

Marta Marques

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS:
CARACTERIZAÇÃO, PRESSUPOSTOS E
PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada a apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2013

AGRADECIMENTOS

“Cada sonho que você deixa para trás é um pedaço do seu futuro que deixa de existir”

(Steve Jobs)

Início agradecendo a Deus. Ele esteve sempre ao meu lado durante esta caminhada, muitas vezes o caminho tornou-se tortuoso e pensei em desistir. Porém, Ele me deu duas características que estão inseridas em minha alma: persistência e determinação! Contudo, não teria chegado até aqui sem a ajuda de alguns anjos que Ele me enviou, a saber:

Agradeço aos meus pais, Luiz Marques e Hilda Marques, que mesmo distantes, estiveram sempre comigo, ensinando-me, apoiando-me, amando-me incondicionalmente e acreditando em meu potencial. Eu amo vocês!

Obrigado ao meu filho Paulo Ricardo M. Stefanello e ao meu marido Getulio Jorge Stefanello Jr. que entenderam a minha ausência em muitas (quase todas) datas comemorativas, almoços de sábado, passeios de domingo, dentre outros dias importantes e significativos para a família, incentivando-me e apoiando-me incondicionalmente.

Meu muitíssimo obrigado ao meu orientador e Professor Doutor Altair Alberto Fávero. Obrigado por acreditar em mim e aceitar-me como orientanda, incentivar-me, apoiar-me sempre que precisei, dando-me oportunidades que já mais esquecerei. Ainda no âmbito acadêmico, devo agradecer a Professor Doutor Telmo Marcon um exemplo que sempre levarei comigo, como pessoa e como profissional, obrigada pela oportunidade.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação UPF e a todos os seus professores que lutam por uma educação digna e ensino de qualidade, estendo também o meus agradecimentos aos funcionários que sempre foram pessoas prestativas.

Muito obrigado!

Divido com todos vocês mais uma etapa de minha vida.

Deus abençoe a todos!

RESUMO

Resumo

A presente pesquisa foi motivada por um conjunto de inquietações oriundas das transformações ocorridas na educação superior nas últimas décadas, tais como: a expansão do número de instituições de ensino superior, o acesso democratizado e a ampliação das vagas, a ampliação da demanda por professores e o surgimento do fenômeno da “improvisação docente”, a busca por renovação e inovação das metodologias de ensino, a urgência de reconstruir a percepção sobre o papel do professor diante deste novo cenário e a necessidade de propor projetos de formação continuada de professores capazes de dar conta dos imensos desafios do atual cenário educacional. Frente a isso, a presente dissertação busca dar conta dos seguintes objetivos: compreender o contexto da educação superior no cenário das sociedades complexas, bem como compreender os problemas, desafios e possibilidades para a formação continuada de docentes; analisar os modelos de formação continuada para os docentes da educação superior no conjunto das políticas educacionais; identificar as características, os pressupostos, as potencialidades e os limites da investigação-ação, enquanto projeto de formação continuada para a educação superior; indicar possibilidades de formação continuada para docentes da educação superior a partir da metodologia de investigação-ação para enfrentar o fenômeno da improvisação docente. A metodologia utilizada para dar conta dos objetivos propostos constitui-se em três momentos: num primeiro momento, realizou-se uma análise crítica dos autores que tratam da problemática da expansão da educação superior; em seguida, procedeu-se a uma análise crítico-reconstrutivo do movimento da investigação-ação; por fim, procedeu-se à sistematização dos limites e possibilidades da formação continuada para docentes universitários, tendo a investigação-ação como referencial teórico e metodológico. Por meio desse processo investigativo, de caráter crítico-reconstrutivo, ancorado em autores como Stenhouse, Elliott, McKernan, Pérez-Gómez, Zabalza, Zeichner dentre outros, foi possível indicar a investigação-ação como um referencial teórico produtivo para avançar em estudos e pesquisas no âmbito das políticas educacionais. Constata-se que a investigação-ação configura-se como um “horizonte” promissor para constituir projetos de formação continuada de docentes universitários, bem como para projetar novas metodologias de ensino e de aprendizagem que possam atender aos desafios e demandas decorrentes do fenômeno da “improvisação docente”, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da educação superior no Brasil.

Palavras-chave: educação superior; investigação-ação; improvisação docente; políticas educacionais.

Abstract

This research was motivated by a number of concerns arising from the changes taking place in higher education in recent decades, such as the expansion of the number of higher education institutions, democratized access and expansion of jobs, the expansion of demand for teachers and the emergence of the phenomenon of "improvisation teacher," the search for renewal and innovation of teaching methods, the urgency of rebuilding the perception of the role of the teacher in front of this new scenario and the need to propose projects for continuing education of teachers able to realize the immense challenges of the current educational setting. Given this, this thesis seeks to realize the following objectives: understanding the context of higher education in the setting of complex societies, as well as understand the issues, challenges and opportunities for the continuing education of teachers; analyze models of continuing education for teachers of higher education in all educational policies, identifying the characteristics, assumptions, potentials and limits of research-action project as continuing education for higher education; indicate possibilities of continuing education for teachers of higher education from the action research methodology to address the phenomenon of improvisation teacher. The methodology used to account for the proposed objectives is in three stages: at first, there was a critical analysis of the authors dealing with the issue of expansion of higher education, then proceeded to an analysis critical-reconstructive movement of action research, and finally proceeded to the systematization of the limits and possibilities of continuing education for university lecturers, with action research as a theoretical and methodological. Through this research process, critical-reconstructive character, anchored on authors like Stenhouse, Elliott, McKernan, Pérez-Gómez, Zabalza, Zeichner among others, could indicate the action research as a productive theoretical framework to advance studies and research in the context of educational policies. It appears that research - action configures itself as a "horizon" promising to provide continued education programs for university teachers, as well as to design new methods of teaching and learning that can meet the challenges and demands arising from the phenomenon of "teaching improvisation", thereby contributing to the improvement of higher education in Brazil.

Keywords: higher education; action research; teaching improvisation; educational policies.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	6
2. EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, IMPROVISAÇÃO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	11
2.1. O cenário da expansão	11
2.2 A demanda de professores e a improvisação docente	17
2.3 Perspectivas de formação	19
2.4 Um projeto de formação docente para além da titulação: a projeção de uma didática renovada	31
3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: ORIGENS, FINALIDADES E PRESSUPOSTOS	36
3.1 O surgimento da investigação-ação	38
3.2 A contribuição de Lawrence Stenhouse	42
3.3 Contribuição de John Elliott	52
3.4 Finalidades e funções da investigação-ação	57
3.5 Os fundamentos da investigação-ação	61
4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E O PARADIGMA DA APRENDIZAGEM	69
4.1 A metodologia da investigação- ação e suas contribuições para a aprendizagem	69
4.2 A investigação-ação e o processo reflexivo na aprendizagem	71
4.3 A prática como lócus da investigação-ação	75
4.4 A investigação-ação e o problema do currículo	78
5. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	84
5.1 Obstáculos para a implementação da investigação-ação na formação continuada de docentes universitários	84
5.2 A investigação-ação e a renovação da universidade	89
5.3 A investigação-ação e a democratização da educação superior	93
5.4 A investigação-ação e a inovação da docência universitária	95
5.5 A investigação-ação como projeto de formação continuada para docentes universitários	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
7. REFERÊNCIAS	107

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A educação superior no século XX passou por um profundo processo de mudanças: ganhou, no século recentemente encerrado, um novo perfil, que veio para contrapor a concepção, imposta desde os tempos medievais, de que se tratava de uma instituição das elites ou de privilégio de poucos. De todas as mudanças ocorridas, a expansão certamente pode ser considerado o principal fator de transformação. Sobre esse aspecto, o Brasil pode ser considerado um país que viveu nos últimos trinta anos uma das suas maiores transformações. Desde a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, se estabeleceu no cenário da educação brasileira um conjunto de transformações possibilitadas pelo processo de democratização do acesso ao ensino, oportunizadas por políticas públicas de financiamento, tais como o ProUni e o FIES, e políticas de criação de novas universidades. Tais transformações passaram a contemplar um grande número de novos estudantes no âmbito do ensino superior.

A demanda por educação superior é indicada como sendo uma importante estratégia, seja para o desenvolvimento econômico do país, seja para fomentar políticas públicas de inclusão social. É indubitável o fato de que a educação superior vem ampliando o número de instituições, de cursos e de matrículas, o que se traduz na promoção de transformações significativas para o atual contexto social e, devido a esses fatores, ela passa a ser foco de temas considerados relevantes e prioritários para o futuro do país. Essa nova visão sobre a educação superior acarreta diversos desafios, tanto políticos e econômicos quanto metodológicos e formativos.

A expansão no Brasil veio para oportunizar aos estudantes menos favorecidos a possibilidade de serem incluídos no processo educacional, assim como veio possibilitar a qualificação e a inserção no mercado de trabalho desses estudantes. Concomitantemente à expansão há o surgimento de grandes problemas, os quais necessitam de soluções inteligentes e cabíveis. No artigo “Desafios da Educação Superior”, Neves (2007, p.16)¹ destaca que inúmeras questões estão relacionadas com os desafios da educação superior, tais como:

¹ Professora do PPG em Sociologia UFRGS, pesquisadora CNPq e Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade/GEU/UFRGS. E-mail: clanev@ufrgs.br, Edição semestral, ano 9, nº17 jan/jun 2007 da revista titulada Sociologias: desafios da Educação Superior.

a ampliação do acesso e maior equidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Como se pode observar nas palavras da autora, vários são os desafios enfrentados pelo Brasil para que se possa dar conta da expansão do ensino superior. Cabe destacar, sobre isso, alguns dos pontos trazidos por Neves (2007), os quais farão parte deste trabalho, quais sejam: *formação de qualidade; qualificação dos profissionais docentes; improvisação docente; e processo metodológico*. Compor os quadros docentes dentro desse cenário representa um imenso e complexo desafio, que exige dos gestores e das políticas educacionais a atitude e o compromisso de pensar a formação docente. Conforme diz Behrens:

os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela (2008, p.61).

Pode-se dizer que não é possível a concretização de uma educação superior em um ambiente onde a qualidade do ensino seja o foco principal se as instituições continuarem tendo em seus quadros de professores a chamada “improvisação docente”, ou seja, professores que não estão preparados para estar em sala de aula e para atuarem em um “novo” contexto educativo. Tais docentes necessitam, portanto, ter o conhecimento de uma metodologia eficaz para que consigam dar conta dos objetivos e metas traçados para alcançar a qualidade do ensino.

A qualidade educativa, tão amplamente anunciada nos discursos políticos e tão almejada por aqueles que buscam na universidade um espaço de formação e qualificação profissional, somente terá êxito se houver uma atenção especial à formação dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior. Percebe-se claramente a necessidade de se ter uma metodologia adequada que possa ser problematizadora do próprio processo educativo e formativo, bem como da própria ação docente.

Tem-se plena consciência de que ser docente universitário, independente da época e do contexto no qual se vivencia, sempre foi considerado uma “função complexa”, um

trabalho/papel difícil e de grande responsabilidade, exigindo do profissional docente conhecimentos e habilidades.

A presente dissertação justifica-se diante desses imensos desafios da educação superior, incorridos em função da sua intempestiva expansão, a qual provoca a demanda de um número cada vez mais frequente de docentes. Tendo em vista que o crescimento das instituições, do número de cursos e do número de matrículas nem sempre é planejado, a demanda de professores também se dá de forma desordenada, o que provoca o surgimento do já mencionado fenômeno da improvisação docente. Considera-se no contexto da presente pesquisa que as iniciativas do poder público, por meio dos seus órgãos especializados (MEC, CAPES, CNPq, FAPES, ANFOP, ANPAE, ANPED, dentre outros) têm realizado diversas ações para dar conta do enfrentamento dessa problemática. A criação de novos programas de mestrado e doutorado, o estabelecimento de percentuais de mestres e doutores como critério de avaliação dos cursos e das instituições como exigência legal sob a supervisão avaliativa do INEP, a definição de percentuais ao regime de trabalho de professores, a realização permanente de seminários, colóquios, encontros, simpósios e reuniões, dentre outros eventos promovidos pelas diversas associações, e o número cada vez mais amplo de publicações (livros, periódicos, sites), são algumas das iniciativas que materializam os esforços para enfrentar a problemática. No entanto, acredita-se que a titulação e todas essas iniciativas não são suficientes para enfrentar a problemática na sua complexidade e ambiguidade.

A graduação em Pedagogia realizada fragmentadamente em duas instituições e a recente experiência de pesquisadora na realização do mestrado da UPF feita pela autora da presente dissertação criaram a convicção de que a compreensão do fenômeno educativo requer processos formativos dos docentes que vão para além da titulação. Minha participação no projeto de pesquisa oportunizou-me a experiência de tomar contato com autores e tradições de investigações que ultrapassam os limites formais acadêmicos e que se incorporam no dia a dia dos educadores. Certamente isso foi decisivo na opção pela presente temática de investigação.

As instituições de educação superior necessitam elaborar e executar projetos de formação continuada para docentes universitários a fim de que estes consigam refletir sobre seu próprio fazer pedagógico. São necessários projetos alternativos de formação docente para além da titulação e que não se restrinjam a um treinamento técnico; é urgente pensar uma nova maneira de conceber a formação do professor do ensino superior, onde o docente consiga dar-se conta dos saberes tácitos que perpassam seu trabalho e resgatar seu cotidiano

pedagógico e sua experiência docente como objeto de problematização da sua própria formação.

Na presente dissertação trabalha-se com a hipótese de que a metodologia de investigação-ação pode mostrar-se uma das possíveis perspectivas promissoras nessa direção de (re)construir a formação do professor universitário. Nas palavras de Ilma Veiga (2006, p.90), “Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade”. Essa dimensão que possibilita ao professor “pensar sua prática” é confirmada pelo suposto de que a ação do professor é permeada por conhecimentos práticos que se mostram em suas ações cotidianas e também por uma *reflexão durante sua ação*, quando é necessário tomar atitudes imediatas. A metodologia de investigação-ação torna-se um dos fatores que perpassam tais atitudes, contemplando a formação e a docência do professor universitário.

Mas no que consiste a metodologia da investigação-ação? Quais seus pressupostos epistemológicos e metodológicos? Quais as reais chances dessa metodologia ser eficaz no contexto universitário? O que diferencia a metodologia de investigação-ação de tantas outras já existentes? Por que razões a investigação-ação pode se apresentar como uma alternativa produtiva para elaborar um projeto de formação continuada para os docentes universitários no contexto da expansão da educação superior? Essas são inquietudes que nos levam a refletir sobre a pertinência e a relevância de se investigar e pesquisar sobre o tema que será abordado neste trabalho.

