogo, e principalmente pela troca de experiências em um ambiente acolhedor, afetuoso e respeitoso. Os relatos demonstram a urgência em “ressignificar e não só reproduzir o que vivenciamos” (sujeito 7 – depoimento). Além do mais, compreender que:

Nós temos uma essência, rodeada de várias coisas que vivemos e aprendemos, sejam coisas boas ou ruins. Tudo isso nos formou tal como somos hoje. Esse ser docente precisa compreender o eu pessoal e profissional como integralidade. (Sujeito 8 – depoimento)

Neste depoimento final há o reconhecimento de que a profissão docente, assim como em qualquer outra profissão, exige a compreensão de que o eu pessoal deve estar atrelado ao profissional, e que em ambos os aspectos a reflexão crítica possibilita a elaboração de novos saberes e reconstrução identitária. Conforme cita Melo (2018, p. 119):

Não se trata, então, de formar simples repetidores de formações, de conteúdos ou de técnicas adquiridas no ambiente institucionalizado da Universidade. Trata-se de instituir práticas formativas que possibilitem realizar a crítica, a reflexão e a proposição de um estilo de ensino que, de fato, promova a aprendizagem, o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e, finalmente, o desenvolvimento de sujeitos ou de subjetividades.

Sendo assim, os depoimentos a seguir coincidem com essa perspectiva epistemológica, já que os docentes compreendem a proposta e reconhecem a necessidade do desenvolvimento pessoal e profissional em uma busca incessante pelo conhecimento e autoconhecimento “Quero participar de muitos outros até a aposentadoria. Não sugeriria novos temas, mas aprofundamento daqueles já trabalhados” (Sujeito 1 – depoimento); “Gostaria muito! Isso porque tenho muitas dúvidas ainda” (Sujeito 2 – depoimento). Tudo isso coaduna com a proposta delineada por formações contínuas que recusam a concepção do “consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o ‘mercado de formação’ e que alimenta um sentimento de desatualização dos professores” (Nóvoa, 2007, p. 26).

Dentre todos os depoimentos citados, um deles nos chamou muita atenção. Em um dos encontros foi proposto ao grupo de professores que elaborassem um crachá, e os colocassem em frente à carteira com o intuito de que todos, aos poucos, se socializassem com os nomes e pseudônimos do grupo.

Portanto, todos receberam uma folha de papel A4, pincéis, giz de cera e lápis de cor, para que produzissem um desenho ou uma representação gráfica, em resposta ao seguinte questionamento: “Para mim, o que significa ser professor universitário?”. Após a finalização da atividade, solicitamos que eles colocassem seus desenhos no centro da sala e olhassem para cada imagem produzida.

Sendo assim, os professores puderam refletir os significados da docência em suas vidas, compreendendo como se identificam (ou não) com a profissão. E nos chamou a atenção um desenho em específico, que apresentava um enorme ponto de interrogação, justificado pela docente como a representação de um momento muito delicado na vida pessoal, como também em relação à carreira profissional, inclusive, com a possibilidade de desistir da docência.

Coloquei o desenho de um ponto de interrogação porque não tenho essa identidade com a profissão, não sou apaixonada.

Estou num momento de muita dúvida. Se eu me emocionar é porque estou em um momento muito delicado [choro]. A minha opção por escolher a universidade foi financeira. Então, estou em um momento de desistir da carreira e não está fácil lidar com as pessoas. Sempre tive dificuldade de relacionamento, nunca fui uma pessoa extrovertida e, para mim, ser professora é um desafio diário. (Sujeito 9 – depoimento)

A partir deste relato é possível compreender o quanto a proposta formativa a permitiu refletir sua identidade profissional, possibilitando-a revisitar suas escolhas e reconhecer os desafios enfrentados. Entretanto, seu empenho durante todo o processo formativo a permitiu ressignificar completamente sua fala, e ao final de todos os encontros ela mesma acrescentou um novo rabisco ao seu crachá: um ponto de exclamação, seguido do respectivo depoimento:

Esse espaço é bacana, porque não temos a oportunidade de olharmos para nós mesmos no dia a dia. Vim para esse curso pensando que seria o último curso de docência que faria. Mas aqui teve muita reflexão, não tem como passar por aqui sem ter modificação. Então, mudei o desenho e já estou até com umas ideias na cabeça, projetos futuros. Mudei muito meu estado de espírito de quando cheguei aqui. (Sujeito 9 – depoimento)

Em suma, o depoimento da docente assegura a importância desses espaços de formação continuada, pois possibilitam refletir e revisitar ações pessoais e profissionais, nos quais “as trocas podem se tornar um espaço de autoconhecimento e conhecimento coletivo” (Anastasiou, 2009, p. 68).

Por isso, afirmamos que é possível (trans)formar a docência a partir de uma perspectiva crítico-colaborativa. Os depoimentos dos professores e a concretização de suas ações asseguram novos cenários no campo da docência universitária.

Na figura abaixo especificamos as condições gerais que nos possibilitaram promover toda essa realidade:

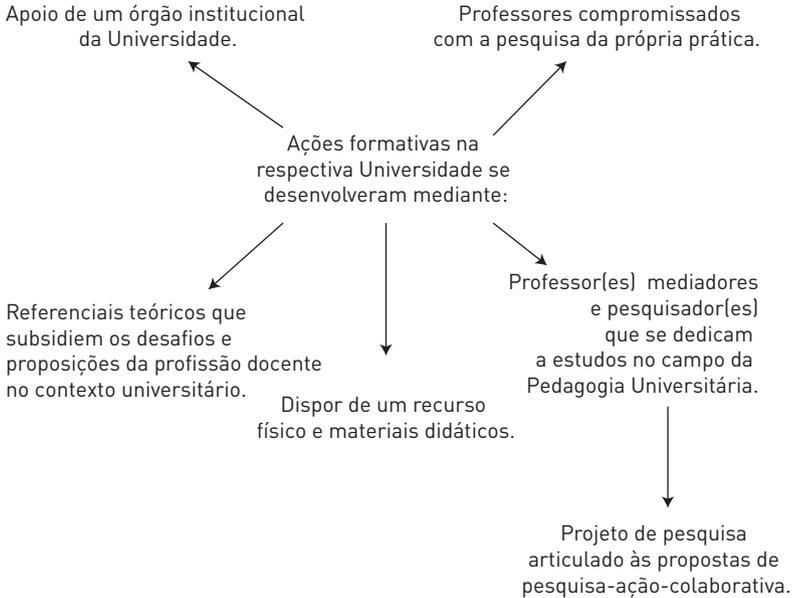


Figura 1. Desenvolvimento de ações formativas contínuas na Universidade

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A Figura 1 indica o movimento do processo investigativo e sua especificidade, do ponto de vista do caminho metodológico da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Em suma, tais condições são estabelecidas em torno de dois requisitos primordiais: o compromisso da universidade e políticas públicas consolidadas que possibilitem a mudança nas práticas pedagógicas dos professores, que, por sua vez, se sentiram motivados ao engajamento necessário para refletirem criticamente sua prática pedagógica e terem a possibilidade, por meio do arcabouço teórico-prático, de produzirem transformações em sua práxis pedagógica.

Considerações finais

O desenvolvimento da investigação a partir das premissas da pesquisa-ação colaborativa, por meio dos ciclos reflexivos que se consti-

tuíram em ações formativas realizadas com professores universitários, possibilitou engendrar discussões reflexivas a respeito dos diversos desafios presentes na prática pedagógica. Questões atinentes à docência universitária como: individualismo acadêmico, falta de autonomia, a constante exigência para produção de artigos, carência de incentivo para pesquisas, excesso de alunos em sala de aula, cansaço psíquico e físico, desmotivação dos alunos em sala de aula, falta de preparo didático-pedagógico, dentre outros, foram amplamente debatidas e refletidas criticamente à luz de referenciais teóricos atinentes aos temas.

Os depoimentos dos docentes participantes evidenciaram que a superação dos desafios não está circunscrita em enfrentamentos individuais, mas de toda a categoria coletivamente. O que ocorre é que esses desafios são silenciados pelo excesso de atividade, e pela falta de espaços formativos que os possibilitem investigar proposições para todas essas questões.

Uma problemática em destaque é a falta de formação didático-pedagógica de professores bacharéis das mais diversas áreas do conhecimento. Isso se confirma em decorrência de uma formação verticalizada obtida em cursos de graduação e pós-graduação, que reverbera em uma prática descontextualiza pautada na certeza de que bastam os conhecimentos específicos para o exercício da profissão.

É destaque que a mediação de uma professora experiente e com conhecimentos específicos no campo da Pedagogia Universitária, como também o apoio da pesquisadora foi essencial na elaboração e condução da pesquisa-ação colaborativa. Junto a isso, o compromisso e ambiente respeitoso estabelecido ao longo das sessões reflexivas foram primordiais para a construção de uma proposta coletiva e colaborativa de aprendizagem, possibilitando o alcance do objetivo final: a transformação e a ressignificação da prática pedagógica dos professores universitários.

A análise do material empírico possibilita afirmar que a perspectiva colaborativa de formação, por meio da pesquisa-ação colaborativa, contribuiu, sobremaneira, para a construção de novos saberes docentes, para a reafirmação das identidades profissionais dos docentes participantes e, sobretudo, para a compreensão de que é preciso aprender a ensinar constantemente.

Esperamos que esta experiência investigativa desperte outros docentes para a busca incessante pela pesquisa da própria prática, potencializando uma cultura de formação contínua no ambiente universitário. Portanto, enfatizamos a importância de políticas públicas consolidadas que busquem promover a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários, já que os resultados evidenciam a transformação docente e o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária que conduza a processos formativos crítico-emancipatórios de seus docentes e estudantes de graduação e pós-graduação.

Referências

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3WkQg59>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

CITOLIN, Cristina Bohn *et al.* A relação entre ensinar/aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação? *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília; BRAGA, Ana Maria (orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação profissional do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 11-26.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa on-line: a utilização da internet. *In*: FONSECA, J. J. S. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas ou outros escritos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 14, n. 26, p. 43-59, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estrutura conceptual da formação de professores. *In*: MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3JvdApN>. Acesso em: 10 abr. 2018.

NÓVOA, Antònio. **O regresso dos professores**. Texto publicado em “Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia”. Disponível em: <https://bit.ly/3JKKt41>. Acesso em: 10 abr. 2018

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

VILELA, Naiara Sousa. **(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis**. 2020. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

WIEBUSCH, Andressa; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência universitária: um estudo com professores iniciantes. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

7. AFETIVIDADE EM FOCO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM UM GRUPO COLABORATIVO

Nágilla Regina Saraiva Vieira

Apresentação

A pesquisa¹ foi desenvolvida com docentes atuantes na educação superior e teve como objeto de estudo as manifestações de afetividade no contexto de um grupo colaborativo, com o objetivo geral de identificá-las e analisá-las no decorrer de um processo formativo entre professores universitários. E, para além disso, intencionamos também aprofundarmos compreensões sobre os conceitos de afetividade e de desenvolvimento profissional de docentes (DPD) universitários e analisarmos as contribuições do grupo colaborativo para o desenvolvimento profissional docente em interface com a afetividade.

Diante do exposto, o problema que orientou a pesquisa foi: quais são as manifestações de afetividade presentes em um processo de formação e desenvolvimento profissional docente na educação superior?

A pesquisa e seus partícipes

Este trabalho se configurou em uma pesquisa-ação colaborativa, de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo

1. O presente capítulo se originou da dissertação de mestrado Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários: manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo. A pesquisa contou com apoio financeiro da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais).

(2009, p. 21), responde a questões muito particulares, pois “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, considera que há um conjunto de fenômenos humanos que são entendidos como parte da realidade social. De acordo com a autora, o humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre suas ações e ser capaz de interpretá-las dentro da realidade em que vive junto com seus iguais.

A pesquisa qualitativa trabalha, então, com perspectivas da realidade que não podem ser quantificadas, focalizando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Minayo, 2009).

Em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, acrescentamos que a investigação também se caracterizou como sendo uma pesquisa-ação emancipatória do tipo colaborativa, seguindo os preceitos de Ibiapina (2008), em seu livro intitulado *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*.

Ibiapina (2008), em seu livro, faz um breve resumo de como funciona uma pesquisa-ação colaborativa que tem a finalidade de se constituir emancipatória:

- 1) as decisões são tomadas coletivamente e as relações de poder ficam diluídas pelas negociações. Não se supõe que exista simetria entre os conhecimentos dos partícipes, tampouco semelhança de significados, sentidos e valores.
- 2) movimento dialético entre teoria e prática.
- 3) a colaboração e a co-produção predominam.
- 4) problematização das implicações históricas e política implícita nas práticas sociais. Inserção e distanciamento da prática por meio de ciclos sucessivos de reflexividade.
- 5) colaborativa. Revalidação dos conhecimentos teóricos e práticos por meio da reflexividade crítica. (Ibiapina, 2008, p. 10)

A investigação baseada na perspectiva da emancipação considera que é preciso investigar as ações educativas enquanto intervimos nelas, ao mesmo tempo. Para isso, as práticas tradicionais de pesquisa são substituídas por outras mais democráticas, porque, dessa

maneira, os partícipes ocupam o centro do estudo, como sujeitos ativos, cognoscentes, agentes de transformação e não apenas como objetos de análises e produtos da história educativa. Os pesquisadores investigam com o professor e não sobre o professor, e essa inversão no modo de fazer pesquisa possibilita que os professores se reconheçam também como produtores de conhecimentos, conduzindo transformações em suas práticas, em seu local de trabalho e na sociedade (Ibiapina, 2008).

É imprescindível, nesse tipo de pesquisa, que dois aspectos estejam presentes: *intencionalidade emancipatória* via reconhecimento da *dimensão política* que a pesquisa assume no campo do Desenvolvimento Profissional Docente. Em outras palavras, a pesquisa precisa ser desenvolvida em um contexto que considere as determinações históricas e os vieses ideológicos, e, somente assim, poderá ser conceituada enquanto pesquisa-ação emancipatória. Caso contrário, os pesquisadores “estarão repetindo o mesmo erro do passado, deixando que a academia faça, em lugar do professor, leituras sobre a prática docente e a escola, transmitindo suas descobertas como verdades inquestionáveis” (Ibiapina, 2008, p. 16-17).

Com isso, é possível perceber que o intuito da pesquisa-ação emancipatória é melhorar e/ou alterar o entendimento de determinado contexto, assim como as condições materiais em que o trabalho docente é efetivado. Além disso, pesquisar na ação implica que a busca pela emancipação seja anseio tanto para o pesquisador quanto para os partícipes (Ibiapina, 2008), ou seja, é necessária a colaboração entre todos os envolvidos nesse processo para alcançar o objetivo comum. E, por isso, entendemos que a pesquisa-ação emancipatória só pode ser assim chamada quando ela é também colaborativa.

A pesquisa colaborativa, então, é entendida como um espaço com dupla função: 1) construção de saberes e formação contínua de professores; 2) atividade de formação, de reflexão e desenvolvimento profissional, de coprodução de saberes, realizada entre investigadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Ibiapina (2008) ressalta que o diferencial desse

tipo de pesquisa é dar conta de compreender a realidade microsocial sem se esquecer das questões históricas e políticas que perpassam o macrocontexto social. Sendo assim, atribui mais poder aos sujeitos para conseguirem desvelar as ideologias existentes nas suas relações sociais e de trabalho e criarem possibilidades para modificá-las. Caso não haja espaço para esse tipo de reflexão, a pesquisa deixa de se constituir “colaborativa”, perdendo seu caráter transformador e emancipatório e, portanto, sua essência.

Nosso grupo colaborativo foi, então, realizado a partir dos princípios evidenciados por Ibiapina (2008) sobre pesquisa-ação emancipatória do tipo colaborativa.