A presente dissertação tem a pretensão de dar conta dos seguintes objetivos: a) compreender o contexto da educação superior no cenário das sociedades complexas, bem como compreender os problemas, desafios e possibilidades para a formação continuada de docentes; b) analisar os modelos de formação continuada para os docentes da educação superior no conjunto das políticas educacionais; c) identificar as características, os pressupostos, as potencialidades e os limites da investigação-ação, enquanto projeto de formação continuada para a educação superior; d) indicar possibilidades de formação continuada para docentes da educação superior a partir da metodologia de investigação-ação.

A metodologia utilizada na presente pesquisa constitui-se em três momentos: a) num primeiro momento realizou-se uma análise crítica dos docentes que tratam da expansão da educação superior e dos autores que têm abordado essa problemática; b) em seguida procedeu-se a uma análise crítico-reconstrutivo do movimento da investigação-ação; c) por

fim, procedeu-se à sistematização dos limites e possibilidades da formação continuada para docentes universitários, tendo a investigação-ação como referencial teórico e metodológico.

Estruturalmente a dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo além da contextualização da expansão da educação superior realiza-se uma análise do fenômeno da improvisação docente, das perspectivas de formação e os desafios que todas essas transformações trouxeram para as instituições (demanda de professores qualificados), para os docentes (formação de qualidade e inovação pedagógica) e para suas políticas (projetos de formação continuada para além da titulação).

No segundo capítulo investiga-se o contexto histórico do surgimento da metodologia de investigação-ação, suas origens sociais e educacionais. Busca-se, também, identificar as vertentes teóricas que sustentam essa investigação-ação, bem como suas contribuições para o campo educacional (formação docente, organização curricular, ensino-aprendizagem, ações educativas, práticas educativas, ações reflexivas). Para finalizar o capítulo, busca-se destacar as principais personalidades, suas vertentes epistemológicas, suas pesquisas e suas contribuições para o desenvolvimento da investigação-ação.

O terceiro capítulo traz como tema a investigação-ação e o paradigma da aprendizagem e nele são apresentados os passos da investigação-ação, bem como a forma com que eles se efetivam na prática docente, as concepções de aprendizagem que perpassam a metodologia da investigação-ação e a forma como acontece a relação teoria e prática, além da maneira como se dá a relação do currículo com a prática na perspectiva da investigação-ação.

Por fim, no último capítulo, , serão apresentados os dilemas e as possibilidades de utilizar a investigação-ação como ferramenta para a realização de iniciativas de formação continuada para docentes da educação superior.

2. EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, IMPROVISACÃO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

2.1. O cenário da expansão

Tratar da formação de docentes universitários no contexto da expansão da educação superior brasileira implica descortinar um amplo e complexo cenário que perpassa a história do ensino superior no Brasil, as forças econômicas e políticas que este determina, bem como os modelos que foram implantados.

O ensino superior no Brasil, de certa forma, já existia no período colonial por meio dos colégios jesuítas com os cursos de Filosofia e Teologia. Com objetivo primordial de conquistar e catequizar os índios e difundir a fé cristã, o trabalho realizado nas faculdades de humanidades pelos jesuítas esteve presente não só no Brasil, mas também na da Argentina e em outros países da América Latina. Um traço da expansão se deu com a vinda da Família Real ao Brasil em 1808, quando D. João VI realizou a implantação de vários cursos superiores, tais como: Engenharia (1808), Cirurgia (1808), Medicina (1809), Academia militar (1810) e Agricultura (1812), dentre outros. Cabe ressaltar que esses cursos foram criados isoladamente, ou seja, não estavam articulados no âmbito universitário. Com a independência (1822), D. Pedro I, através de decreto em 1827, cria os cursos de Direito em São Paulo, Olinda e Recife, os quais constituem a Faculdade de Direito do largo de São Francisco, sendo todos públicos, eis que mantidos pelo Estado. Durante todo o período imperial não houve criação de universidades, limitando-se o ensino superior à existência de faculdades isoladas.

Somente nas primeiras décadas do século XX é que se tem a iniciativa oficial e o surgimento das primeiras faculdades e o esboço das universidades no âmbito particular. Para Saviani (2010, p.7), “foi após a Revolução de 1930 [...] que se retomou o protagonismo do Estado nacional na educação com a criação, do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos em 1931, entre os quais se situam o que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras”. Isso impulsionou para que ao longo das décadas seguintes ocorresse a federalização das universidades e a criação de outras unidades nas capitais dos estados federais. No entanto, não pode deixar de ser registrado que o ensino superior é declaradamente privilégio das elites.

Com o desenvolvimento e o crescimento no setor industrial brasileiro impulsionado pela Era Vargas, bem como com a criação das indústrias de base, além do desenvolvimento tecnológico desse setor, o mercado passou a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. Com o desenvolvimento desse novo cenário urbano-industrial, houve uma pressão da sociedade para que se ampliassem as vagas no Ensino Superior. Outro fator dessa pressão, nas palavras de Saviani (2010, p.8), se dava pela “figura dos excedentes, isto é, os jovens que obtinham a nota mínima da aprovação nos exames em vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas”. Tais jovens, portanto, tendo sido aprovados, obtinham o direito de frequentar o curso desejado.

Os anos 1960 foram marcados por uma crescente mobilização sob o comando da União Nacional dos Estudantes (UNE), que buscava uma reforma universitária no âmbito das chamadas “reformas de base”. Dentre as reivindicações, defendiam uma universidade aberta para todos os estudantes; o exercício de liberdade de pensamento; a independência das universidades frente ao Estado, dentre outras. Mesmo não sendo aceitas, devido às condições políticas da época, essas deram um embasamento para críticas, bem como para a organização dos estudantes contra o regime do Estado Novo².

Na análise de Saviani (2010), a questão da universidade acabou assumindo uma dimensão de ordem social e política, sendo um dos componentes da crise, juntamente com o golpe militar que teve por consequência a queda do Governo João Goulart. O golpe de 1964, conforme ressalta Saviani (2010, p. 8), “por um lado procurou cercear as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária”. Os estudantes foram às ruas impulsionados pela bandeira “mais verbas e mais vagas” buscando os seus direitos.

Com a ditadura (1964-1985), mesmo sendo um período em que e da início a pós-graduação a qual trouxe grandes avanços em termos educacionais, as discussões universitárias de cunho público deram lugar às de cunho técnico, além disso, houve um fortalecimento das políticas educacionais autoritárias, dando lugar novamente ao estado capitalista³. Cabe, no entanto, ressaltar que esse “novo comando” após o golpe militar não iria

² Estado Novo compreende o período ditatorial de Getúlio Vargas iniciado com o golpe de Estado em 1937 e que se estendeu até 1945.

³ Jacob (1996) utiliza a denominação *Estado Interventor* para o Estado Capitalista Brasileiro, devido este desenvolver uma política educacional, para o ensino superior, restritiva, coercitiva, caracterizada pela utilização permanente de mecanismos legais de pressão (leis, decretos, regulamentos) e nos períodos de ditaduras explícitas (Estado Novo e Governos Militares) utilizou também a força militar para manter o controle. Porém, mesmo prevalecendo a coerção sobre o consenso, como o Estado é produto de uma correlação de forças, as políticas públicas para o ensino superior acabam sendo definidas através do jogo político-ideológico do qual fazem parte as forças sociais, entre elas o Movimento Docente organizado no interior das universidades.

promover mudanças radicais nas tendências modernizantes da educação superior, apenas mudaria o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização.

O governo militar procurou dar continuidade ao processo de modernização do ensino superior através de dispositivos legais. O projeto de reforma universitária (lei nº 5.540\68), elaborado por um grupo de trabalho, procurou responder às demandas as quais os jovens, professores e grupos ligados aos militares clamavam. O referido projeto procurou responder a duas demandas contraditórias. Nas palavras do próprio Saviani (2010, p. 9):

De um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia das universidades e a mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisa e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime militar buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado juntamente com os requerimentos do capitalismo internacional.

O grupo de trabalho tentou responder as duas demandas contraditórias da seguinte maneira: a demanda dos jovens estudantes proclamou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, substituindo a cátedra pela estrutura departamental, tornando a universidade como forma preferencial de organização do ensino superior e postulando a autonomia universitária; a demanda dos grupos ligados ao regime militar instituiu o regime de créditos à matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.

Mesmo aprovada no Congresso, a lei nº 5.540\68 teve alguns dos seus dispositivos vetados pelo Presidente da República com a finalidade de ajustar melhor a implantação da reforma aos interesses do regime militar que estava sendo implantado. A expansão do ensino superior, amplamente reivindicada pelos jovens, se deu pela abertura indiscriminada de escolas privadas e não pela via da universidade como indicava a lei. Pode-se considerar que as mudanças foram significativas e rápidas dentro dessa década de 1960, porém a expansão do ensino superior não se deu pela via da criação de universidades públicas em todas as regiões que possuíam demanda, mas sim pela abertura indiscriminada de instituições privadas. Mesmo com tantas mudanças significativas no ensino superior brasileiro, persistia a seletividade em decorrência da dualidade do ensino: de um lado a elite bem preparada

ocupava as vagas nas melhores universidades públicas; do outro as faculdades privadas de baixo nível para a população em geral, geralmente provinda das escolas públicas.

Em 1985 a ditadura militar chegou ao fim, mas deixou como herança as condições materiais e ideológicas necessárias para a continuidade e o aprofundamento de nossa inserção subordinada e dependente do capitalismo internacional em todas as esferas, inclusive a educação em todos os seus níveis. Pode-se perceber no decorrer da história que a partir dessa década houve uma intensificação da privatização do ensino brasileiro, o qual passa a caracterizar a educação como um grande negócio, retirando a responsabilidade do Estado de seu dever, destinando a verba pública para a iniciativa privada.

O Brasil vive, hoje, portanto, um momento diferenciado no que se refere à expansão desse ensino. Desde a Constituição Federal de 1988, houve um conjunto de transformações no cenário da educação brasileira, onde “novas” oportunidades surgiram para a população de estudantes, possibilitadas pelo processo de democratização do acesso ao ensino, oportunizadas por políticas públicas de financiamento, como o Prouni e o Fies e de políticas de criação de novas universidades. Consequências positivas e negativas dentro de um contexto de oportunidade e inovação no campo do ensino superior (SAVIANI, 2010).

Pode-se dizer, com base no que já foi escrito acima, que a década de 1990 foi um dos períodos mais relevantes para o crescimento educacional. Primeiramente em decorrência do processo de universalização do ensino fundamental, eleito pelo então governo Fernando Henrique Cardoso como sendo um fator prioritário para a área educacional, o que trouxe em outros níveis, como o do ensino superior, cortes em seus investimentos, juntamente com o baixo incentivo para debater e aprofundar questões sobre um “novo” projeto de universidade por parte do governo.

Como consequência, ressalta Saviani (2010) observa-se o “encolhimento” do poder das instituições governamentais no financiamento da educação superior, concomitante à ascensão da produtividade e da eficiência de instituições mercantis. Ocorre com isso uma clara opção de crescimento do sistema de ensino superior pela via das instituições privadas. Tais instituições, também chamadas de mercantis, tornaram-se os agentes para as quais foi transferida a responsabilidade de execução das políticas de gestão e financiamento das ações sociais, demandadas pela população, anteriormente realizadas e delegadas pela estrutura estatal.

Cabe ressaltar que todas essas modificações ocorridas no cenário educacional e de modo especial na educação superior não aconteceram fortuitamente. Muitas forças internas e externas influenciaram na configuração desse panorama. A título de exemplo, destaca-se a

influência dos organismos internacionais que claramente indicaram as coordenadas de como deveria acontecer a expansão da educação superior. Nessa concepção de expansão, as instituições de ensino deixam de ser centros de formação e passam a serem vistas pelo Estado e pelos organismos internacionais como empresas focadas no lucro e na competitividade. A educação passa a ser concebida como uma mercadoria, regulamentada pelo mercado e os estudantes são reduzidos a condição de clientes.

Diversos estudos (MINTO, 2006; WANDERLEI, 1999; NEVES, 2006; SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999; dentre outros) demonstraram que importantes organismos internacionais multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), induziram o desenvolvimento de políticas apoiadas na expansão de mercados, inclusive em escala global, que avançaram sobre a educação superior em diversos países de forma avassaladora. Especificamente no Brasil, a atuação desses organismos se fez presente com o discurso de modernização da universidade.

De acordo com Marília Morosini,

esta fase de modernização estende-se até meados de 1990, caracterizada pela expansão do número e tamanho das instituições, a privatização do setor, a interiorização de novas instituições e a diversificação da comunidade acadêmica e de cursos, inclusive com a legitimação de cursos noturnos e em períodos especiais, como os cursos de férias para docente da Educação Básica. Também surgem as instituições *multicampi* e comunitárias, como forma peculiar de processo de aglutinação. Este período revela acentuada expansão das chamadas novas universidades do setor privado com marcante vocação empresarial (2009, p. 316).

Dentro desse contexto acima descrito pela autora, nota-se novamente que as influências das ideologias internacionais representam uma indução da expansão das instituições juntamente com a diversificação de seus modelos. Para o setor empresarial e para a grande maioria das pessoas, tal expansão está sendo algo positivo e inovador, pois o ensino superior no Brasil era voltado aos princípios elitista, excluído grande parte da população. Assim, ao se fazer uma retomada histórica sobre o tema, identifica-se que expandir a educação superior para as camadas populares é uma ação inédita, que acontece apenas após a

década de 1990, a qual passou a transformar a realidade e o contexto social de toda uma população.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2010, feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), houve uma expressiva evolução das IES, dos cursos e das matrículas no ensino superior entre 1990 a 2010. Em 1990, o Brasil contava com 918 instituições de ensino superior (IES), 4.712 cursos e 1.540.080 matrículas. No ano de 2010 o número de IES passou a ser de 2.377 instituições, 29.507 cursos e 6.379.299 matrículas. Como se pode ver, ocorreu uma enorme expansão, ocasionando um conjunto de novas demandas para dar conta desse novo cenário. Com a finalidade de clarear melhor esse processo evolutivo, apresentar-se-á a seguir uma das tabelas onde há um detalhamento por ciclo desse processo de expansão.