Para a construção do grupo, uma parceria entre a Divisão de Capacitação (Dicap) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) foi firmada, por meio de sua coordenadora, profa. Geovana, que obteve apoio dessa Divisão para realizar a pesquisa, tendo sido considerada pela Dicap como atividade de formação de professores. Portanto, toda a logística, incluindo a divulgação e os procedimentos de inscrição ficaram sob a responsabilidade da referida Divisão, que fez um comunicado em sua página oficial e enviou um e-mail às coordenações das faculdades e institutos da referida universidade informando que a ação de formação e desenvolvimento profissional docente, intitulada “(Re)Inventando a Prática Pedagógica II”,² estava com as inscrições abertas.

O período de inscrições ocorreu do dia 25 de julho de 2018 até 19 de agosto de 2018, e as inscrições foram realizadas através do preenchimento correto do formulário na página oficial da Dicap, por ordem de inscrição. Oferecemos 25 vagas considerando a evasão habitual em cursos de formação contínua. A carga horária do curso foi de 40 horas certificadas, sendo 30 horas presenciais e 10 horas de estudos orientados. Realizamos dez sessões reflexivas semanais, nas

2. O primeiro grupo realizado pela profa. Geovana e sua orientanda de doutorado se chamava (Re)Inventando a Prática Pedagógica, por isso, empregamos o numeral romano II.

quartas-feiras, de 3 horas cada (das 18h às 21h), do dia 22 de agosto de 2018 até 31 de outubro de 2018. Obtivemos 20 inscrições, de um universo de 2.065 docentes universitários (UFU, 2018).

Das 20 inscrições recebidas, 15 professores compareceram à nossa primeira sessão reflexiva, sendo que 13 permaneceram conosco ao longo da pesquisa, participando de grande parte dos encontros. Os docentes participantes foram esclarecidos de que se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa, em que o ponto de partida seria suas necessidades formativas e, a partir dessas necessidades, o processo formativo seria proposto, com a finalidade de produzir transformações nas concepções de docência e, por conseguinte, em suas práticas pedagógicas.

A seguir encontra-se o Quadro 1 que contém algumas informações sobre os professores colaboradores. Os pseudônimos utilizados nesta pesquisa foram escolhidos pelos próprios participantes a partir da pergunta realizada em nossa terceira sessão reflexiva que teve como tema a identidade docente: “Para mim, o que significa ser professor?”.

Em nossa sessão anterior, todos os professores concordaram em participar da pesquisa e autorizaram a utilização das informações que serão expostas aqui, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nome	Gênero declarado	Idade	Formação Inicial	Grau	Pós-Graduação
Almeida	Feminino	31-35	Ciências Biológicas	Licenciatura plena	Doutorado
Berê	Feminino	41-45	Tecnologia de Processamento de Dados	Tecnólogo	Pós-Doutorado
Cora Coralina	Feminino	46-50	Psicologia	Bacharelado e licenciatura plena	Doutorado
Edgar Morin	Feminino	36-40	Ciências Biológicas	Bacharelado	Pós-Doutorado
Elza	Feminino	31-35	Engenharia Ambiental	Bacharelado	Doutorado

Fonseca	Feminino	51-55	Medicina Veterinária	Bacharelado	Pós-Doutorado
Luzia	Feminino	31-35	Fisioterapia	Bacharelado	Doutorado
Madgalena	Feminino	36-40	Pedagogia e Educação Física	Licenciatura plena	Doutorado
Marie	Feminino	36-40	Medicina Veterinária	Bacharelado	Doutorado
Foucault	Masculino	36-40	Letras	Licenciatura plena	Pós-Doutorado
Reale	Feminino	41-45	Direito	Bacharelado	Doutorado
Tício	Masculino	51-55	Direito	Bacharelado	Não possui
Vitória	Feminino	46-50	Ciências Biológicas	Licenciatura plena	Doutorado

Quadro 1. Dados principais dos professores colaboradores da pesquisa

Fonte: Autoria própria (2018).

Além dos dados apresentados no quadro, sabemos que todos os professores tiveram formação no ensino fundamental regular e apenas uma professora se formou no ensino médio profissionalizante.

Sobre o regime de trabalho, 12 dos 13 professores trabalham 40 horas semanais, sendo dedicação exclusiva; e o único professor que não se enquadra nesta categoria trabalha 20 horas semanais, não sendo dedicação exclusiva.

A maioria dos professores (11) já lecionava antes de ser aprovada no concurso para docente da universidade, apenas 2 professores não. Dos docentes que já lecionavam anteriormente, o tempo de atuação profissional variou de seis meses até doze anos. E, em relação ao tempo de atuação dentro da Universidade Federal de Uberlândia, esse variou de um ano e seis meses até 27 anos.

O lócus dessa pesquisa, portanto, foi um grupo colaborativo constituído por 13 professores, das áreas de Ciências Agrárias (2), Ciências Biológicas (3), Ciências Humanas (2), Ciências da Saúde (1), Ciências Sociais Aplicadas (2), Engenharias (2), e Linguística, Letras e Artes (1), da Universidade Federal de Uberlândia.

Para permitir tal investigação, utilizamos algumas estratégias para a construção do *corpus* da pesquisa, tais como: a transcrição das sessões reflexivas; os desenhos que os professores fizeram para representar o sentido da docência para eles no início do processo; as cartas pedagógicas escritas; a transcrição do encontro que realizamos um ano após a finalização do processo de formação e desenvolvimento profissional e as notas de campo das pesquisadoras.

Todas as dez sessões reflexivas foram audiogravadas com o consentimento de todos os partícipes. Sugerimos a audiogravação para que detalhes importantes não fossem esquecidos e/ou perdidos de tamanha riqueza dos encontros, que duraram aproximadamente três horas cada. Ao final da pesquisa, todos os áudios foram transcritos.

Para análise do *corpus* desta pesquisa, utilizamos como referência os estudos de Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Machado (2015) sobre núcleos de significação utilizados como instrumento para apreender a constituição dos sentidos construídos no grupo colaborativo.

Segundo esses autores, a apreensão dos sentidos tem seu ponto de partida no empírico, ou seja, na fala, nos gestos e em quaisquer outros elementos comunicativos que os partícipes manifestem, entretanto, é preciso ter a clareza de que o processo não se encerra aí. É imprescindível que a análise aconteça para além das aparências, da descrição dos fatos; é preciso

[...] apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo. Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 227)

Nessa forma de análise, a apreensão dos sentidos considera os processos afetivos, cognitivos e biológicos das pessoas e, por isso,

muitas vezes captamos expressões que nos parecem contraditórias e/ou parciais, mas elas mostram indicadores das formas de ser dos sujeitos, de seus processos vividos. Ademais, os pensamentos e os sentidos não podem ser entendidos como lineares, fáceis de serem captados, tidos como algo pronto, acabado, porque em todos os momentos da pesquisa, cada sujeito envolvido está experienciando e passando por vários processos simultâneos a ela (Aguiar; Ozella, 2006). Apenas após refletir sobre todos esses fatores é que se é possível compreender as zonas de sentido expressas pelos partícipes da pesquisa.

Para materializar essa proposta, Aguiar e Ozella (2006) sugerem o seguinte percurso:

1. Leituras recorrentes, flutuantes e minuciosas do material empírico construído;
2. Através dessas leituras é possível elaborar os pré-indicadores, evidenciando os momentos de maior importância nas falas dos sujeitos, de maior frequência, com grande carga emocional, ambivalência e contradição;
3. Após a elaboração dos pré-indicadores, será possível agrupá-los por similaridade, complementaridade ou contraposição, dando origem, então, aos indicadores que avançam na direção dos possíveis núcleos de significação;
4. A construção de núcleos de significação acontecerá através de um processo de articulação e organização dos indicadores, de acordo com seus conteúdos que são semelhantes, complementares ou contraditórios;
5. Por fim, a análise dos núcleos de significação, que se inicia em um processo de articulação dentro de cada núcleo, avançando para uma articulação entre núcleos, que possibilitará, enfim, na compreensão da realidade investigada.

Os núcleos de significação

Para construirmos os núcleos de significação, seguimos o percurso sugerido por Aguiar e Ozella (2006). Elaboramos os pré-indicado-

res através da leitura de todo material da pesquisa e 38 cenas foram escolhidas; após essa elaboração, agrupamos essas cenas em seis indicadores de análise e retomamos o problema desta pesquisa: quais são as manifestações de afetividade presentes em um processo de formação e desenvolvimento profissional docente na educação superior?