Tabela 1 - Evolução das IES, cursos e matrículas no ensino superior. Brasil, 1990-2010

Ano	IES	% de crescimento	Cursos	% de crescimento	Matrículas	% de crescimento
1990	918	-	4.712	-	1.540.080	-
1995	894	-0,26	6.252	32,6	1.759.703	1,14
2000	1.180	31,9	10.585	52,1	2.694.245	53,1
2005	2.165	86,0	20.407	92,7	4.453.156	65,2
2008	2.252	4,01	24.709	21,0	5.080.056	14,0
2009	2.314	2,8	28.671	16,0	5.954.021	17
2010	2.377	2,7	29.507	2,9	6.379.299	7

FONTE: INEP. Censos da Educação Superior. Consulta: www.inep.gov.br em 23.11.2011

Nota-se pelos dados constantes na tabela que houve um assombroso crescimento tanto de instituições quanto do número cursos e de matrículas. Essa expansão se fez sentir também na ampliação do número de docentes em exercício. Conforme dados do Censo, o conjunto de instituições possuía em 2010 um total de 345.335 docentes em exercício. Cabe destacar a preocupação que surge juntamente com essa expansão de instituições e suas vagas, que é o grande número de docentes que passaram a exercer a função da docência nesse cenário de educação superior. Medos e incertezas são sentimentos oriundos da expansão desenfreada desse ensino no Brasil: medo de um ensino de baixa qualidade que põe em risco a formação dos futuros profissionais devido a carências tanto do ensino quanto da aprendizagem; medo de uma formação superficial dos docentes que assumem como titulares uma turma sem a devida preparação, com carência de conhecimentos, com metodologias ineficientes e falta de experiências, fatores que mostram a precariedade com que está ocorrendo o processo de expansão. Todos esses medos reportam a urgência de problematizar essa expansão a partir da formação docente.

2.2 A demanda de professores e a improvisação docente

A expansão da educação superior ocorrida nas últimas décadas, conforme analisado acima, fez com que se criasse uma ampla demanda de docentes para dar conta do enorme crescimento do número de matrículas. Tal demanda cresceu aceleradamente sem que houvesse uma preparação, ou melhor, uma formação desses docentes para dar conta do cenário em que acontece a educação superior.

A docência nas instituições de ensino superior (IES) tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Muitos desses profissionais encontram no exercício da docência universitária uma forma de emprego temporário para ingressar de modo imediato no mercado de trabalho. A grande maioria destes, contudo, dificilmente faz da docência um objeto de estudo, de reflexão, problematização ou mesmo de investigação, e muitos deles passam a exercer a docência de forma improvisada, fenômeno que surge juntamente com a expansão, o qual acaba repetindo comportamentos e práticas dos velhos mestres, ou simplesmente testando maneiras aleatórias de “dar aulas”.

Zabalza (2004, p. 108) ressalta que:

a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Ponderar sobre as palavras de Zabalza (2004) permite que se tenha a percepção de que compor os quadros docentes no cenário da expansão da educação superior ou ser docente nesse mesmo cenário representa um imenso e complexo desafio, o qual exige dos profissionais da educação uma formação que contemple as aquisições necessárias\mínimas para desempenhar com êxito suas funções docentes e não que a docência seja exercida de forma improvisada. Há quem acredite que o improvisar não é um dos grandes problemas da docência universitária e que até mesmo esse ato tem seus pontos positivos, os quais acabam por beneficiar e contemplar os próprios educados no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se destacar aqui o autor Rubem Alves (1994) e sua obra *A alegria de Educar*, na qual explora a educação de um jeito poético, trazendo questões diretamente ligadas ao campo educacional. Há, no decorrer da obra, um destaque em relação a essa dimensão

pedagógica do improvisar e sua possível importância, pois esta ativa a inteligência emocional, cria vínculos afetivos, torna o ambiente escolar mais agradável e interessante; porém, também pode esconder graves problemas: a falta de profundidade na abordagem dos conteúdos, a ênfase excessiva da dimensão afetiva, o descuido da dimensão cognitiva, fatores esses que devem estar contemplados no contexto do ensino superior.

O lado problemático da improvisação reside no fato de que o docente é compreendido como sendo um profissional que aprende a ensinar enquanto ensina, ou seja, reside na concepção de que não é necessário se preparar para exercer a docência, basta utilizar métodos repetidos por outros professores, ministrar as aulas utilizando técnicas de reprodução de conteúdos, fazer uso acrítico das ferramentas tecnológicas, preocupar-se só com o passar conteúdo. Alerta Zabalza (2004, p. 110) a respeito do tema que o “ensino requer conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e reciclagem permanente visando à atualização tanto com os novos conteúdos como com as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito.” As considerações de Zabalza ressaltam a importância de se ter uma preparação e uma formação continuada para o exercer da docência no contexto do ensino superior.

Ao denunciar o fenômeno da improvisação docente, passa-se a aceitar que não seria possível a concretização de uma educação superior de qualidade se as IES continuarem tendo em seus quadros de professores a improvisação docente. É necessário superar certos mitos que continuam ativos nas práticas docentes de que “para ser bom professor no Ensino Superior basta ser um bom profissional”, de que “o conhecimento científico é suficiente para dar boas aulas”, de que “a formação didático-pedagógica é mais necessária para trabalhar com crianças”, ou ainda, de que “os alunos da educação superior estão naturalmente motivados, são disciplinados para a aprendizagem, o que dispensa formação pedagógica”. Esses mitos alimentam a improvisação docente e dificultam a tomada de consciência da necessidade e urgência de pensar estratégias de formação para enfrentar tais situações (FÁVERO; MARQUES, 2012).

Nesse sentido, concorda-se com António Nóvoa (1995, p.25) quando este afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal”. A identidade docente não se constrói pelo simples fato de se ter frequentado uma quantidade X de horas de formação ou por ter adquirido uma titulação de professor. Além disso, a formação docente requer um constante processo de reflexão e ação da própria prática e dos saberes provenientes dos diversos cursos de formação.

A formação continuada possibilita ao docente no ensino superior que enfrenta esse cenário de significativas mudanças e transformações, o aprimoramento de suas competências, oportunizando-o a realizar uma prática planejada e fundamentada teoricamente e metodologicamente, o que, sem dúvidas, transformará o seu exercer docente. É nesse cenário e juntamente com todas essas mudanças, sejam institucionais, científicas e profissionais, que se percebe a importância de uma atualização docente, em outras palavras, uma formação continuada que dê conta desses dilemas e que apresente modelos que possam compreender e ressignificar a realidade existente. Por outro lado, para que seja mais eficiente, a formação continuada deve ser entendida como um processo que não se limita a um tempo cronológico ou a aquisição de uma titulação, mas sim que seja vista como um processo permanente, ao longo da experiência docente.

A seguir, far-se-á uma breve descrição de alguns modelos que se fazem presentes no decorrer dessa expansão e que contemplam também o contexto de formação de docentes universitários.

2.3 Perspectivas de formação

Todo e qualquer projeto de formação docente está fundamentado, de forma explícita ou implícita, numa perspectiva teórica que perpassa todo o processo formativo. Os elementos que compõem o projeto de formação estão intimamente ligados a essa perspectiva teórica, sendo que sua identificação possibilita realizar um processo de análise e teorização do próprio processo.

Vários autores, tais como Zeichner (1987), Kirk (1989), Schön (1987), Elliott (1990), Stenhouse (1984), dentre outros, fazem distinções e identificam perspectivas ideológicas (modelos) dominantes dentro desse discurso teórico e no próprio desenvolvimento da prática da função docente em seu processo formativo. Nessa perspectiva, o autor Zeichner (1990 apud PÉREZ GÓMEZ, 1988, p. 353) diz que: “tais perspectivas estiveram em conflito ao longo da história na maioria dos programas de formação do professorado”. Esse debate em torno das perspectivas perpassa o cenário histórico de mudanças e conflitos que vêm de muito tempo. Nesse panorama, é possível, conforme leciona Pérez Gómez (1988, p.352), identificar três perspectivas nomeadas e descritas da seguinte maneira: a) perspectiva tradicional, que concebe o ensino como uma atividade artesanal e vê o professor como um artesão; b)

perspectiva técnica, que concebe o ensino como sendo uma ciência aplicada, e percebe seu docente como um técnico; c) perspectiva radical, que percebe o ensino como uma atividade crítica e vê o docente como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. Essas três perspectivas durante muito tempo fizeram parte do cenário de formação do docente, do discurso teórico e na realização prática desses profissionais. Na intenção de classificar tais modelos, realizar-se-á uma breve reconstrução a fim de situar o panorama dos possíveis processos de formação docente.

Com a complexa evolução da sociedade e por consequência do cenário educativo, as perspectivas descritas por Zeichner (1987) ganham uma “nova” descrição e são vistas por outro ângulo, não deixando de lado a realizada pelo autor. São mantidas algumas opiniões singulares na organização e na conceitualização, em outras palavras, essa “nova” proposta pretende ser uma síntese criativa das contribuições do autor. Para dar conta da evolução da sociedade e da educação, surgem as perspectivas: acadêmica; técnica; prática; e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, descrita por Pérez Gómez (1998, p.354), a “formação do professor ressalta o fato de que o ensino se torna primeiramente um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública acumulada pela humanidade”. O docente, portanto, é visto como um especialista de cada uma das disciplinas e de suas culturas e sua formação está vinculado ao domínio dessas disciplinas, sendo que seu papel se limita a transmitir tais conhecimentos. Na análise de Pérez Gómez (1998), na perspectiva acadêmica diferenciam-se dois enfoques extremos e suas distintas posições intermediárias: o enciclopédico e o compreensivo.

O enfoque enciclopédico baseia-se no ensino como transmissão dos conteúdos, da cultura e da aprendizagem como sendo uma acumulação de conhecimentos que, nas palavras de Pérez Gómez (1998), “propõe a formação do professor/a como a de um especialista num ou em vários ramos do conhecimento acadêmico”. Quanto mais conhecimento o professor possuir, melhor será desempenhada sua função de transmissão, a qual requer mais estratégias didáticas do que um respeito lógico das estruturas epistemológicas das disciplinas. Confunde-se, assim, o docente com um especialista e não há uma distinção entre o saber do saber ensinar, não é dada muita importância à formação didática das disciplinas nem à própria formação pedagógica. Isso implica evidentemente uma homogeneidade nos saberes por parte dos alunos, exigindo dos docentes uma exposição dos conteúdos do currículo acomodados aos supostos níveis médios dos indivíduos de uma determinada idade de um nível acadêmico. Cabe ainda ao docente, nessa perspectiva, fazer uma rigorosa avaliação da aquisição dos

conhecimentos transmitidos para seus alunos. Um exemplo disso, indicado pelo próprio Pérez Gómez (1998, p. 355), é a “concepção de formação do professor/a do ensino médio”, que continua sendo formado na Espanha a partir dessa perspectiva.

O enfoque compreensivo, por sua vez, nas palavras de Pérez Gómez (1998, p.355), “parte da prioridade do conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, concebido como um intelectual que põe o aluno/a em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade”. O docente nesse enfoque é visto como um intelectual, que compreende logicamente a estrutura da matéria como sendo algo organizado de forma histórica e evolutiva dos processos e mudanças de sua formação. Ele também deve ter um conhecimento criativo dos princípios e fatos de sua disciplina e do processo metodológico, transmitindo sempre a incerteza, a utilidade e a temporalidade dos resultados da investigação humana. Nessa visão, o conhecimento das disciplinas, bem como sua transformação em conhecimento acadêmico, base do trabalho dos alunos, deve integrar os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade. Para o docente dar conta desse seu papel, formar-se-á na estrutura epistemológica de sua disciplina ou disciplinas objeto de ensino. O conhecimento dessas disciplinas, o domínio das técnicas didáticas para que a transmissão seja mais eficaz, ativa e significativa, constituem as competências fundamentais do docente dentro desse enfoque.

A perspectiva técnica, na reconstrução feita por Pérez Gómez (1998, p. 356), procura dar ao ensino um status de rigor científico, uma espécie de ciência aplicada. A qualidade do ensino se torna evidente quando alcança a eficácia e a economia de sua realização. O professor torna-se um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Donald Schön (1983, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356) “denomina a racionalidade técnica epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua sendo a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular”. O docente, nessa perspectiva, é percebido como sendo um técnico, um personagem instrumental, voltado para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Dentro dessa abordagem, torna-se necessário reconhecer uma hierarquia nos níveis de conhecimento. Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 356-357):

o conhecimento técnico depende das especificações geradas pela ciências aplicadas e como estas, por suas vez, apoiam-se logicamente nos princípios mais básicos, gerais e potentes que as ciências básicas desenvolvem. Ao mesmo tempo, convém

ter presente, que os diferentes níveis da hierarquia no conhecimento supõem, na realidade, distintos status acadêmicos e sociais para as pessoas que neles trabalham.

Para que se possa ter um melhor entendimento dessa hierarquia trazida por Pérez Gómez, pode-se dizer que cada membro desse contexto tem um reconhecimento diferente do outro perante a sociedade. O cientista básico tem um reconhecimento social superior do que o cientista aplicado ou o tecnólogo e esse, por sua vez, é superior ao técnico ou professor. Assim, como acontece na prática a divisão do trabalho, acontece também a subordinação de categorias, ou, em outras palavras, essa perspectiva prepara as condições para o isolamento dos profissionais e especialistas em um confronto de categorias. Pérez Gómez (1998, p.357) complementa ainda essa ideia com as seguintes palavras: “no modelo de racionalidade técnica, produz-se inevitavelmente a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática”. Essa hierarquia que produz separações se faz sentir visivelmente na educação superior quando encontram-se docentes que se dedicam exclusivamente ao ensino e outros que se dedicam predominantemente à pesquisa.

O docente, nessa perspectiva, é percebido como um técnico onde sua função acaba sendo a de aprender conhecimentos que os cientistas básicos e aplicados elaboram. O professor, enquanto técnico, não necessita chegar ao conhecimento científico, pois essa é a função dos investigadores. Do conhecimento básico e aplicado são derivadas as técnicas que serviram para o diagnóstico e a resolução de problemas na prática, mas onde o professor enquanto técnico não atua como sujeito do processo.

Os programas de formação de profissionais baseados nos princípios do modelo da racionalidade técnica são descritos por Schein (1973) da seguinte maneira:

O currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida a ciência aplicada relevante, e, finalmente um espaço de ensino prático na qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (apud SCHÖN, 1987, p.19).

Percebe-se claramente uma concepção sequencial e temporal do processo formativo: primeiramente os estudantes “recebem” os saberes da ciência básica, em seguida o receituário

da ciência aplicada para culminar como “ensino prático”, o qual depende de uma “expectativa” que os estudantes consigam aplicar na prática cotidiana.

Dentro dessa formação técnica, Pérez Gómez (1998, p. 358) “distingue duas correntes com certos matizes diferenciais, que projetam dois modelos diferentes de formação de professores, bem como a utilização do conhecimento que provém da investigação científica e suas derivações tecnológicas”. Os modelos distinguidos dessa influente perspectiva são nomeados como modelo de treinamento e modelo de adoção de decisões.

O modelo de treinamento, surgido em decorrência da perspectiva tecnológica, pode ser considerado um modelo mais puro, fechado e mecânico. O mesmo apoia-se nos resultados das investigações sobre eficiência docente, desenvolvidas dentro do modelo processo-produto, propondo planejar programas de formação com o propósito fundamental de treinamento de professores nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades, os quais se demonstraram eficientes na investigação prévia. Na visão de Pérez Gómez (1998, p. 358), “o objetivo prioritário é a formação, no docente, de competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados”. Tendo o conhecimento desse objetivo trazido pelo autor da formação do professorado, obtém-se a clareza de que por meio da investigação didática consegue-se estabelecer relações de correspondência estáveis entre comportamentos docentes e rendimento dos alunos e os futuros profissionais são treinados para o domínio de tais competências.