Por fim, compreendemos que as manifestações de afetividade do grupo colaborativo vivenciadas em um processo de DPD ocorreram por meio de duas zonas de sentido principais:

1) interna: da realização, da confirmação, da crise, da confrontação e da transformação. Este núcleo de significação faz referência aos indicadores que abordam o ser e estar docente, o ingresso na profissão e a ressignificação das práticas pedagógicas.

2) externa: da mediação do outro, do grupo colaborativo, com os pares e com os estudantes. Este núcleo de significação abrange, mais especificamente, os indicadores que tratam da relação docente-discente, das relações entre pares e do grupo colaborativo.

Das manifestações internas de afetividade

Esse núcleo de significação possui como sentido principal os processos internos de afetividade que a ação de desenvolvimento profissional docente e do grupo colaborativo originaram nos partícipes. Durante as sessões reflexivas, abordamos e discutimos assuntos que abalaram certezas, ratificaram e suscitaram novas dúvidas.

Conversar e refletir sobre o ser e estar docente, o ingresso na profissão e a ressignificação das práticas pedagógicas são assuntos que, necessariamente, (re)lembra o passado vivido e as escolhas feitas e, conseqüentemente, manifestam as memórias afetivas. E, mesmo que compartilhando e expondo ideias, pensamentos e memórias com o grupo, memorar e pensar sobre essas questões singulares remetem a processos individuais e, por isso, a nomeação deste núcleo traz consigo a palavra “internas”. É importante evidenciar a impossibilidade de se fazer, acertadamente, algum tipo de separação desta magnitude (interna *versus* externa), assim como não se

sustenta fazer a suposta separação entre razão *versus* emoção. Nosso intuito é destacar que, da mesma maneira que em alguns momentos da vida se evidencia ou a emoção ou a razão, sem que uma deixe de existir por completo em detrimento da outra, também entendemos que alguns processos vividos tendem mais para a dimensão individual ou para o coletivo, mesmo que a simultaneidade nunca deixe de acontecer, apenas varie a intensidade.

Wallon (1968) e Vigotski (2007) afirmam que nós somos seres que nos constituímos por intermédio das e nas relações, mas que não podemos desconsiderar nossa parte genética e biológica nesse processo. E, é por causa dela e do nosso modo próprio de nos apropriarmos das coisas, que nos tornamos sujeitos singulares.

As ações de DPD, a nosso ver, funcionam aproximadamente dessa maneira. Isto é, os professores através das diversas formações e experiências se constituem como profissionais por meio de suas práticas, que são realizadas em relação com o outro e com o meio. Entretanto, alguns autores, como Fiorentini e Crecci (2013), Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (2000), defendem que é preciso também que haja um momento dedicado especificamente para a formação individual, pois assim é possível que as pessoas leiam, pensem e reflitam sozinhas a fim de reestruturar, construir, desenvolver e/ou apropriar os novos conceitos e, ainda, ressignificar suas práticas pedagógicas. “O processo de conscientização é um processo individual e a formação docente perpassa uma reflexão individual dentro de um contexto político, [...] que contribui para que essa formação ocorra de forma mais amena, mais conturbada ou que não ocorra” (Marcelo Garcia; Pryjma, 2013, p. 39).

Pensando nesse momento de formação individual dos profissionais, logo na primeira sessão reflexiva, momento que ouvimos e conversamos sobre os desejos e expectativas em realizar o curso, bem como elencamos as temáticas que seriam trabalhadas nos próximos encontros, a profa. Geovana informou que, a partir daquele levantamento de temáticas, selecionaria os textos científicos para trabalharmos em cada sessão.

E, lembrando o passado e seus afetos, Fonseca questiona quase que imediatamente após a fala de Geovana:

Fonseca: Geovana, esses textos são os mesmos que você passou naquele curso “Iniciação à Docência” que você deu há três anos atrás?

Geovana: De jeito nenhum! São outros. Porque, como diz a poesia, “procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram...”

Fonseca: É porque os textos são muito bons! Por isso, perguntei.

Geovana: Sim, são muito bons. Mas, eu vou sempre buscando outros para podermos nos atualizar. O conhecimento não é estanque. (Transcrição da 1ª sessão reflexiva)

Ibiapina (2008, p. 16) aponta que “é preciso planejar pesquisas em que o exercício reflexivo seja utilizado como categoria epistemológica tanto de construção de conhecimentos quanto de formação”. Acreditamos que essa prática de reflexão aconteça a partir de leituras teóricas, pois, segundo Pedro (2019, p. 80), elas se apresentam “como ferramenta valiosa ao desenvolvimento do sujeito, pois materializa o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade”. Além do mais, caso nossas discussões acontecessem sem o devido embasamento teórico e científico, facilmente poderíamos cair no discurso do senso comum, que, dificilmente, proporciona alguma ressignificação na atuação profissional.

Pimenta (2010) reitera nossa posição ao dizer que se comete o equívoco de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será capaz de, adequadamente, solucionar os problemas enfrentados no fazer pedagógico. É preciso articular as práticas pedagógicas com os pressupostos teóricos, em práxis, porque é através dos significados e sentidos que os docentes produzem transformações em suas atuações. Diante disso, Lacerda (2016, p. 61) evidencia que

as práticas formativas devem suscitar nos professores a problematização das realidades por eles vivenciadas, tendo em vista, a busca por referenciais teóricos que possibilitem a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano de seu trabalho, no sentido de ampliar a construção de seus saberes.

Frente à nossa proposta em realizar uma ação de DPD em um grupo colaborativo, compreendemos que tornar-se profissional docente pressupõe um processo formativo reflexivo permanente, capaz de proporcionar novas formas de atuação (Marcelo Garcia; Pryjma, 2013), e, por isso, acontece durante toda a vida. Portanto, não há outra possibilidade senão criar oportunidades formativas em que os docentes sejam provocados a acessar novos conteúdos pedagógicos, a interagir, a dialogar, a questionar e a debater suas angústias e incertezas, principalmente, no campo pedagógico.

Tentar apreender essa constituição demanda, portanto, conhecer a história pessoal e profissional do professor, o que inclui saber mais sobre suas crenças e valores compartilhados pela e na família, suas experiências, suas trocas, seus gostos e também seus estudos realizados. E, ao propormos entender o professor como a pessoa integral que é, através da sua história de vida, imediatamente, este nos revela as marcas afetivas que carrega consigo, que exerceram e ainda exercem grande influência na escolha em ser e estar docente, assim como ingressar na profissão.

Assim, compreender como uma pessoa, em especial o professor, formou-se é encontrar relações entre a pluralidade de suas trocas e vivências internas ou externas nos diversos momentos de sua vida. Além disso, compreende-se que essa formação está diretamente relacionada à construção da identidade do ser professor e, portanto, de si mesmo, na qual o desenvolvimento dos significados e valores se transforma ao longo de toda a trajetória de formação pessoal e profissional. (Besutti; Redante; Fávero, 2017, p. 263)

Considerando especificamente sobre esses importantes marcos na carreira docente (a escolha e o ingresso na profissão e o reconhe-

cimento enquanto profissional da categoria), em nossa terceira sessão reflexiva, realizamos uma atividade que consistia em os colaboradores desenharem o que, para eles, significava ser professor. Uma maneira de todos do grupo se conhecerem um pouco melhor, para que, de fato, nos tornássemos um grupo colaborativo e não um aglomerado de pessoas, e também para que os próprios docentes relembassem, pensassem e refletissem sobre sua trajetória de vida e profissional até aquele momento. Ademais, também pedimos para que cada um escolhesse um pseudônimo para si a fim de utilizarmos nesta pesquisa.

Abaixo, selecionamos o desenho de Berê, com o trecho de sua respectiva apresentação, para ilustrar um encontro repleto de afetos.