Na análise de Pérez Gómez (1998, p. 358-359), um dos limites dessa concepção mecânica linear de ensino proposto pelo modelo de treinamento desrespeita a dificuldade de estabelecer relações estáveis entre comportamentos da ação dos professores, os quais utilizam determinadas tecnologias de ensino e o efetivo rendimento dos alunos. A aprendizagem desses últimos resulta de diversas variáveis que nem sempre podem ser previsíveis por uma tecnologia de ensino.

Já no modelo de tomada de decisões, supõe-se uma forma mais elaborada de propor a passagem de conhecimento científico sobre a eficácia docente para a prática. Acredita-se que as descobertas feitas pela investigação sobre a eficácia dos docentes não devem ser passadas mecanicamente em forma de habilidades, mas que estas se transformem em benefício, para serem utilizadas na tomada de decisões e na resolução de problemas diários em suas salas de aulas. Esse segundo modelo possibilita certo grau de autonomia do professor, pois necessita tomar a decisão de eleger certas estratégias de ensino em detrimento de outros. Isso requer do

professor a necessidade de aperfeiçoar-se não só no aprimoramento científico, mas também nas habilidades pedagógicas.

Pérez Gómez (1998, p. 359) traz algumas evidências a respeito do docente dentro desse modelo, ao ressaltar que “os professores/as devem aprender técnicas de intervenção na aula, mas também saber quando utilizar umas e quando utilizar outras”. Percebe-se que nesse modelo o professor aprende no contexto de sala de aula algumas técnicas, as quais devem ser repensadas e aplicadas dependendo do momento contextual vivenciado pelos alunos e docentes. Devido a isso, se requer de certa forma, também, que o docente tenha uma formação de competências estratégicas, seja da forma de pensar ou na forma de princípios de procedimentos de intervenção a ser utilizado por ele. Valoriza-se, assim, as investigações científicas e a técnica sobre o ensino a qual determina o modelo de intervenção pedagógica a ser utilizado, bem como a definição do currículo de formação desse professorado.

A formação do professor baseado prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática é indicada por Pérez Gómez (1998, p.363) como sendo o modelo de formação denominada de perspectiva prática, que, segundo Pérez Gómez (1998, p. 363) fundamenta-se:

No pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisível e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.

O professor é visto nessa perspectiva como um artesão, artista ou profissional clínico. Isso significa que enquanto profissional necessita desenvolver sua “sabedoria experiencial” assim como usar de criatividade para enfrentar problemas que surgem das situações cotidianas *na* e *da* sala de aula, que são a maioria das vezes ambíguas, incertas e conflitantes.

A evolução da perspectiva prática dos processos de formação docente pode ser organizada no século XX por meio de duas correntes: o enfoque tradicional, o qual se apoia quase que exclusivamente na experiência prática; e o enfoque reflexivo, que enfatiza a prática reflexiva.

Na corrente tradicional alguns autores como Stones e Morrins (1972) e Elliott (1990), na interpretação de Pérez Gómez (1998. p. 363), a identificam como sendo uma

“perspectiva cultural na formação e no desenvolvimento profissional do professor como a responsável, junto com a perspectiva acadêmica, pela forma como se concebeu a profissão docente, de acordo com o *status* social dessa atividade profissional”. Ainda nos dias de hoje esse seu pensamento continua sendo uma espécie de enfoque vivo que exerce notáveis influências no pensamento comum da sociedade e na ação dos próprios docentes. Conforme ressalta Pérez Gómez (1998, p.363), o ensino “é visto como uma atividade artesanal”. O educar nesse processo adquire o seu conhecimento lentamente de forma acumulativa por um processo de tentativa e erro, o que proporciona uma determinada sabedoria profissional, transmitida de geração em geração através da prática e da experiência adquirida. Esse conhecimento é implícito e pouco verbalizado, tampouco ainda organizado, estando presente somente no bom desempenho do docente.

Segundo Zeichner (1990), a relação entre professor e aprendiz, dentro desse contexto, acontece da seguinte forma: “A relação, mestre-aprendiz é considerado o veículo mais apropriado para transmitir ao novato o conhecimento cultural que o bom professor/a possui” (apud PERÉZ GÓMEZ, 1998, p.354). A boa relação entre eles torna o futuro professor um recipiente passivo do conhecimento aprendido. O conhecimento profissional pode ser visto nessa perspectiva como:

um produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola, e o modo de transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução, no qual se prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

O conhecimento torna-se o produto do profissional, o qual é transmitido, transferido e passado. Tal reprodução acaba sendo a maneira mais eficaz para que os futuros profissionais adquiram lentamente o ofício da profissão. Pode-se dizer ainda a respeito dessa herança adquirida que não só o conhecimento conteudista vai sendo adquirido pelos futuros profissionais sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, assim como esse processo de socialização dos conhecimentos por parte dos professores acaba reproduzindo além dos conhecimentos e aprendizagens de suas práticas os vícios, os procedimentos, os mitos e os obstáculos, dentre outros.

No enfoque reflexivo sobre a prática o que se observa é que há uma visível crítica sobre a racionalidade técnica pelas mais diversas e distintas comunidades acadêmicas, aparecendo, com isso, alternativas para apresentar o novo papel que o professor deve desempenhar como profissional, confrontado com as mais diversas e complexas situações.

Encontram-se vários autores que “traduzem” esse processo, dentre os quais destacam-se: *O docente como investigador* (Stenhouse, 1984) e *o professor/a como profissional prático reflexivo* (Schön, 1983; 1987). Tais autores apresentam uma série de imagens e metáforas do docente e do ensino nas quais estão incumbidas o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática em aula. Ambos os autores partem do reconhecimento da necessidade de se analisar o que realmente fazem os educadores quando se deparam com situações complexas vividas em aula, tais como às concernentes ao compreender, à utilização do conhecimento científico e sua capacidade intelectual, ao enfrentamento das mais diversas e incertas situações, à elaboração e modificação de suas rotinas, à utilização de técnicas e instrumentos desconhecidos, à experimentação de hipóteses de trabalho, à criação de estratégias e à invenção de procedimentos, tarefas e recursos.

Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 365), “o professor/a intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”. Dentro desse cenário nomeado pelo autor como ecossistema, é que o professor se encontra e enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas esses que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou de procedimento previamente definido, eis que geralmente se referem a questões individuais ou de pequenos grupos, requerendo um tratamento específico.

Nesse último modelo de conceber a prática docente a partir da perspectiva de “reflexão na prática para a reconstrução social”, agrupam-se posições nas quais as opiniões se diferenciam. Na questão do ensino sua concepção se efetiva da seguinte maneira:

é uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

O professor é considerado um profissional autônomo capaz de refletir criticamente sobre sua prática cotidiana, a fim de entender tanto características dos processos de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que o ensino acontece. Essa sua reflexão deve ser facilitadora do desenvolvimento autônomo e emancipatório dos participantes do processo educativo.

Diversos autores se manifestam abertamente defensores de que a prática docente deve trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação de professores. Giroux (1990), Zeichner (1987), Apple (1989), Kemmis (1988), Stenhouse (1984; 1987) e Elliott (1990), dentre outros, defendem a coerência entre princípios, a intencionalidade e os procedimentos educativos democráticos, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade. Assim, surgem, dentro desse modelo, dois enfoques: o enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão.

O primeiro enfoque define-se claramente partidário da consideração no ensino e na formação do professor, de valores singulares e concretos. Propõe-se explicitamente em desenvolver a consciência social dos cidadãos para, assim, construir uma sociedade mais justa e igual para todos, promovido pelo processo de emancipação, tanto dos indivíduos como do coletivo. Dentro desse enfoque, o professor, a educação e a escola são fundamentais para o processo de realização de uma sociedade mais justa, cabendo à escola o objetivo de cultivar nos estudantes e nos docentes a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. Os professores são vistos nesse enfoque como intelectuais transformadores tendo o compromisso político de instigar a formação da consciência dos cidadãos. Além de ativistas políticos que incentivam a análise e os debates públicos, os professores têm a tarefa de provocar em seus alunos o interesse e o compromisso crítico.

Para que os professores consigam dar conta de sua tarefa, torna-se necessário a proposição de programas que dêem conta de três aspectos fundamentais:

1º) a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; 2º) o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc; 3º) o desenvolvimento de atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374).

Refletindo-se sobre uma formação que enfatize esses aspectos trazidos pelo autor, os professores não conseguem manter uma neutralidade política. Espera-se que tanto a formação de professores quanto a intervenção em suas aulas sustentem posições políticas, explícitas ou implícitas, as quais possam ser discutidas e trabalhadas abertamente com seus alunos. Através de um programa de formação que contemple tais aspectos, considera-se que este pretenda desenvolver a capacidade reflexiva mediante um processo de investigação-ação sobre a própria prática e as condições econômicas, sociais e políticas.

Na educação superior tais aspectos podem ser ainda mais potencializados tendo em vista que grande parte dos docentes possui a titulação de mestre ou doutor⁴. Tal situação possibilitaria que esses professores tivessem condições de tornar suas práticas docentes objeto de pesquisa e reflexão. Se a universidade concebida como o “lugar” onde ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então o professor universitário deveria fazer de seu trabalho docente a realização de tal indissociabilidade.

Observa-se que no enfoque de investigação-ação do professor/a para a compreensão, desenvolvido na Inglaterra pelo trabalho de Stenhouse (1984), Elliott (1990), dentre outros, no final da década de 1960, há uma nítida preocupação que torna a prática educativa um objeto de investigação do processo educativo. Dentre esses autores, destacaremos com mais ênfase o trabalho de Stenhouse e Elliott, “personagens” fundamentais no contexto da presente dissertação.

O ensino, para Stenhouse (1984), segundo Pérez Gómez (1998, p. 375), “é em primeiro lugar uma arte em que as ideias educativas gerais adquirem uma expressão concreta”. Pensando-se nessas palavras, tem-se a clareza de que o ensino não pode ser considerado nesse modelo como uma atividade mecânica ou técnica. O ensino, como descreve Stenhouse (1984), é uma arte, pois as ideias são experimentadas na prática e de maneira reflexiva e criativa, estimulando o desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo.

Como já descrito acima, Stenhouse (1984) e Elliott (1990) se tornam protagonistas desse enfoque, por envolverem-se no desenvolvimento de um projeto curricular de caráter nacional, para a etapa secundária, nominado *Humanities Curriculum Project*⁵. Esse projeto contestava a corrente dominante dos anos 1960, marcada fortemente pelo enfoque por objetivos, onde o currículo era considerado uma mera tarefa instrumental com objetivos educativos previamente estabelecidos.

⁴ Esse aspecto será mais bem desenvolvido no item 2.4 do presente capítulo.

⁵ O detalhamento desse projeto será desenvolvido no capítulo 2.1.

No lugar desse modelo existente, foi proposto pelos autores Stenhouse (1984), Elliott (1990) e outros, um modelo de desenvolvimento curricular que respeitasse o caráter ético das atividades de ensino propostas⁶, ou, na descrição de Pérez Gómez (1998, p. 375), “um modelo processual, no qual os valores que regem a intencionalidade educativa devem ser erigidos e concretizados em princípios de procedimentos que orientem cada momento do processo de ensino”. Dito de outra forma, cabe ao professor proporcionar aos alunos momentos diferenciados de aprendizagem conforme o que precisa ser ensinado, contextualizando na prática o que está sendo ensinado, criando um clima de participação em aula dos próprios envolvidos⁷.

Nesse “novo” modelo proposto, o professor é o construtor do currículo, requerendo com isso atividade intelectual e criadora deste, para aprofundar seus conhecimentos e valores educativos, os quais serão vivenciados por meio da prática da aula. Percebe-se, nesse contexto, que não pode haver desenvolvimento do currículo sem que o docente também se desenvolva profissionalmente. Para efetivar esse modelo de currículo processual, o docente não pode ser um mero técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas academicamente; deve ser um investigador do âmbito escolar, um observador dos problemas e um experimentador de estratégias de intervenção adequada para estes.

Surgem, em decorrência dessa visão, duas fecundas ideias: o desenvolvimento do currículo na escola e a investigação-ação. Essas serão desenvolvidas por vários autores, porém, o foco da presente pesquisa volta-se às contribuições de Stenhouse (1984) e Elliott (1990). Ambas as ideias são tidas como um modo de provocar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do currículo, a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do docente. Para Elliott (1989), “a investigação-ação surge durante os anos 1960 na Inglaterra, ao menos como embrião, como uma forma de desenvolver o currículo nas escolas de inovação. Tendo como objetivo a melhora da prática antes de produzir conhecimento” (apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.376). Para que isso se efetive, muitos são os pressupostos implicados, sobre o que Pérez Gómez (1998, p. 376-377) destaca:

Em primeiro lugar, melhorar a prática, compreendida como uma atividade ética e não instrumental, a qual exige um processo contínuo de reflexão de todos os que participam nela. Sendo o único modo racional e ético de intervir, a prática acontece mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação;

⁶ Esse aspecto será trabalhado de forma sistemática nos capítulos 3 e 4.

⁷ Uma reflexão mais aprofundada sobre isso será tratado nos tópicos 3.2, 3.2.2

Em segundo lugar, a investigação na e sobre a ação deve abranger todos os aspectos que possam estar afetando na realização dos valores considerados educativos. De certa forma, é um processo de reflexão sem final preestabelecido, já que cada momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação na ação, sobre a qual, por sua vez, é indispensável que se reflita.

Em terceiro lugar, nessa espiral de ciclo de experimentação reflexiva, na qual se entrecruzam os momentos de ação e de reflexão, transforma-se a prática ao se modificar os participantes e a situação. Através da investigação/ação educativa, os professores transformam o cenário da aprendizagem (currículo, método de ensino e clima da escola) em um processo que capacite os estudantes a descobrirem e desenvolverem por si mesmos seu poder e suas capacidades. Referente a isso, cabe destacar o que diz Elliott:

Se a investigação consiste no desenvolvimento de uma forma de compreensão prática, constitui um modo de busca que reconhece plenamente as 'realidades' que os participantes enfrentam em toda sua singularidade e desordenada complexidade. Dessa forma, resiste à tentação de simplificar as coisas, as situações concretas, mediante a abstração teórica, mas deve utilizar, inclusive gerar, teorias para esclarecer na prática os aspectos mais significativos de cada caso. Na investigação-ação, a compreensão teórico-analítica tem uma relação de subordinação ao desenvolvimento de uma apreciação holística ou sintética da situação como um todo (apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.11).

Os participantes desse processo se transformam ao desenvolverem suas capacidades, pois são induzidos a recomporem seus esquemas de pensamento, mediante as evidências construídas pela interação estimuladas na aula e na escola.