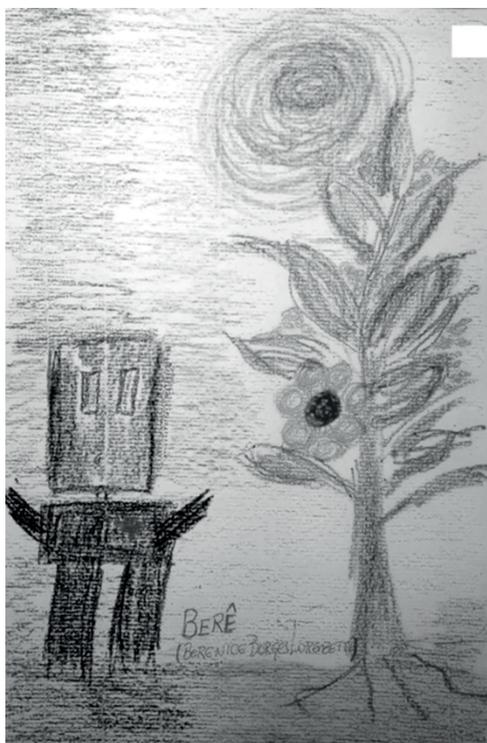


Figura 1. Berê

Fonte: Material produzido por Berê no decorrer do grupo colaborativo em 2018.

Berê: Eu desenhei um homem de lata, porque quando eu comecei, eu me sentia assim. Eu tive umas experiências muito ruins no começo da carreira. Não foi por acaso, mas eu também nunca quis exatamente ser professora. Minha maior admiração era com alguns nomes da ciência, então, eu queria ser cientista quando eu era criança. De alguma forma eu queria ser cientista, eu não queria ser esposa, eu não queria ser mãe. [...]. Eu tive uma grande influenciadora, uma professora, mãe da minha melhor amiga, professora da USP, em Ribeirão Preto. E ela era aquela pesquisadora e professora totalmente dedicada, muito amiga da gente também. [...]. E quando eu fui para sala de aula eu me sentia o homem de lata, eu não conseguia interagir com aquelas pessoas, foi muito ruim, eu me sentia um deles e eu não conseguia me posicionar. Eu não tinha problema com os alunos, o problema era comigo mesma naquele papel, que eu não me sentia professora. [...]. Eu percebi que as coisas começaram a florir quando eu estava aqui há 8 meses e me chamaram para ser paraninfo de uma turma que eu tinha dado uma disciplina, a primeira turma do curso. E aí eu vi um caminho que é: “opa, essas pessoas podem ser minhas amigas”. E elas vão ser minhas amigas se eu for uma pessoa coerente e elas me admirarem, se eu transmitir confiança no que eu sei, porque eu tinha grande experiência naquilo que eu dava aula, não em dar aula. [...]. E hoje quando eu entro dentro de uma sala de aula, eu vejo um monte de botõezinhos de flores, eles vão florir, eles vão abrir, eu acho que eu só preciso de estar ali junto com eles para dar um pouquinho de sombra e água. Muitas vezes eles me ensinam muito mais do que eu tenho que passar para eles e isso é certo, muitas vezes não, eu acho que todos os dias. Hoje para mim a docência é uma troca muito agradável, hoje eu me sinto um pouco árvore no sentido de galhos para abraçar as pessoas. Hoje, eu estou tentando criar raízes, ainda superficiais, mas isso já é uma vitória também... Porque eu sempre quis ser pesquisadora e eu descobri que para ser isso eu precisava ser professora, fiz minha cabeça

para isso e quando eu comecei eu não gostei. Demorou um tempo para eu amadurecer isso e hoje sou muito realizada.
(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Diante dessa fala, podemos identificar o quão complexo é o processo de tornar e se identificar docente, o quão contraditório é ser e estar nessa profissão. Os momentos de realização e confirmação se alternaram com os de crise e confrontação, em um fluxo dialético, tal como se apresenta a existência humana. Além disso, confirmamos que a decisão de ingressar na docência, como escolha ou aposta, foi marcada pela afetividade: nos relatos identificamos pais, professores e/ou estudiosos citados como exemplos a serem seguidos ou evitados, várias memórias foram suscitadas.

Nos relatos, pudemos também comprovar, empiricamente, a diferenciação que Vigotski (1987) faz sobre significado e sentido. O significado é comum ao coletivo, ou seja, se refere “ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” (Oliveira, 1992, p. 81). O sentido, por sua vez, é singular, pois é composto pelas relações contextuais e pelas vivências afetivas do sujeito (Vigotski, 1987). Desta maneira, nos relatos dos professores é possível salientar que todos compartilhavam o significado da docência como profissão, entretanto, quanto ao sentido, cada um, de acordo com seu itinerário pessoal, vivia a docência à sua maneira.

Pimenta (2010) afirma que o processo de identificação com a docência acontece com os professores desde as primeiras experiências escolares, na condição de estudantes. É nesse momento que algumas crenças sobre educação e escola são construídas e reconstruídas durante o percurso escolar. Pryjma e Oliveira (2016) articulam as experiências escolares dos professores com a sua atuação profissional e afirmam que existe uma influência direta das experiências para a atuação, fazendo com que a docência seja construída por tentativas e erros, principalmente, quando não há uma base conceitual que dê sustentação às práticas pedagógicas.

O processo de reflexão sobre a aprendizagem para a docência no ensino superior e sobre como estes utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional, ancorado nos desafios da investigação sobre a docência, tornou-se um importante exercício de olhar para o contexto onde os sujeitos se fazem profissionais. Neste espaço, nem sempre as práticas são consideradas positivas, uma vez que inúmeros conflitos ou obstáculos podem ser encontrados e as tentativas práticas são permeadas por acertos e erros, quando aquelas destacadas como positivas são incorporadas às aprendizagens docentes, vindo a fazer parte do repertório de ações que serão executadas em diversos momentos do fazer pedagógico do docente da educação superior. As demais ações, consideradas como negativas, ou que por algum motivo não foram consideradas satisfatórias, são excluídas, sem que haja uma reflexão mais aprofundada, de modo a ressignificar ou qualificar tais práticas. (Pryjma; Oliveira, 2016, p. 855)

Ou seja, ao se espelharem em seus ex-professores, os docentes universitários tendem a incorporar em sua atividade profissional as práticas que consideram positivas e excluem aquelas que acreditam serem negativas, de acordo com suas vivências escolares e acadêmicas. Entretanto, no decorrer das atividades formativas, constatamos em determinadas discussões que alguns docentes ainda perpetuam o círculo vicioso de formação e atuação profissional, apresentado por Canário (2008, p. 140): “[...] o professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que ele é”.

Além disso, Leite (2018) acrescenta que o entendimento em uma pessoa considerar uma prática pedagógica positiva ou negativa está completamente imbricado com seus afetos. Por exemplo, os afetos positivos marcam as práticas que possibilitam a pessoa sentir a sensação de “ser capaz de” enquanto as práticas negativas diminuem a autoestima do estudante. E, ainda segundo o autor, esses sentimentos são suscitados por meio da qualidade estabeleci-

da na relação docente-discente, que também pode ser afetivamente positiva ou negativa.

Durante todo o processo de DPD, compreendemos que os partícipes demonstravam expressiva preocupação em transformar suas práticas pedagógicas para serem melhores professores para seus estudantes. Esse foi o principal motivo almejado pelos docentes quando se inscreveram para participarem do curso, e se mostrou evidente em todas as sessões reflexivas, independente da temática ou das atividades propostas. Essa preocupação se exteriorizava como compromisso individual e institucional e, como exemplo, trazemos abaixo um momento que figura esse cuidado.

Tício: O que eu queria dizer é o seguinte: na apresentação ficou claro que eu sou o professor mais antigo da turma e eu vim para cá [para o curso] porque eu sou professor há todos esses anos, há 27 anos, e ninguém nunca me ensinou a ser professor. Diferentemente de todos vocês, eu não tenho nenhuma especialização, não tenho mestrado, não tenho doutorado, nada, né... Mas fiz concurso naquela época que todo mundo se aposentou por conta da Constituição de 88 e aí abriram um punhado de vagas e, naquela época, ser mestre, aqui no interior, era algo inimaginável. Então, eu ingressei nessa Universidade em um concurso que tinha duas vagas: quem passou em primeiro era mestre e eu passei em segundo lugar. E, em 27 anos, tenho tido um desempenho, pelas respostas dos alunos, eu acredito que satisfatório. Só que eu sinto ao longo desses 27 anos que eu recebo mais do que dou, porque quando eu entro em sala de aula, eu me sinto muito bem. Eu tenho outra atividade, todos aqui já sabem, e é essa atividade que me remunera, que paga minhas contas, mas aquela que me dá prazer, realmente, é ir para a sala de aula. Então, eu senti a necessidade de ter mais conhecimento para retribuir aquilo que, todas as vezes que eu entro em sala, eu sinto... Eu me sinto leve. [...]. Ao contrário da minha outra profissão, que é muito embate e muita briga, [...], eu chego dentro de sala de aula, para mim, é paz. [...]. Esse é o primeiro curso que

faço nesse enfoque e, para mim, tenho certeza que vai ficar marcado. (Transcrição da 10ª sessão reflexiva)

Esse fragmento indica que os docentes, ao estabelecerem comparações com vivências que tiveram na condição de estudantes, compreendem que suas ações reverberam de modo positivo ou negativo nos educandos. Além disso, demonstram o compromisso com a formação dos discentes, pois, para além do conteúdo ministrado, a forma como se ensina e, principalmente, as relações que são estabelecidas são altamente formativas e configuram-se em marcas que, cedo ou tarde, são recuperadas, contribuindo, portanto, para a constituição profissional dos estudantes.

Segundo Marcelo Garcia (2009), o objetivo final de qualquer ação de DPD deve ser a transformação das práticas pedagógicas dos profissionais visando à aprendizagem discente. Além disso, a maioria dos colaboradores desta pesquisa foi formada no bacharelado, como pôde ser visto no Quadro 1, então, entendemos que essa preocupação constante em melhorar como professores advém, em partes, da falta de formação didático-pedagógica, como indica os estudos de Fernandes *et al.* (2017).

Desse modo, na educação é preciso pensar a formação como a passagem do conhecimento empírico para o conhecimento científico e deste para o pedagógico sendo estes contemplados na formação pedagógica. Nesta formação espera-se formar indivíduos capazes de aprender a aprender as necessidades do sujeito. (Somacal; Ribeiro, 2015, p. 3256)

Isso mostra que, independentemente de como o ingresso na profissão ocorreu, todos os colaboradores entendiam que ser docente é compreender-se com conhecimento inacabado, reconhecer que a atuação se modifica constantemente perante a complexidade e dinamicidade de suas experiências vivenciadas no contexto de trabalho (Besutti; Redante; Fávero, 2017). E, com isso, afirmamos que a tentativa dos professores em se tornarem melhores profissionais já

havia começado antes da inscrição nesta ação de DPD, que, inclusive, foi um indício dessa preocupação.

O conteúdo dos registros expressa manifestações de afetividade em diferentes aspectos e contextos. Seja no processo de organização das aulas, na escolha das melhores metodologias para cada tema, nas relações que são estabelecidas e, especialmente, nos processos de avaliação da aprendizagem. O movimento do grupo colaborativo indicou a importância do diálogo fundamentado teoricamente entre os pares e da troca de experiências como propulsoras de questionamentos que contribuíram para rever crenças e decisões pedagógicas. Embora alguns professores não puderam se aprofundar nas leituras indicadas, outros docentes o fizeram e contribuíram para que as discussões fossem qualificadas do ponto de vista conceitual de conhecimentos da docência universitária.

Por fim, como síntese deste núcleo de significação, conseguimos compreender a afetividade presente em todos os momentos em que os professores se preocupavam em mudar suas práticas pensando em seus estudantes e em si mesmos, ao optarem, mesmo diante de todas as dificuldades, em continuar na profissão. Essas falas, em suma, representam o compromisso dos colaboradores com sua profissão, e a complexidade e a afetividade presentes em suas humanas docências.

Das manifestações externas de afetividade

Ao contrário do primeiro núcleo de significação apresentado anteriormente, este núcleo tem como objetivo explicitar a afetividade externalizada no movimento do grupo colaborativo. Ao invés de focarmos nossos olhares para a singularidade dos processos vivenciados por cada colaborador individualmente, neste tópico, nosso foco se volta para o grupo em sua totalidade e também para as relações externas a ele, tais como relatos sobre a relação entre os pares dentro da instituição e a relação entre os partícipes com seus estudantes.

Novamente, destacamos que não há como separar processos internos de processos externos, porque partimos dos pressupostos de

que nos constituímos por meio das e nas relações, da dialética entre individual e coletivo, como apontam nossos principais interlocutores, Wallon e Vigotski. Mas, nesta segunda zona principal de sentido, entendemos que alguns processos vividos só aconteceram ou se manifestaram mais facilmente devido ao grupo colaborativo estabelecido. E, por termos ciência da impossibilidade de dicotomizar tais processos, gostaríamos de assinalar nosso esforço e persistência no desafio de sistematizar o *corpus* apresentado nesta pesquisa.

Somacal e Ribeiro (2015) dizem que o docente, por ser um profissional responsável pela formação humana e científica de seus estudantes, precisa ter conhecimento e domínio dos saberes pedagógicos, pois estes darão subsídios para uma prática satisfatória e, com eles, o docente reflete sobre sua prática formulando uma nova. E, desde a primeira sessão reflexiva, ficou perceptível para nós a preocupação dos professores em ressignificar suas práticas pedagógicas a fim de melhorar o relacionamento com os discentes. Aliás, esse aspecto foi marcante e acompanhou todo o movimento do Grupo Colaborativo, pois, recorrentemente, as indagações e a responsabilidade no tocante à relação professor-estudante se fizeram presentes, conforme indica o fragmento a seguir:

Reale: Eu fiquei assustada com esse tanto de coisa que apareceu [ao falarem sobre avaliação]. Porque, para mim, particularmente, eu, aluna, nunca me deparei com essa situação de prova, trabalho, avaliação ser momento de tensão, de pânico, de não dormir à noite. Gente, não tem lógica isso... Para mim, a vida inteira, foi tempo de preparação, revisão. [...]. Isso me faz pensar que tem um monte de gente que está lá em pânico de fazer a minha prova, de apresentar um seminário, que está lá sem dormir à noite e eu nem estou sabendo disso. Eu estou mal. Fiquei preocupada agora. (Transcrição da 6ª sessão reflexiva)

Entretanto, embora estivessem claras para o grupo quais as finalidades da relação pedagógica, foi possível identificar algumas

contradições nas falas dos docentes. Por exemplo, muitos deles explicitavam a necessidade de se aprimorarem como profissionais do magistério e entendiam que, ou não tinham a formação didático-pedagógica necessária ou a que tinham já não se mostrava suficiente. Identificavam, também, que essas fragilidades dificultavam, potencialmente, a qualidade das aulas e o interesse dos estudantes. Mas, quando aprofundávamos mais neste assunto, frequentemente ouvíamos explicações que culpavam exclusivamente os discentes pelo desinteresse e pela falta de empenhos nas aulas.

Ibiapina (2008, p. 52) indica que, para os professores,

os processos de ruptura representam um doloroso e difícil passo, no sentido de quebrar rotinas e desestruturar formações cognitivas, afetivas e emocionais já consolidadas, o que exige investimento pessoal e profissional contínuo de alteração dos quadros teóricos e práticos já internalizados.

Nos diferentes movimentos do grupo colaborativo, identificamos como essas rupturas são desafiadoras, pois demandam disposição dos docentes para ressignificarem suas práticas e opções pedagógicas, especialmente no que se refere às suas expectativas em relação ao envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Esse aspecto foi, em diversos momentos, retomado, quando os docentes indicavam “no meu tempo era diferente”, “antes os alunos tinham mais compromisso com o curso”, dentre outros.