Em quarto lugar, pelas próprias exigências da natureza da reflexão e pelas consequências de seu processo, a investigação-ação não pode ser considerada um fenômeno solitário na vida de um docente. A reflexão dos complexos intercâmbios de determinadas situações práticas de sala de aula requerem o diálogo, o debate de pareceres ou de expectativas, afetando, também, além dos envolvidos no processo, outros professores e outros alunos, assim como toda a vida na escola.

Em quinto lugar, conforme Gómez (1998, p. 378) descreve, “a investigação-ação integra-se num mesmo processo, a investigação, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional e a prática”. Essa integração de elementos nega a existência da divisão de trabalho imposta pela racionalidade tecnológica a qual tem seus papéis hierarquicamente organizados.

A investigação-ação propõe um vasto programa de integração de processos em prol da melhoria da qualidade do ensino mediante o aperfeiçoamento da própria prática. Para Elliott (1991, p.53-54), “a investigação-ação unifica processos frequentemente vistos como separados; o ensino, o desenvolvimento do currículo, a investigação educativa, a avaliação e o desenvolvimento profissional”. A investigação requer a participação mútua desses processos, fator esse de grande importância para o desenvolvimento da escola como um todo.

Dentro desse importante enfoque é que a prática profissional do docente é vista como uma prática intelectual autônoma, não sendo meramente técnica. Como diz Pérez Gómez (1998, p. 379), “é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende”. Com isso, transformam as escolas em centros de desenvolvimento profissional do próprio docente.

Por fim, cabe ressaltar a importância que essa exposição dos modelos de formação tem para o conjunto da presente pesquisa. Como foi analisado nesse tópico, há muitos caminhos que poderiam ser adotados na projeção de propostas de formação continuada de docentes. O fenômeno da “improvisação docente”, anteriormente descrito, pode ser enfrentado por meio de projetos formativos que possam não só instrumentalizar e titular os docentes, mas também oportunizar-lhes a possibilidade de reflexão sobre suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o próximo tópico abordará a projeção de uma didática renovada fundamentada na investigação-ação com a intenção de articular um projeto de formação continuada de docentes para além da titulação.

2.4 Um projeto de formação docente para além da titulação: a projeção de uma didática renovada

Compreender a formação docente universitária pra além da titulação significa planejar um processo formativo que implica um conjunto de ações e estratégias articuladas que envolvem o cotidiano das instituições na relação com seus professores. Geralmente os planejamentos estratégicos das instituições quando se refere à formação docente estão focados na organização de um cronograma para titular seus professores. A instituição faz uma avaliação do seu quadro docente a fim de analisar o número de mestres e doutores que são necessários para que a instituição e seus cursos sejam bem avaliados pelos órgãos reguladores (MEC, INEP, dentre outros) e tenha uma imagem prestigiada junto à comunidade. Nas

instituições privadas, principalmente, esse requisito tem sido frequentemente utilizado como estratégia de marketing para atrair alunos e definir o preço das mensalidades. São poucas as instituições que no seu planejamento estratégico estruturam um projeto de formação continuada que envolva todos os docentes num processo contínuo de qualificação e aperfeiçoamento da própria docência.

Algumas iniciativas realizadas por um número reduzido de instituições⁸ têm apresentado resultados surpreendentes no que se refere à melhora da qualidade educativa. No entanto, a grande maioria das experiências tem sido pouco oficializada institucionalmente e motivada por iniciativas espontâneas de algumas áreas do conhecimento. Não resta dúvida de que essas experiências são importantes e constituem um marco referencial teórico que merece ser conhecido e explorado. Há diversas produções⁹ e grupos de pesquisas que nas últimas décadas têm se ocupado em investigar essa problemática. No entanto, ainda são poucos conhecidos no cenário mais amplo da educação superior.

Defender a formação docente universitária para além da titulação não significa dizer que formar mestres e doutores seja desnecessário e menos importante. De fato a presença de mestres e doutores nas instituições e nos cursos qualificam e aperfeiçoam o trabalho docente, pois na maioria das vezes profissionais titulados carregam consigo a demanda da pesquisa e da extensão que podem aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. No entanto, a titulação não é garantia suficiente para que isso aconteça. O fato de um professor da instituição ter feito mestrado ou doutorado não garante que seu trabalho docente seja, necessariamente, de melhor qualidade, pois não há uma relação causal inexorável entre titulação e qualidade docente.

Todos os esforços do MEC por meio de seus diversos órgãos na tentativa de qualificar as instituições têm sido insuficientes para garantir a qualidade docente. Diversos regramentos materializados em documentos manifestam a pressão do ministério na direção de

⁸ A título de exemplo pode-se referir as ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GP-FPD) que se dedicou a investigar os processos formativos de futuros professores sobre a perspectiva da profissionalização docente. Conforme relatam os coordenadores do projeto, na obra *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino*, o trabalho com os docentes possibilitou inúmeras aprendizagens e uma nova forma de compreender a docência por parte dos envolvidos no projeto.

⁹ A título de exemplo cita-se a ampla produção realizada pela Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) que congrega professores-investigadores, pós-graduandos e bolsistas de iniciação científica implicados com a educação superior. Dentre as principais produções destacam-se as coletâneas organizadas por Franco & Krahe (2017), Engers & Morosini (2007), Broilo & Cunha (2008) e Isaia e Bolzan (2009). Tais coletâneas foram resultados de eventos organizados pelo grupo (Seminários, Simpósios, Fóruns dentre outros e representa uma solidificada produção nesse amplo e profundo debate da pedagogia universitária).

estabelecer índices e patamares da melhoria do corpo docente das instituições de ensino superior. A Portaria Normativa Nº 40, de dezembro de 2007,¹⁰ é um desses documentos, em cujo conteúdo podem ser encontradas de forma mais clara quais são as reais tentativas desses órgãos que visam à melhoria da qualidade do ensino superior e de seus envolvidos.

Os documentos oficiais também vêm dando ênfase no critério de titulação (exigências de mestres e doutores para que uma instituição de ensino superior permaneça com o título de universidade). Nas avaliações do INEP¹¹, o percentual de mestres e doutores é um dos indicadores para estipular a qualidade do curso. Isso faz com que na maioria das instituições a titulação de professores seja um dos principais requisitos para o processo de contratação.

Na reportagem de Amanda Ciegliniski (2012, pp.26-33) publicada na revista *Ensino Superior* (ano 14. nº 168) aparecem dados significativos que comprovam tal crescimento. “A meta estipulada no Plano Nacional da Pós-Graduação é que em 2020 o país esteja formando 25 mil doutores por ano, o dobro do patamar atual”, percebe-se através dessa colocação que há um procura e uma necessidade de oferta por parte das instituições de formação. Pode-se dizer, ainda, que tal meta é ambiciosa, mas justificada pelo fato de que o número de titulados ainda está aquém das necessidades do país.

A qualidade educativa é outro fator a ser pensado pelas instituições que ofertam cursos de formação. Apesar de a qualidade ser um conceito ambíguo e problemático, tornou-se assunto corrente tanto no discurso dos dirigentes das instituições de ensino quanto nos anseios dos empresários que buscam profissionais formados no ensino superior. A tal almejada qualidade somente terá êxito se houver uma atenção especial à formação dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior. Dificilmente haverá qualidade educativa se persistir a improvisação docente, fator decorrente da expansão que tem marcado de forma acentuada a constituição dos quadros de professores de muitas IES. Tal problemática poderá ser enfrentada se houver um expressivo e articulado programa de formação docente que está para além da titulação. As experiências de formação continuada na educação superior ainda são muito recentes e insipientes; poucos são os projetos, sendo a maioria espontâneos, o que dificulta uma renovação na docência universitária.

As dificuldades são muitas. Como diz Zabalza (2004, p. 126), “não existe a possibilidade de se implementar um projeto formativo relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma cultura institucional tão marcadamente

¹⁰ WWW.meclegis.mec.gov.br <Consulta realizada em outubro de 2012>

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

individualista.” Destaca o autor que as dificuldades para se pensar um projeto de formação docente perpassam tanto o querer individual quanto as condições objetivas institucionais para sua efetivação. Precisa-se buscar um modelo que contemple o contexto educacional como um todo, o que requer uma mudança cultural profissional dos professores, uma atitude de se reconhecerem como profissionais docentes que exercem um papel de grande importância na função de ensinar e possibilitar a aprendizagem de indivíduos heterogêneos.

O fato da avaliação da qualidade do ensino na educação superior também é um fator que mobiliza certas instituições e determinados grupos de docentes a pensarem em projetos de formação que possam ajudar a melhorar as constatações feitas pelas avaliações. É necessário tornar os programas de formação um marco de crescimento juntamente com sua qualidade. Em certas situações quem se responsabiliza pela própria formação são os próprios professores que estão envolvidos diretamente nos programas de formação docente. Falta, porém, um trabalho mais sistemático que dê conta de uma metodologia de formação. Como diz Zabalza (2004, p.146), “a formação dos professores universitários deve enfrentar, no mínimo, questões como: relevância, conteúdos, público alvo, agentes de formação e modelos metodológicos”. Reportando-se às palavras supracitadas, questões como essas podem ser a alavanca que conduz os envolvidos a um grande leque de dilemas formativos, os quais a formação de docentes deve enfrentar.

Observa-se que nos dias de hoje poucos discutem de forma ampliada a necessidade da formação continuada em diversos âmbitos profissionais. Geralmente os programas de formação são restritamente técnicos e pontuais para sanar certas deficiências operacionais. O âmbito universitário não é alheio a essa concepção de formação, mas de que forma organizar um programa diferenciado de formação continuada de docentes? Que tipo de formação continuada os docentes das universidades necessitam? Que paradigma poderia ser adotado para conduzir um processo formativo dos professores universitários que pudesse superar a “improvisação docente”? Quais são os dilemas que surgem nesse cenário da expansão? A formação continuada é uma necessidade imprescindível tanto ou mais importante que a própria titulação de mestrado ou doutorado. Dessa forma, e pensando numa formação que contemple fatores citados no decorrer do texto, a metodologia da investigação-ação se apresenta como uma promissora possibilidade de se pensar e organizar um projeto de formação continuada.

No capítulo seguinte, o esforço se concentrará em reconstruir criticamente a trajetória que originou e aperfeiçoou o programa de formação docente baseado na matriz teórica da investigação-ação. Sabe-se que grande parte das experiências dessa metodologia se

aplicou à educação básica, no entanto, na presente pesquisa trabalhar-se-á com a hipótese de que tal vertente teórica metodológica poderá se mostrar produtiva para organizar um projeto de formação continuada de docentes para a educação superior.

3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: ORIGENS, FINALIDADES E PRESSUPOSTOS

Conhecer o movimento de educadores/ pesquisadores significa defrontar-se com um conjunto de conceitos que necessitam ser cuidadosamente explicitados, a fim de compreender a densidade teórica e as filiações intelectuais que perpassam o próprio movimento. Conceitos tais como pesquisa-ação, investigação na ação, pesquisa participativa, pesquisa colaborativa, práxis emancipatória, investigação *na* e *da* prática, prática reflexiva dentre outros, são termos comuns frequentemente utilizados na literatura específica que aborda o referido movimento. Cada um desses conceitos possui uma rica genealogia que demonstra um profundo e qualificado processo de investigação que concentra autores e teorias de diversos centros acadêmicos e respeitadas produções teóricas.

A título de exemplo, poderia se falar da expressão “pesquisa-ação”, cunhada por Kurt Lewin (1946 apud COSTA, 1991, p. 48) quando, ainda na década de 1940, já dizia que a pesquisa-ação consiste num processo cuidadoso de análise e conceitualização baseado num planejamento de programas de ação que, ao ser executado, produz evidências, as quais requerem uma avaliação que torna possível repetir o processo semelhante a um formato de espiral. A pesquisa-ação nesse processo cria as condições para que as comunidades de aprendizagem realizem uma compreensão dos problemas e dos efeitos da sua própria ação realizada com a intenção de fomentar novas ações modificadas.

Na compreensão de Lewin (apud IBERNÓN, 2007, p.48) há três características centrais da pesquisa-ação: a) seu caráter participativo; b) seu impulso democrático; c) sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente. Não pode existir investigação-ação sem contar com a íntima e comprometida participação dos integrantes do processo. Não se realiza investigação-ação no meio social sem que os integrantes do contexto pronunciem suas vozes, expressem suas significações e realize uma interação entre seus pares. Não se trata de qualquer tipo de participação; almeja-se uma participação que promova o espírito democrático pautado pelo dialogo e pelo respeito mútuo. Por isso, a investigação-ação não só se torna um contributo metodológico importante para as ciências sociais como também é fomentadora das transformações da sociedade.

Dois outros autores que também trabalham com a pesquisa-ação possuem uma pequena variação desse conceito. Carr e Kemmis, citados por Pereira (2002, p. 12) sugere a seguinte definição:

Pesquisa-ação é simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem.

Outros autores também poderiam ser invocados para exemplificar a utilização do conceito de pesquisa-ação no âmbito educacional. Não será realizado um detalhamento desse percurso, eis que fugiria do foco principal da dissertação. No entanto, um breve histórico do movimento dos educadores pesquisadores pode apresentar-se produtivo para compreender o escopo investigativo.

Embora haja um entendimento comum de que o movimento de educadores-pesquisadores seja recente, há indicativos de que o envolvimento de educadores realizando processo de pesquisa remonta o final do século XIX e início do século XX. Há contestações a respeito da originalidade dessas pesquisas devido ao fato de que boa parte desses educadores se limitava a “executar pesquisas em salas de aula que foram elaboradas por pesquisadores da universidade” (PEREIRA, 2002, p. 14). Sendo assim, esses educadores não passaram de meros fornecedores de dados e não propriamente pesquisadores.

Essa controvérsia desemboca na problemática relação hierárquica entre universidades e escolas. Estudos de Charlot (2005), Gimeno Sacristán (2005), dentre outros, abordam esse insolúvel tensionamento entre os que produzem conhecimento (os pesquisadores) e os que executam (educadores das escolas)¹².

É importante ressaltar que todo esse movimento está ligado à tentativa de realizar um estudo científico da educação. Na sequência tratar-se-á de modo breve o surgimento da investigação-ação para, em seguida, apresentar de forma mais sistemática as características desse importante referencial teórico.

¹² Charlot, por exemplo, analisa a relação entre pesquisa educacional e a sala de aula como sendo algo impraticável no atual cenário educacional. Para ele as diferenças estruturais entre pesquisa e sala de aula inviabilizam a efetivação na prática do que é teoricamente investigado. Uma das diferenças estruturais indicadas por Charlot (2005, p. 90) refere-se ao fato de que “a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado”. Além disso, a pesquisa é analítica enquanto o ensino visa metas e objetivos. Outra diferença é a de que o docente está se defrontando com a urgência de tomar decisões imediatas diante de acontecimentos que ocorrem no dia a dia na sala de aula; já o pesquisador tem a possibilidade de ter um distanciamento aos problemas que investiga. Todas essas diferenças levaram Charlot a concluir que há uma enorme diferença entre as condições normais que o professor atua e as condições ideais que os pesquisadores projetam, o que faz com que haja um distanciamento entre o professor e o investigador.

3.1 O surgimento da investigação-ação

A investigação-ação tem suas raízes no movimento da ciência em educação, acontecimento esse que se deu em meados o século XIX. Especificamente, pode-se dizer que suas origens estão localizadas nas iniciativas das reformas sociais, que foram tendo mais ênfase posteriormente com os trabalhos de Kurt Lewin, com suas dinâmicas de grupo, as quais tinham um sentido de integrar as minorias à sociedade nos Estados Unidos da América, no período Pós-Guerra.

Os estudos de McKernan (2001) mostram que os vários autores¹³ que abordam essa temática, reconhecem e afirmam que Kurt Lewin foi o “pai fundador” da investigação-ação. Porém, no decorrer dos anos, com o surgimento de outros contextos, foram surgindo “novas” correntes e perspectivas na qual a investigação-ação vai se reconstituindo e se consolidando.

A fim de evitar uma ampla e exaustiva genealogia, opta-se em reconstruir brevemente a partir de McKernan (2001, pp.28-31), em sua obra *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*, há cinco movimentos que deram continuidade às derivações do método de investigação-ação usado por Lewin, são eles: a) movimento da ciência em educação, b) o pensamento educativo experimentalista e progressista, c) o movimento da dinâmica de grupos, d) a atividade reconstrucionista do desenvolvimento do currículo, e) o movimento do professor-investigador. Veja-se brevemente cada um deles.

a) Movimento da ciência em educação

Esse movimento ocorreu por na passagem de XIX e XX e esteve associado a uma preocupação de tornar a educação uma ciência rigorosa. Diversos autores poderiam ser invocados, os quais possibilitaram a ramificação de diversas correntes teóricas no campo da psicologia e da pedagogia. Segundo Misukami (1986), há várias formas de conceber o fenômeno educativo. Trata-se de um fenômeno que engloba muitos aspectos (multidimensional) e nele estão presentes as dimensões técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica dentre outras. Diferentes formas de compreender o fenômeno educativo podem ser consideradas teorizações e mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo,

¹³ Dentre os autores mencionados por McKernan (2001) destacam-se Chein, Cook y Harding (1948); Collier (1945); Corey (1953); Lippitt y Radke (1946). Percebe-se no conjunto de todos esses autores algo em comum: todos tematizam a investigação-ação no período pós-guerra com a preocupação de pesquisar as grandes questões sociais decorrentes do processo reconstutivo da sociedade.

se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos. De acordo com uma determinada teorização ou abordagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional.

Em seu livro *Ensino: as abordagens do processo*, Misukami (1986, p.1-5) ressalta que qualquer uma das abordagens sempre vai trazer algum tipo de reducionismo, ao mesmo tempo em que ressalta certos aspectos que outra abordagem não contempla. A abordagem humanista, por exemplo, tem a relação interpessoal como centro e a dimensão humana como núcleo do processo ensino-aprendizagem; a abordagem comportamentalista, ao contrário, privilegia a dimensão técnica dando enorme ênfase aos aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis. O movimento da ciência em educação é uma dessas teorizações que influenciaram profundamente as discussões educacionais da primeira metade do século XX e que, de certa forma, também influenciou o movimento da investigação-ação.

b) O pensamento educativo experimentalista e progressista

Nesse movimento, o trabalho de John Dewey (1959) foi de grande valia, pois a reforma educacional americana procurou na ciência rigorosa o fundamento para sua estruturação. Dewey¹⁴ em seu trabalho aplica o método científico indutivo para a resolução de problemas como uma lógica para solucionar questões nos campos da estética, da filosofia, da psicologia e da educação. Nesse sentido, seus estudos e seu pensamento reflexivo contêm todas as características científicas da investigação-ação utilizada pelos reconstrucionistas do pós-guerra. Em virtude disso, o envolvimento de professores tanto na investigação quanto no desenvolvimento do currículo se tornou mais direto depois de 1930.

O trabalho ganhou uma repercussão mundial em que muitos sistemas educacionais encontraram no pensador norte-americano uma base teórica para promover reformas educacionais. No Brasil, por exemplo, o movimento da Escola Nova ocorrido na década 1930 foi amplamente influenciado pelo pensamento de John Dewey.

c) O movimento da dinâmica de grupos

Os problemas sociais tais como pobreza, habitação e vida urbana fizeram parte da investigação social qualitativa no século XIX, pois tais questões problemáticas fomentaram e exigiam uma resposta da ciência social. A necessidade de compreender e resolver tais

¹⁴ Dewey foi cuidadoso e autêntico investigador na ação, pois ele mesmo montou uma escola laboratório com o objetivo de experimentar na ação as teorias por ele formuladas. Em 1896, John Dewey implanta a escola Laboratório na Universidade de Chicago dando início a uma experiência educativa marcante, onde pudessem ser testados na prática, princípios e hipóteses teóricas para o desenvolvimento contínuo do ser humano em conhecimento, compreensão e caráter.

problemas sociais deu credibilidade à investigação-ação, pois esta fornecia um método que teria a possibilidade para resolver tais problemas e questões.

Por volta da década de 1940, Kurt Lewin passou a analisar a investigação-ação como uma das possíveis formas para solucionar os problemas em questão na sociedade. Lewin utilizou a investigação-ação como forma de pesquisa dos problemas em grupos de estudos experimentais, ressaltando que tais problemas sociais deveriam servir de modelos a serem investigados pela ciência social.

Para o modelo de Lewin era necessário que a investigação acerca de tais questões sociais fosse composta de ciclos de ações, as quais incluem análises e identificação dos fatos, planejamento, implementação e avaliação da ação. Tais etapas proporcionariam ao investigador oportunidades de aprender sobre os procedimentos e a eficácia da ação.

As contribuições de Lewin para a investigação-ação se tornaram importantes, pois acabaram formulando uma teoria de investigação que passou a ter respeitabilidade dos demais cientistas sociais. Com isso, a investigação-ação passou a ser respeitada e apresentada como uma inovação para a investigação social. Na interpretação de McKernan (2001, p.30), Lewin “acreditava que a ciência deveria ter essa função de ajuda social”, pois a investigação que apenas publica livros não é suficiente para produzir bons resultados.

As ciências sociais utilizaram amplamente a investigação-ação para analisar as situações de trabalho das indústrias em desenvolvimento na época, dando grande importância e reconhecimento à ideia de Lewin de que para compreender e mudar certas práticas sociais os cientistas também devem incluir os profissionais do mundo real e suas práticas sociais em todas as fases da investigação. A partir dessas compreensões, instigadas, pesquisadas, investigadas, observadas e aplicadas por Lewin, a investigação-ação passou não só a ser reconhecida pela ciência como um possível método a ser utilizado pelos cientistas sociais, mas também a ter seus projetos patrocinados durante a década de 1940 e 1950 pela Comisión sobre Interrelaciones Comunitarias (USA)¹⁵.

d) A atividade reconstrucionista do desenvolvimento do currículo

Muitos dos autores reconstrucionistas sociais do pós-guerra acabaram promovendo e defendendo o uso da investigação-ação na área da educação. Nas análises de McKernan (2001, p.30), Stephen Corey foi um desses ilustres protagonistas a conduzir esse movimento, pois acreditava que a investigação-ação poderia mudar e melhorar significativamente a prática

¹⁵ A *Comisión sobre Interrelaciones Comunitarias* (U.S.A) era uma organização social sem fins lucrativos que financiava projetos que possuíam impactos sociais relevantes.

do currículo. Os profissionais em exercício (no caso os professores) poderiam modificar suas práticas utilizando os resultados de suas próprias investigações.

O interesse em utilizar a investigação-ação como uma estratégia para desenvolver o currículo e ajudar nas soluções de seus problemas mais complexos, como as relações intergrupais e o preconceito, foram fortes na década de 1950, ressaltando que tais desenvolvimentos e investigações foram feitas com a elaboração de grandes projetos, dando a esse período o nome de “era da investigação-ação cooperativa”, justificado pelas efetivas colaborações dos professores e das escolas com relação aos investigadores os quais desenvolviam seus projetos.

Por volta do final da década de 1950, a investigação-ação passou por um processo de enfraquecimento, o que a levou a ser alvo de diversas críticas, como a que aparece no artigo intitulado *Quéle há pasado a la Investigación-Acción?* (mencionado por McKernan, 2001). Tal escrito questionava se seu enfraquecimento não estava relacionado com a divisão entre ciência e prática que apoiava o movimento para a criação de especialistas em laboratórios de investigação e desenvolvimento educacional. Essa possível separação entre teoria e prática teve como consequência o impedimento dos investigadores para estudar os problemas no campo e em particular com as práticas inovadoras.

e) O movimento do professor-investigador

O movimento do professor como investigador surge posteriormente ou por consequência das observações percebidas na década de 1950. Tal movimento inclui ao modelo de investigação-ação novos pensamentos e formas de se investigar os problemas existentes, tanto na sociedade quanto na educação. O movimento também é marcado por uma separação radical da visão convencional da investigação do currículo como uma ocupação especializada.

Esse movimento teve uma expressão importante na década de 1970 na Grã-Bretanha e certamente um dos grandes nomes foi Lawrence Stenhouse, que, ainda na década de 1960, juntamente com um grupo de trabalho, desenvolveu o projeto *Humanities Curriculum Project*, “cujo principal objetivo consistia em explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa” (DICKEL, 1998, p.44). Conforme nos diz Casanova (1996, p.88), a preocupação de Stenhouse com o projeto era “investigar os problemas e as possibilidades do ensino acerca das questões humanas controversas, estabelecendo um plano para pesquisar os problemas e possibilidades de ensinar sobre as relações raciais”, ou seja, de que forma o professor-investigador, com suas estratégias de neutralidade poderia lidar com questões polêmicas. Suas contribuições com o modelo de professor-investigador se tornaram de grande

importância para o campo educacional. Conforme destaca McKernan (2001, p.31), sua principal tese era a de que todo o “ensino deveria se basear na investigação e que a investigação e o desenvolvimento do currículo são os campos dos professores; o currículo torna-se então um meio de estudar os problemas e os efeitos de implementação de uma prática defendida de ensino”. Sendo assim, os profissionais (professores) poderiam adquirir uma melhor compreensão de seu trabalho e com isso melhorar o seu ensino.

Pode-se destacar aqui, ainda, que muitos outros avanços, correntes, teses e metodologias significativas do movimento do professor-investigador e da investigação-ação foram sendo trabalhados por tantos outros autores, tais como Jonh Elliott (1991; 1998), Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988), Stephen Kemmis e McTaggart (1988), René Pedroza Flores (2011) entre outros.

Não se mostra relevante para esta pesquisa reconstruir em detalhes todo esse movimento. A presente dissertação concentrar-se-á nos últimos dois tópicos (atividade reconstrucionista do currículo e o movimento do professor investigador), juntamente com os autores que deram sequência às ideias desses movimentos, suas inovações, suas descobertas, suas teses, suas metodologias e conclusões.

No seguinte tópico, far-se-á um estudo das principais contribuições de Lawrence Stenhouse e Jonh Elliott, por serem considerados os autores protagonistas mais expressivos que teorizaram e contribuíram para a evolução das ideias e da metodologia do professor-investigador e da investigação-ação.

3.2 A contribuição de Lawrence Stenhouse

Considerado uma das principais personalidades da corrente que surgiu em torno da investigação e do desenvolvimento curricular durante a década de 1970, Stenhouse foi diretor do Centro de Investigação Aplicada em Educação, de East Anglia. Sua linha de pensamento levou-o a colaborar com os professores junto com seu trabalho em aula, proporcionando um novo enfoque no modo de elaborar, desenvolver e aplicar o currículo, no sentido de que esse se constituía um elemento chave para a aprendizagem dos alunos, bem como para a continuação da formação dos próprios professores.

Lawrence Stenhouse, em 1970, juntamente com alguns de seus colegas de *Humanities Projecto*, fundaram o *Centro de Investigação Aplicada em Educação (CARE)*,

considerado um marco importante na propagação do movimento de educadores. A preocupação principal do grupo era esclarecer e democratizar a pesquisa, pois se considerava que esta não estava contribuindo eficazmente, nem para o desenvolvimento da compreensão profissional, nem para o aperfeiçoamento da prática profissional (CASANOVA, 1996, p.22).

A hipótese levantada por Stenhouse e seu grupo era a de que os pesquisadores não consideravam como participantes do processo de pesquisa os educadores que atuavam nas escolas. Por sua vez, a reação dos educadores ante às pesquisas realizadas pelos investigadores se dava de forma ambígua, pois alguns superficialmente reconheciam “um exagerado respeito” e outros registravam as descobertas sem examinar os devidos alcances (DICKEL, 1998).

Essa pouca eficácia e produtividade das pesquisas nas práticas educacionais, ocasionadas principalmente pelo distanciamento entre educadores e pesquisadores, fez com que Stenhouse realizasse entre os anos de 1972 a 1975 um processo que pudesse integrar os professores no projeto de pesquisa, distinguindo dois tipos de investigadores: a) investigadores internos (educadores das escolas); b) investigadores externos (educadores universitários). “Aos primeiros cabia às hipóteses com as quais os segundos concluía seus projetos, através da sua experimentação dos ambientes específicos de suas classes” (DICKEL, 1998, p. 45).

Essa iniciativa possibilitou que o CARE se transformasse em “um centro de ensino e de pesquisa sob o lema da pesquisa como base do ensino” (DICKEL, 1998, p.45). Tal pressuposto modificava substancialmente a concepção de conhecimento que passou a ser visto como algo problemático, flexível e processual. Em uma de suas conferências proferida na Universidade de East Anglia em 1979, Stenhouse (1996, p. 162) assim se pronuncia:

El conocimiento del tipo que tenemos que ofrecer se falsifica a menudo cuando se le presenta como resultado de una investigación, al margen de un entendimiento del proceso de la investigación que es garantía de tales resultados.

É possível perceber que, para Stenhouse, todo o conhecimento humano possui um elemento de fragilidade que necessita constantemente ser aperfeiçoado e, por isso, a defesa da tese de que a investigação é a base para o ensino. Em suas próprias palavras: “Nuestro conocimiento es discutible, con probable y diferencialmente seguro” (1996, p.162). Possibilitar esse conhecimento para os estudantes é fundamental para que não compreendam o

conhecimento como uma verdade pré-estabelecida que pode indistintamente ser transmitida como uma crença religiosa.

Compreender o conhecimento como algo problemático, falível e processual, na perspectiva de Stenhouse, implica necessariamente assumir a posição de que um processo de ensino/aprendizagem está ancorado numa prática de investigação. Mas o que é investigação na perspectiva de Stenhouse? De que forma ela pode ser exercida no cotidiano dos educadores que atuam na docência?