E, incomodada por ouvir alguns colaboradores culpabilizarem apenas os discentes sobre essa questão, Elza comenta:

Elza: A gente conversou um pouco sobre o que é isso de o aluno “não querer aprender”. Será que esse “não querer aprender” pode ser resultado dessa relação professor-aluno, de ensino-aprendizagem, como essa relação se coloca para esse aluno? Essa relação pode ter uma Afetividade negativa e esse “não querer aprender” é ou porque o objetivo não está claro ou a metodologia não é a adequada, provocando

no aluno os sentimentos de medo, ou ele já teve uma outra experiência que não foi prazerosa. Então, esse “não querer aprender” pode estar relacionado com todas essas situações. E aí o papel do professor está relacionado com aquelas decisões pedagógicas, como que é que esse professor mediador opta por apresentar os objetivos da disciplina, como ele organiza o conteúdo, qual a sequência lógica daquilo, qual a metodologia. Me parece que esse “não querer aprender” ou as coisas que a gente fala que não gosta, é porque a gente não sabe fazer bem, não é? E tem muito a ver com essas experiências. (Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

A docente, em sua asserção, indica um posicionamento ancorado nos pressupostos teóricos estudados no grupo colaborativo, sendo capaz de problematizar o “não querer aprender” dos estudantes, despolarizando a responsabilidade somente na dimensão do discente. Ao afirmar que o professor, como mediador, tem o compromisso de apresentar os objetivos, escolher a melhor sequência didática e a metodologia mais adequada, revela seu entendimento quanto à complexidade da relação pedagógica docente-discente e como esse processo afeta ambas as partes, seja de modo positivo ou negativo.

Afirmamos, contudo, que o desinteresse, o fracasso do discente e/ou do docente e a qualidade da relação entre esses sujeitos, não é responsabilidade exclusiva de nenhuma das partes, mas sim de ambas, dado que se trata de “interações” – ações entre pessoas. Acreditamos, também, que a palavra “culpa”, muitas vezes citada no decorrer das sessões reflexivas, não seja a melhor palavra a ser usada, mas sim compromisso, responsabilidade.

Para a relação professor-estudante acontecer de forma positiva e, conseqüentemente, as aulas serem interessantes para ambas as partes, é preciso que tanto docente quanto discente se corresponsabilizem e compreendam que a aula é um espaço colaborativo. Sobre essas questões, Leite (2018, p. 21) afirma que:

A qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e objeto de conhecimento é, também, de natureza afetiva, sendo que a qualidade de mediação desenvolvida é um dos principais determinantes dessa relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto. Os dados das pesquisas sugerem que uma história de mediação afetivamente positiva produz, a curto e médio prazos, o movimento de aproximação afetiva entre o sujeito e o objeto. Da mesma forma, uma história de mediação afetivamente negativa produz um movimento de afastamento entre os mesmos.

Vitória, em sua carta pedagógica, na tentativa de compreender essa relação, desabafa:

Vitória: [...]. Muitas vezes me deparo com a falta de interesse, com a dificuldade de dar continuidade a um determinado conteúdo ou mesmo com a necessidade de reforçar determinados conceitos através de atividades complementares com a intenção de que todos possam entender o que estamos estudando. Considero que a rotina acadêmica da maioria dos alunos pode explicar parte da falta de interesse deles e descompromissos com as tarefas que são propostas. Ainda não compreendo totalmente esse universo do aluno que o deixa tão desmotivado, inseguro, culminando na desistência na disciplina ou mesmo em problemas de saúde como a solidão, depressão e tristeza. [...]. (Trecho retirado da carta pedagógica de Vitória)

A professora aponta para um dos grandes desafios da vida universitária: o adoecimento emocional de professores e estudantes. Lichote, Faria e Reis (2019, p. 96) em sua pesquisa teórica, que teve como problemática identificar quais fatores ocorrem e interferem na saúde mental de estudantes universitários, indicam que “o assunto ‘saúde mental nas universidades’ passou a chamar a atenção após diversas ocorrências, dentre as quais, as mais recentes, dizem respeito ao suicídio de jovens universitários em grandes universidades brasileiras”.

Outra questão que emergiu, ao analisarmos o *corpus* da pesquisa, foi a relação dos colaboradores com seus pares nas Unidades Acadêmicas em que trabalham. Os relatos nas sessões reflexivas se apresentaram marcadamente negativos e pudemos ratificar esse entendimento através de algumas falas e cartas pedagógicas. Diante desse cenário, muitas vezes hostil, pela falta de acolhimento e parceria nas Unidades Acadêmicas de origem dos professores participantes do grupo colaborativo, consideramos que os afetos positivos, presentes desde o primeiro encontro no grupo, aconteceram com tamanha intensidade e facilidade por causa desse contraste das relações vividas com os colegas das Unidades.

Conforme anunciado anteriormente, a maioria dos professores se inscreveu nesta ação de DPD com o objetivo comum de tentar transformarem suas práticas pedagógicas porque se preocupava com o desenvolvimento integral de seus estudantes. O que, *a priori*, já indica que muitos deles compartilhavam de algumas crenças e pensamentos, e, mesmo que, em determinados momentos, não concordassem totalmente com as posições assumidas por alguns colaboradores, as discordâncias sempre foram trabalhadas a partir do respeito e do diálogo; o que, em síntese, difere do modo de funcionamento nas Unidades Acadêmicas, relatado através das experiências entre os pares.

Por meio desse entendimento podemos dizer, assim como Vygotski (2007), que as pessoas vivem em permanente processo de constituição, um processo interacional que as tornam capazes de reformular as crenças que possuem sobre si mesmas e sobre o mundo. De acordo com o autor, os significados e os sentidos se originam nas relações sociais e é através delas que há a internalização das criações sociais feitas pelos outros pares, transformando-as em conhecimentos pessoais que carregam significantes sociais.

Um encontro em que, para além das palavras, foi possível vivenciar o discurso totalmente se materializar foi na oitava sessão reflexiva. Essa sessão tinha como temática o uso das Metodologias Ativas com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comuni-

cação (TICs), e, por isso, foi realizada na Ilha Digital da UFU no bloco 3Q do campus Santa Mônica. Muitos colaboradores não conheciam o campus porque trabalhavam nos *campi* Umuarama ou Educação Física. Então, nesse dia, todos partícipes se ajudaram mutuamente, desde a chegada no novo local onde seria o encontro até nas atividades desenvolvidas no computador.

Além disso, houve muita troca de experiências entre os professores, o que indica, mais uma vez, a colaboração e confiança estabelecida entre eles. Segundo Ibiapina (2008), o desenvolvimento de um trabalho colaborativo requer dos partícipes uma negociação feita através de decisões democráticas acerca de seus interesses pessoais e sociais comuns, integrando uma densa teia de conexões interpessoais.

A colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses. (Ibiapina, 2008, p. 37)

Os diálogos vivenciados no grupo colaborativo refletem a complexidade da profissão docente e exemplificam, inclusive, a possibilidade que os partícipes possuem de, conjuntamente, resolverem os problemas oriundos de suas práticas docentes. Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa proporciona aos envolvidos a resolução de problemas, a produção de saberes e o compartilhamento de ideias, que promovem o desenvolvimento profissional.

Os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem potencial de auxílio tanto para a concretização do pensamento teórico quanto das práticas emancipatórias, já que fortalece a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos pesquisadores quanto dos professores. (Ibiapina, 2008, p. 31)

Por fim, realizamos um último encontro com os colaboradores, que ocorreu um ano após o fim do curso, com a finalidade de apreendermos quais contribuições para a docência dos partícipes do grupo colaborativo foram mais evidenciadas. E, ao serem perguntados sobre o impacto das ações formativas de DPD em suas práticas pedagógicas, recebemos dos seis professores presentes uma síntese das reverberações proporcionadas pelo DPD e pelo grupo colaborativo. Abaixo, ilustramos com a fala de Foucault.

Foucault: Já comecei a aplicar as metodologias ativas nas minhas aulas e, como disse, estou planejando aplicar cada vez mais. Também revi um grande problema que eu tinha quando era professor no ensino fundamental e médio: a grande preocupação com a quantidade do conteúdo e pouca com o como ensiná-lo. Isso me adoeceu na época. Percebi que poderia voltar a pensar isso, principalmente por estar na Universidade e acreditar que os alunos precisam saber tudo do conteúdo naquele período da disciplina, e que eu que tenho que falar tudo. Relembrar que o ensino-aprendizagem é mais que isso - é também a relação social entre alunos-professores-conhecimentos - me fez reelaborar minha prática pedagógica.