Para Stenhouse (1996, p. 28), uma definição mínima de investigação poderia ser anunciada da seguinte maneira: “La investigación es una indagación sistemática y autocrítica”. A indagação está baseada na curiosidade e no desejo de compreender. No entanto, não se trata de qualquer curiosidade nem de qualquer compreensão; as pessoas comuns e até mesmo os animais superiores possuem curiosidades ou, como dizia Aristóteles (1969, p.36), “Todos os homens, por natureza desejam conhecer”. Um fenômeno natural, diferente de um acontecimento inusitado, é potencializador de curiosidades, no entanto, nem todos esses fenômenos são provocadores de investigação.

O investigador possui uma atitude de persistência perante uma curiosidade provocada por certo fenômeno, por isso Stenhouse ressalta as características da indagação sistemática e autocrítica. São essas características que qualificam os conhecimentos da ciência e podem ser incorporados nas atitudes e práticas dos docentes investigadores.

Stenhouse (1996, p. 31-32) reconhece a relevância da ciência e da história para a prática. Os cientistas procuram explicar a consistência de um acontecimento e se interessam na tarefa de produzir e aplicar leis e teorias que possam prever fatos e acontecimentos. A aplicação mais óbvia da ciência na prática está na capacidade de fazer previsões para proporcionar uma informação num contexto de ação. Tais previsões não são indicativos precisos para situações particulares específicas; no entanto, indicam elementos gerais que são de grande ajuda para a orientação das ações. Outra aplicação importante da ciência na prática está na possibilidade de aplicar leis a certos problemas com a finalidade de prever resultados de atos específicos. Pode-se antever certos resultados mais ou menos confiáveis por saber das leis gerais fornecidas pela ciência. No entanto, tanto na primeira aplicação quanto na segunda, a ciência não tem condições de detalhar resultados específicos para ações particulares orientadas pelas leis gerais.

Stenhouse (1996, p.31) exemplifica tal procedimento por meio da previsão da construção de uma ponte: a ciência nos possibilita condições para calcular o que deve ser feito para que a ponte tenha estrutura suficiente para não cair; os cálculos matemáticos detalham

critérios a quantidade e a qualidade de materiais a serem utilizados para que a ponte resista num conjunto variável de situações. No entanto, não pode detalhar uma resposta se devemos construir a ponte ou se ela resistirá a todas as circunstâncias.

A história também tem, para Stenhouse (1996, p.32), uma aplicação prática, pois ajuda a decidir as condições da ação a partir de experiências pregressas. Conhecer experiências do passado podem nos ajudar a realizarmos juízos mais prudentes na nossa forma de atuar no presente e no futuro, nos ajuda, também, a fazer predições de critérios sobre como se desenvolve as ações e revisar essas predições diante de novos acontecimentos; indica-nos que há certos acontecimentos imprevisíveis e com isso perceber que nem tudo pode ser programado; convida-nos a realizar uma leitura de significações e a reagir cuidadosamente perante isso; porém, paradoxalmente não nos dá certeza do futuro e nem do próprio presente.

O reconhecimento da relevância da ciência e da história feita por Stenhouse reforçam que a investigação necessita dos conhecimentos historicamente elaborados, mas esses não são suficientes para contornar as situações específicas das ações cotidianas e educacionais.

Na intenção de definir o que é investigação, Stenhouse (1996 p. 32-33) reconhece que a ciência social também tem uma relevância importante para a prática. As diversas tradições que se constituíram desde o início dos tempos modernos, trouxeram orientações teóricas que foram incorporadas nos diversos usos tanto da educação quanto nas ciências sociais de modo geral. Mesmo que alguns educadores subestimem a validade de certas teorias para seu fazer pedagógico, Stenhouse ressalta sua relevância enquanto definidoras das regras do jogo. Por outro lado, isso não significa dizer que “conhecer as regras do jogo” implica necessariamente “predizer resultados”. Em suas próprias palavras:

Si bien la ciencia social aplicada a la educación puede proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas del juego de la acción, no puede proporcionarnos la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable (STENHOUSE, 1996, p. 34).

Esse parâmetro orientativo será mais intenso se estiver acompanhado pelo interesse. O interesse é definido por Stenhouse (1996, p.36), por dois significados, os quais se complementam: “Sentir-se preocupado ou afetado a respeito de algo”; “sentimento de preocupação ou curiosidade por uma pessoa ou coisa”. O conceito de interesse tem para

Stenhouse, uma profunda ligação com a ciência aplicada. No que tange à ciência educativa, mobilizar interesse se torna crucial para constituir o educador pesquisador.

De que forma Stenhouse compreende o educador /pesquisador? Quais são suas características? Que atividades ele necessita realizar para se tornar educador/ pesquisador? As atividades que constitui o cotidiano do educador na escola são, para Stenhouse (2006, p.37-38), abundantes oportunidades de investigar, pois, “las aulas constituyen los laboratórios ideales para la comprobación de la teoria educativa”.

Stenhouse (1996, p. 38) justifica a necessidade de o educador tornar-se investigador motivado pela escassez de teorias baseadas em investigações que possam servir de apoio a ele para exercitar sua prática. Muitos descobrimentos da investigação estão ancorados em experimentos de pequena escala ou em situações ideais de laboratórios/sala de aula, que dificilmente podem se repetir nas práticas diárias dos educadores. Os resultados provenientes da literatura específica são, na maioria das vezes, hipotéticas, situações probabilísticas e de atuação limitada que nem sempre ocorrem nas práticas de sala de aula. Por isso, o educador necessita tornar-se um pesquisador para experimentar e testar as hipóteses educativas no seu fazer pedagógico cotidiano.

Há muitas objeções e argumentos que indicam a inviabilidade do educador tornar-se pesquisador. Uma primeira objeção refere-se ao fato de que muitos educadores não sabem o que fazem quando tentam pesquisar. Sendo a base de sua capacidade de pesquisa a auto-observação, o educador se torna protagonista do conhecimento pedagógico que utiliza para seu trabalho docente. A objeção poderia ser indicada no sentido de que mesmo os pesquisadores profissionais não estão isentos de suas limitações e de suas parcialidades.

A segunda objeção refere-se ao fato de que a ação na escola e na sala de aula proporciona aos educadores uma tendência a serem parciais em suas descobertas. Stenhouse refuta tal objeção dizendo que os investigadores profissionais também podem possuir essa tendência, somado a um problema mais grave, pelo fato de estarem distanciados da prática e muitas vezes estarem profundamente limitados pelas teorias que defendem.

Uma terceira objeção é de que os educadores são “teoricamente inocentes”. Stenhouse argumenta que grande parte da investigação profissional que determina e alimenta as disciplinas também é teoricamente inocente. No entanto, incentivar os educadores a investigar sua própria prática possibilita-lhes a continuar seu processo formativo.

A quarta objeção do desenvolvimento dos educadores como pesquisadores e também como artistas do ensino é “simplesmente” a falta de tempo, nas palavras de Stenhouse (1996, p. 39) “en este país los profesores enseñan demasiado”. Consequentemente a isso, a pesquisa

por parte dos educadores acaba sendo uma atividade mínima que na maioria das vezes está ligada ou estimulada nas estruturas formais acadêmico em nível de graduação, mestrado, doutorado ou na participação em projetos de pesquisas que inclui o conceito de educador/pesquisador. Outra forma de envolvimento do educador como protagonista de uma pesquisa, segundo Stenhouse, se desenvolve quando ele emerge em um trabalho em busca de uma resposta ou por crises que surgem no decorrer de sua trajetória de trabalho. Mas, como o próprio Stenhouse (1996, p. 39) ressalta, tudo isso “resulta claro que es mucho lo necesario para aliviar la carga del profesor dispuesto a embarcarse en un programa de investigación docente”.

Entre essas objeções, cabe também destacar a distinção existente segundo Stenhouse, entre pesquisa técnica e pesquisa qualitativa. Referente à primeira (técnica), tem por objetivo permitir uma investigação baseada nas mostras de controle e de experimentação, as quais possibilitam ao pesquisador uma generalização dos resultados e consecutivamente uma mesma aplicação das possíveis soluções. Stenhouse (1996, p.46) exemplifica e explica porque esse modelo de pesquisa técnico não cabe para a efetivação de uma pesquisa em educação. Como tal modelo pode ser utilizado por nossos educadores/ pesquisadores para a avaliação do ensino e do currículo nas escolas? Segundo Stenhouse, isso resultará em certos problemas.

Primeiramente, supõe-se que o ensino e o currículo podem ser submetidos a um processo de comprovação, assim como se fosse uma espécie de semente ou fertilizante, o qual, segundo esse método, não precisa estar baseado em um marco teórico. Stenhouse (1996, p.46) destaca que tal procedimento é um equívoco, pois tanto no processo de ensino como o de currículo sustentam suas práticas através de um marco teórico. Por esse motivo, não se pode fazer comprovações, seja do ensino ou do currículo, da forma que a pesquisa técnica sugere em suas comprovações nos experimentos agrícolas, pois os alunos não são como tais exemplos.

Em segundo lugar, as medidas brutas de produção utilizadas como procedimento de critérios não podem ser de padrões aceitáveis para a educação. Além disso, nenhuma ação significativa é quantificável ou distribuída sistematicamente, não podendo ser controlada nem mostrada. Stenhouse (1996, p. 46) explica:

las medidas de producción bruta son aceptables como criterios para la selección de un procedimiento estándar sólo en el supuesto de que el procedimiento no puede ser apropiadamente variado dentro de la población y este supuesto no resulta aceptable en educación.

Esse procedimento pode apontar o problema de uma produção agrícola. A medida bruta constitui uma base adequada para selecionar um tratamento em grande escala, não cabendo um diagnóstico individual de cada planta para observar a causa pela qual crescem diferenciadamente. Na educação, contrariamente da área agrícola, o educador é como um jardineiro que trata de forma diferenciada cada uma de suas plantas (alunos) e não como um fazendeiro de grande escala que aplica uma forma de tratamento padronizada para todos de sua plantação. Segundo Stenhouse (1996, p. 47), cabe ao educador “efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción”. Isso é o que a pesquisa técnica não pode oferecer para o campo da educação, tornando-o um método de pesquisa não adequado para tal área.

Diferentemente da pesquisa técnica, a pesquisa qualitativa apresenta-se como uma forma de investigar os significados de uma determinada ação, “y una acción significativa no puede ser estandarizada por control o muestrada” (STENHOUSE, 1996, p. 48). A ação significativa possui uma natureza cuja conduta não pode ser observada sem uma interpretação dos significados decorrentes do contexto em que os participantes estão inseridos. No âmbito educativo, por excelência um espaço de pesquisa qualitativa, as ações não podem ser observadas e quantificadas de forma neutra e muito menos controladas, porque não cabe controlar os significados. Nas palavras de Stenhouse (1996, p. 48), “tanto la acción de los profesores como las (re) acciones de alumnos y actores contextuales (padres, directores, outros profesores) son acciones significativas de este género”.

A pesquisa qualitativa não consegue realizar generalizações probabilísticas da mesma forma que acontece na pesquisa técnica, pois a atuação qualitativa de uma investigação opera mais com a teoria do que com generalizações probabilísticas. Sobre isso, Stenhouse (1996, p. 49) esclarece que a teoria não é predição, pois a cada nova situação em que se aplica uma determinada teoria sempre é necessária uma interpretação no contexto em que ela é aplicada.

Outra grande contribuição de Stenhouse refere-se às amplas e profundas discussões que realizou sobre o desenvolvimento do currículo. Em sua obra *Investigación y desarrollo del curriculum*, considerada uma de suas mais importantes publicações, Stenhouse (1991) realiza um minucioso trabalho dos problemas curriculares, da investigação e do professor. Na interpretação de Gimeno Sacristán (1991, p. 9) a referida obra de Stenhouse “és todo un modelo alternativo de entender la elaboración de los planes de estudio que puede surgir perspectivas interesantes en los profesionales de la enseñanza y los mismos responsables del diseño y desarrollo de la política curricular”.

As propostas de Stenhouse quanto ao currículo

son una combinación envidiable del pensamiento pedagógico y de experiencia de este profesor de humanidades, que reflejan su profunda preocupación antropológica, impregnando el modelo de desarrollo curricular que él mismo ha experimentado y los métodos de trabajo y investigación del profesor y del investigador (apud GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 9).

Tal proposta de currículo vem unida ao inovado Projeto de Ensino (*Humanities Curriculum Project*), mas os princípios que se discutem a partir dessa sua experiência vão além do campo do conhecimento, sugerindo um modelo alternativo para compreender o que é um currículo e como apresentá-lo para que ele se torne uma poderosa alavanca para a mudança na prática da educação.

Ao se analisar distintos projetos, pode-se observar que existem enormes diferenças entre eles, diferenças essas epistemológicas, psicológicas e educativas em geral, as quais pretendem ser desenvolvidas através das diretrizes metodológicas escolhidas para cada realidade.

O currículo acaba determinando o que passa nas aulas, entre os educadores e alunos, entre alunos e escola, entre educadores e escola. Nesse sentido, ele poderá ser um amplo instrumento para a transformação do ensino tornando-se um eficiente guia para os educadores. O currículo é, para Stenhouse, na interpretação de Gimeno Sacristán (1991, p.11-12):

lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decir en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor.

Como se pode perceber, para Stenhouse a ideia de projeto curricular ultrapassa o amplo e rico programa escolar, pois deve contemplar uma prática educativa de acordo com uma concepção psicológica do aluno e da aprendizagem pretendida; essas entre outras ideias devem estar incorporadas na seleção, na apresentação e na estruturação dos próprios conteúdos do currículo, pois é esse o instrumento imediato que condiciona à atividade e a ação didática de todos os processos da escola.

A análise da temática feita por Stenhouse (1991) deixa evidente que geralmente os envolvidos estão acostumados a conviver ou vivenciar com duas formas de pensar, desenvolver e colocar em prática o currículo: o modelo administrativo (por processo) e o modelo de objetivos. O que caracteriza essas duas formas de currículo? O que diferencia a eficácia de um sobre o outro? A partir do próprio Stenhouse (1991) serão esclarecidas tais inquietudes que giram em torno desses dois desenhos de currículo.