Ante ao exposto, confirmamos as contribuições dos processos formativos para o DPD dos professores. Dentre os principais aspectos, podemos destacar: construção e ressignificação dos saberes docentes, especialmente, os saberes didático-pedagógicos e a reconstrução das identidades profissionais.

Concluimos, então, que a afetividade está presente em todos os momentos de nossas vidas e, conseqüentemente, em tudo que fazemos. E, em relação ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes, a afetividade se materializou nos depoimentos, nas atitudes e nos comportamentos do grupo e foi identificada em todas as sessões reflexivas, especialmente por meio da preocupação dos professores com suas carreiras profissionais, com seus estudantes,

do empenho em contribuir com os colegas do grupo colaborativo, da troca de suas experiências entre os colaboradores e da disposição em começar e finalizar o processo.

Considerações finais

Identificamos, no primeiro núcleo de significação, que a afetividade se manifestou na preocupação dos docentes em ressignificar suas práticas pedagógicas, instigados pela imersão no grupo colaborativo, ancorados nos referenciais teóricos referentes à docência universitária. Os temas balizadores consistiram, principalmente, no processo de organização das aulas, na escolha das melhores metodologias para cada tema, nos processos de avaliação da aprendizagem e, de modo especial, na relação estabelecida com seus estudantes.

Além disso, no movimento do grupo colaborativo, os docentes puderam experienciar processos de contradições quanto ao ser e estar docente na educação superior, pois, ao mesmo tempo em que apontaram, durante os diálogos, várias questões dilemáticas, indicavam satisfação e realização pessoal quanto à profissão. Embora, em alguns episódios, o desencanto com a profissão docente ter sido explicitado nas sessões finais, todos optaram, mesmo diante de todas as dificuldades, em continuarem na profissão. Por meio da afetividade manifesta pudemos perceber a humana docência em cada partícipe ali presente, em seus depoimentos, em suas angústias, em suas utopias, marcados pelo brilho no olhar e o desejo de serem melhores para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes.

No segundo núcleo construído, identificamos a afetividade na constituição e no movimento do próprio grupo colaborativo: na colaboração criada entre todos os partícipes, na confiança em compartilhar as dúvidas, anseios e medos, na troca de experiências a fim de solucionar os desafios enfrentados na profissão, e na determinação de concluírem aquele processo. Além disso, pudemos identificar a afetividade manifestada para com os colegas de traba-

lho de suas Unidades Acadêmicas e para com seus estudantes por meio dos depoimentos, atitudes e comportamentos; no primeiro encontro do grupo colaborativo identificamos afetos predominantemente negativos, enquanto, a partir do segundo encontro, foi possível identificar afetos predominantemente positivos. Tal fato se deve, prioritariamente, pela forma característica da constituição de um grupo colaborativo, pelos laços de confiança que rapidamente foram se estabelecendo, permitindo, assim, diálogos que lhes provocaram a refletir criticamente o contexto de trabalho, suas identidades profissionais, seus dilemas, mas também suas possibilidades como mediadores de processos de desenvolvimento humano.

A análise indica, ainda, que todos os movimentos do grupo colaborativo foram inundados de afetividade, seja nos sorrisos trocados, nos abraços, nas falas de apoio quando foram expressas as angústias, seja na alegria dos reencontros, no cuidado com o preparo e organização do lanche, na escolha do elemento estético. Enfim, a afetividade se manifestou explicitamente no desejo de cada um ali presente tornar-se uma pessoa melhor, não somente do ponto de vista do desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, do desenvolvimento humano.

Com isso, acreditamos que conseguimos cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa e esperamos que nosso estudo contribua para a valorização e consideração da afetividade nos contextos acadêmicos, assim como em quaisquer outros espaços formativos. Porque concluímos, assim como os autores aqui utilizados, que é impossível separar a afetividade da cognição no ser humano e, por isso, se torna fundamental estudá-la nos espaços pedagógicos, especialmente no contexto da educação superior. Somente desta maneira será possível compreender o ser humano integralmente e, assim, vislumbrar ações formativas permanentes que promovam uma educação democrática e emancipatória.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a Educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem

ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (Freire, 1996, p. 146)

Objetivamente, esta pesquisa foi finalizada, o grupo colaborativo constituído com a finalidade de propiciar desenvolvimento profissional docente foi concluído, mas, com certeza, os efeitos dela ainda reverberam em todos seus partícipes.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

BESUTTI, Jussara; REDANTE, Roberta Cristina; FÁVERO, Altair Alberto. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 260-277, 2017.

CANÁRIO, Rui. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 1., 2008, Lisboa. **Anais [...] Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação**, 2008, p. 133-148.

FERNANDES, Catiane Raquel Sousa *et al.* A construção da identidade docente por bacharéis no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 26-41, 2017.

FIorentini, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. 1. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LACERDA, Vera Lúcia. **Formação Continuada de Professores**: Contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LICHOTE, Davis Anzolin; FARIA, Roberto da Costa; REIS, Veruska Moss Simões. Fatores de estresse que afetam a saúde mental dos estudantes universitários no modelo pós-acadêmico. **Interdisciplinary Scientific Journal**, Fluminense, v. 6, n. 5, p. 96-116, 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. *In*: PRYJMA, Marielda (org.). **Desafios e trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p. 55-67.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, p. 9-29.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa (orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

PEDRO, Luciana Guimarães. **“Como se fora brincadeira de roda”**: o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente. 2019. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da Educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016.

SOMACAL, Cristiane Maccari; RIBEIRO, Mayara Fabriny de Barros Silva. A identidade do professor universitário. *In*: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2015, p. 3251-3263.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Anuário 2018** – versão sintética. Uberlândia, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O pensamento e a linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1968.

SOBRE AS AUTORAS

Organizadora

Geovana Ferreira Melo: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e estágio pós-doutoral pela Universidade Católica de Santos (UniSantos). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube). Professora titular na UFU. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGED/Faced) da UFU. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS). E-mail: geovana.melo@gmail.com

Autoras

Avani Maria de Campos Corrêa: Doutoranda em Educação, vinculada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, na UFU. Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela mesma instituição. Professora da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. E-mail: avanimariacorrêa@gmail.com

Géssika Mendes Vieira: Doutoranda em Educação na UFU. Mestre em Educação pela Uniube. Pesquisadora dos temas Formação de Professores e Pedagogia Universitária. E-mail: gessikavieira@live.com

Luciana Guimarães Pedro: Doutora em Educação, com pós-doutorado em Educação, ambos pela UFU. Mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano pela mesma instituição. Psicóloga e pedagoga, é gestora educacional na educação básica. E-mail: lucianaguimaraespedro@gmail.com

Marlei José de Souza Dias: Doutora e mestra em Educação pela UFU. Integrante do GEPDEBS e pedagoga na Escola de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, ambos da UFU. E-mail: marlei.dias@ufu.br.

Nágilla Regina Saraiva Vieira: Mestra em Educação e graduada em Psicologia, ambos pela UFU. Atualmente é psicóloga na Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: nagillavieira@gmail.com

Naiara Sousa Vilela: Doutora e mestra em Educação pela UFU. Idealizadora do Canal do YouTube “Trilhas na Pós-Graduação”. Integrante do GEPDEBS da UFU. Atua como professora de Língua Portuguesa e supervisora pedagógica na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: naiara_vilela@hotmail.com

Priscilla de Andrade Silva Ximenes: Doutora em Educação pela UFU. Docente na Faculdade de Educação da UFG. E-mail: priscilla_andrade@ufg.br

Título	Pesquisa-ação colaborativa: fundamentos e experiências investigativas
Organizadora	Geovana Ferreira Melo
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa e Projeto Gráfico	Vinicius Torquato
Preparação	Andressa Marques
Revisão	Marcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	240
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Fevereiro de 2024

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100