Uma forma clássica de abordar a problemática do currículo que esteve presente em grande parte no final do século XIX e início do século XX refere-se ao modelo por objetivos. Stenhouse (1991) dedica dois adensados capítulos do seu livro *Investigación y desarrollo del curriculum* para expor e criticar o modelo de currículo por objetivos. Mesmo reconhecendo que o modelo de desenvolvimento do currículo segundo objetivo proporciona uma base sistemática para os diversos ramos do estudo da educação, de que tal modelo proporciona um padrão lógico de ação cooperativa e de que é uma teoria ambiciosa e ampla para organizar e relacionar uma extensa série de variáveis, problemas e atitudes, Stenhouse (1991, p.109-126) critica o referido modelo por não dar conta da complexidade que o currículo representa ao se relacionar com o cotidiano das ações dos professores. A crítica está ancorada em um conjunto de objeções formuladas da seguinte maneira: 1) os comportamentos de aprendizagem triviais são mais fáceis de operacionalizar e por eles podem ser subvalorados os resultados autenticamente importantes da educação; 2) a especificação prévia de metas explícitas impedem ao professor aproveitar oportunidades educativas surgidas espontaneamente em aula; 3) além das alterações no comportamento do aluno existem outros tipos de resultados educativos que possuem importância, tais como as mudanças nas atitudes familiares, nas equipes profissionais e nos valores vigentes na comunidade; 4) mensurabilidade implica comportamento que pode ser medido de maneira objetiva, mecanicista e, portanto, deve haver algo desumanizante no procedimento; 5) resulta algo antidemocrático projetar de antemão como tende comportar-se o aluno depois da instrução; 6) um planejamento racional de currículo deve ter em conta as realidades decorrentes das situações que se dão nas aulas; 7) em certas áreas do conhecimento, como nas belas artes e nas humanidades, resulta mais difícil identificar comportamentos mensuráveis por parte dos alunos; 8) embora que alguns enunciados gerais e objetivos, pouco específicos, podem parecer válidos a um observador situado à margem, se a maioria das metas educativas fossem fixadas com precisão, geralmente se revelariam como inócuas; 9) a mensurabilidade implica responsabilidade, ou seja, os professores podem ser julgados pela capacidade de obter resultados nos alunos; 10) ao avaliar os esquemas docentes, com frequência, são os resultados não antecipados os realmente

importantes, pois as metas previamente especificadas podem fazer que o avaliador não preste atenção ao imprevisto.

Todas essas objeções amplamente abordadas por Stenhouse ao longo de um extenso capítulo têm por finalidade explicitar que “la demanda de objetivos es una exigencia de justificación más que una mera descripción de fines, [...] es más parte de un diálogo político do que un diálogo educativo” (STENHOUSE, 1991, p. 118). Não se trata de eliminar o currículo ou defender a ideia de que a educação pode funcionar sem sua presença; o que as objeções e as críticas ao currículo por objetivos explicitam é necessidade de outra concepção de currículo assim como outro processo de elaboração e implementação. O que Stenhouse defende é a ideia de que deve haver uma íntima ligação entre o currículo e o desenvolvimento do próprio professor. Com essa intenção o autor propõe o modelo curricular baseado no processo como alternativa para superar as limitações do modelo curricular por objetivos.

O modelo de processo do desenvolvimento do currículo levanta questões sobre a verificação ou avaliação do trabalho do aluno, o qual pode ter dificuldades na prática, mas não dificuldades de compreensão. Nas palavras de Stenhouse (1991, p.139): “el modelo de proceso implica que en la comprobación o la evaluación, el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificado”. O papel do educador nessa perspectiva é valioso, tendo como tarefa a melhora da capacidade dos estudantes para trabalhar de acordo com esses critérios. O modelo curricular por processo é extremamente crítico e não avaliador.

Stenhouse (1991, p.141) ressalta que:

el C. baseado en proceso persigue una comprensión, más que superar exámenes, cuando ambas finalidades están en conflicto, y ya que es posible obtener aprobados sin comprender, ello penaliza al estudiante con limitaciones en términos de oportunidades, aunque sea ventajoso para él desde el punto de vista educativo.

A qualidade procurada pelo currículo baseado em processos diante desse cenário é sacrificada, em certa medida, pela aceitação do exame como sendo um legítimo objetivo social reconhecido como um objetivo educacional arbitrário contrariando a pressão do exame como objetivo e negando que o conhecimento pode ser definido por tal fator.

Para Stenhouse (1991, p. 141), “el modelo de proceso va unido al perfeccionamiento del profesor”. O modelo de desenho curricular por processo, além de negar que o conhecimento pode ser “medido” por exames, contempla o educador como um profissional

que deve buscar e desenvolver suas compreensões refinando seus critérios de julgamento e de âmbito de aplicação; deve também ser capaz de ter tempo e oportunidades para se desenvolver profissionalmente. O modelo de processo se baseia no julgamento do professor, em vez de sua direção. É muito mais exigente para os professores e, portanto, mais difícil de alcançar na prática, mas oferece um maior grau de crescimento pessoal e profissional. Em determinadas circunstâncias, pode ser muito exigente.

Gimeno Sacristán (1991, p. 17) sintetiza com competência a importância que o currículo como processo pode ter, na perspectiva de Stenhouse, para fomentar a investigação, pois ele é o meio pelo qual o professor pode aprender sua arte, pode adquirir conhecimento, pode aprender a natureza da educação, pode penetrar na natureza do conhecimento e é o melhor meio para que o professor possa se capacitar para testar ideias na sua própria prática. Nas palavras do próprio Gimeno Sacristán (1991, p.17), “el *curriculum* es la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación, es ella que el profesor se convierte en un *investigador en el aula* de su propia experiencia de enseñanza”. Nessa perspectiva, mudar a prática, desenvolver o currículo e aperfeiçoar o professor tornam-se três aspectos indissociáveis para a melhora do processo educativo, também no ensino superior.

3.3 Contribuição de John Elliott

John Elliott pode ser considerado um dos mais importantes representantes ativos das ideias e da proposta de Lawrence Stenhouse. Sua principal contribuição se dá na proposição de uma didática renovada da prática educativa que despertou em outros grupos de professores, políticos e profissionais envolvidos com a educação, o interesse nesse complexo processo que é a renovação pedagógica.

De acordo com o pensamento de Elliott (1998), toda a prática educativa é composta por três áreas fortemente interligadas entre si: a ética política; o conceito de aprendizagem para a compreensão, e; uma concepção do professor autônomo que investiga e reflexiona sobre sua própria prática. Para ele, o processo de renovação pedagógica dos professores deve ser baseado na interligação dessas três áreas.

De acordo com Pérez Gómez (1990, p.10), “o caráter ético reside na própria atividade educativa que, como toda atividade ‘prática’ humana, é diferente da atividade instrumental”. Pensando nas palavras do autor, é possível considerar que a atividade prática

encontra seu valor em si mesmo, enquanto a instrumental pode ser considerada apenas como um meio para se obter os objetivos extrínsecos.

Pérez Gómez (1990, p.11) ressalta ainda:

En cualquier caso, la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea, o de organizar los intercâmbios entre los alunos no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidade educativa.

Conforme leciona Pérez Gómez (1990), os meios não podem ser definidos de uma forma independente dos princípios e procedimentos de aceitação de valores. Em outras palavras, os meios não podem definir os fins nem os fins justificar os meios. É necessário compreender que o valor humano derivado da intencionalidade educativa deve presidir os princípios de funcionamento, os quais são implementados na prática educacional.

O entendimento de que o que faz uma ação ser educativa não é a produção extrínseca, mas sim as qualidades intrínsecas, as quais mostram como concluir uma ação, é explicado por Elliot (1998, p.12) quando diz que “son os valores y principios y no los resultados observables los que convierten un processo en educativo”. Com base em suas ideias, pode se dizer que os educadores não conseguem compreender a função da atividade educativa como um processo de valores intrínsecos, pois os mesmos em suas práticas educativas devem levar em consideração os seus educandos, do contrário, continuarão “gastando” tempo na realização de atividades e na aprendizagem de conteúdos sem sentido próprio, mas sim num sentido instrumental distante, baseado em objetivos impostos de modo mais ou menos sutil quando visto por observadores externos (extrínsecos).

A atividade educativa, portanto, quando não baseada em valores e princípios, pode transformar-se num modelo de processo-produto de ensino, de concepções e de planejamento instrumental, resultando em ideologia pedagógica de alienação. Esse pensamento foi o que levou Stenhouse a propor e experimentar o modelo de processo como sendo uma estratégia de elaboração, desenvolvimento e reformulação permanente do currículo¹⁶.

Pensando nesse ponto de vista, e para não trair o propósito ético de qualquer prática educacional, os objetivos educacionais devem ser analisados para transformá-los em princípios que regem os procedimentos e as trocas nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Para Elliott (1985 apud, PÉREZ GÓMEZ, 1990, p.12), “los valores profesionales no son

¹⁶ Esse assunto foi esclarecido no item anterior.

tanto fuente de objetivos finales que hayan de alcanzarse como culminación de una actividad práctica, sino una fuente de normas (principios de procedimientos) a desarrollar en el práctica”. Com isso, pode-se dizer que os valores educativos devem se realizar nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelo educador no âmbito de sala de aula, porém, é necessária uma reflexão conjunta dos meios, uma análise crítica dos instrumentos e também dos procedimentos educativos.

Busca-se, nesse cenário, um ensino para a compreensão e não para a produção. Conforme Pérez Gómez (1990, p.13), “a atividade educativa consiste na elaboração e experimentação de um projeto dirigido a facilitar o desenvolvimento da compreensão de cada aluno que compõe o grupo em sala de aula”. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem para a compreensão e também para a ação reside nas concepções das teorias disciplinares como sendo o instrumento que resolve os problemas da vida cotidiana. Com a análise da prática abrem-se portas para que haja, por parte dos educadores, intervenções significativas e relevantes para o conhecimento de seus alunos.

Pensando coerentemente sobre esses princípios, o caráter ético da atividade educativa e a compreensão como eixo de intencionalidade dos processos de ensino-aprendizagem, Elliott (1983) passa a destacar a necessidade de reconsiderar a natureza da prática docente, percebendo que esse meio pode ser considerado complexo, singular e de mudanças imprevisíveis. O educador nesse “novo” cenário não pode ser concebido e entendido como um simples técnico que aplica rotinas preestabelecidas e trabalha com problemas padronizados. Esse cenário se torna um autêntico espaço de “processo”, no qual se contempla a investigação. Por isso, Elliott (1983 p.17) “propone la *deliberación* como método más racional de intervención”. Fica claramente explícito que o autor realmente acredita que tal concepção de investigar e em consequência disso, refletir e dialogar, sejam fatores positivos do processo no desenvolvimento de compressões dos conceitos éticos e dos dilemas da prática.

O educador, ao utilizar a metodologia de investigação que Elliott propõe, desenvolverá seu conhecimento prático sobre as situações educativas, superando as dificuldades e deficiências do seu conhecimento profissional tácito acumulado durante sua experiência no contexto tradicional, o qual, *a priori*, não foi submetido à reflexão, sendo incapaz de aproximar o abismo existente entre a teoria e a prática. A investigação e reflexão sobre a prática, que já haviam sido propostas por Stenhouse e por outros estudiosos no início dos anos de 1970, conforme já descrito anteriormente, são reforçadas pelas “novas” concepções propostas por Elliott (1983; 1985; 1990; 1991), o qual vê esse método de

educação como sendo “un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes” (PÉREZ GÓMES, 1990, p. 18). Nessa perspectiva, entende-se que o ponto de partida de seu trabalho está focado na educação formal, especificamente na constituição do currículo que tem uma importante relevância no desenvolvimento da metodologia de investigação-ação.

Elliott (1983; 1985; 1990; 1991) propõe transformações curriculares no sentido de desenvolver uma proposta com base em uma mudança de ordem paradigmática, ao adotar o enfoque qualitativo como uma concepção e um meio interpretativo para a investigação na área prática educativa. Por métodos quantitativos, o autor refere que não há uma única forma que possa ser denominada como metodologia quantitativa, mas que se trata de uma diversidade de caminhos e formas dentro do contexto da investigação. Sendo assim, o trabalho inclui tanto a prática do docente dentro da escola quanto seu processo de formação profissional nas instituições de educação superior.

De certa forma, o trabalho de Elliott foi fortemente influenciado pelas ideias de Stenhouse (1970) desenvolvidas na *Humanities Curriculum Project*. As ideias de Elliott (1991, p. 44) foram concretizadas no *Ford Teaching Project*, no qual participaram mais de quarenta professores de vinte escolas, os quais desenvolveram uma investigação-ação sobre os problemas de implementação de métodos de investigação-descobrimto em sua sala de aula.

Nesse momento de efetivação do projeto, percebe-se que havia um interesse de muitas escolas e professores em participar de forma ativa desse “novo” processo proposto por Elliott, na tentativa de responder aos problemas surgidos com o movimento da reforma curricular.

Percebe-se que Elliott (1991), ao desenhar esse projeto, pretendia observar as capacidades que os professores possuíam de desenvolver, de maneira conjunta, conhecimentos profissionais comuns em relação aos problemas derivados da prática de uma pedagogia diferente da tradicional, a qual vinha sendo utilizada por muito tempo em suas salas de aulas. Elliott (1991, p. 44) afirma que “quería que los profesores contribuyeran a este análisis mediante su propia investigación-acción”. Sua colocação permite dizer que ele não queria apenas uma suposta implementação de tal método, no qual os professores só precisassem de materiais curriculares, mas sim a adoção de uma proposta que servisse para apoiar aqueles que já estavam comprometidos com ela, mesmo que tivessem dificuldades em implementar na prática suas aspirações.

Um fator que Elliott (1991, p. 51) destaca é que “el *Ford Project* os profesores desarrollaron tanto una teoría como una praxis pedagógica”. Nesse aspecto, o projeto

desenhado pelo autor acaba por aproximar dois fatores (emancipação e reflexão) que são de grande importância no contexto educacional, produzindo, por sua vez, uma forma mais emancipadora e desenvolvida de prática reflexiva entre os próprios professores. Esses fatores acontecem com maior destaque nessa proposta do que na elaborada por Stenhouse, mas é claro que o *Humanities Project* também gera uma forma de prática reflexiva e emancipadora, sendo essa de segunda ordem e desenvolvida entre os agentes externos, não entre os próprios professores.

A constituição da base principal do plano desenhado por Elliott (1991, p.54) consiste em, “cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma”. Percebe-se que quando os professores começam entender, esclarecer e refletir, suas teorias se modificam e se comprovam na efetivação de sua prática. Uma das principais questões que Elliott (1991) evidencia poderia ser formulada da seguinte maneira: “como garantir que os professores mantenham esse olhar para dentro de suas próprias práticas e ações para que, posteriormente, consigam refletir e transformar tal cenário?”.

Para tentar responder essa questão, Elliott (1991, p. 54) levanta algumas possíveis hipóteses com o escopo de garantir a efetivação e permanência da investigação-ação no contexto educacional: 1) “hay una relación entre los contextos de organización y sistémico en los que trabajan los profesores”; 2) “vincula las capacidades de autorreflexión de los docentes con lo concesión derecompensas econômicas”; 3) “las estructuras institucionales permitan que los profesores compartan sus experiência de aula”; 4) “la práctica reflexiva en las escuelas obliga a tomar consciencia del dilema entre la realización y la satisfacción de la demanda social de ciertos resultados de aprendizaje”. No depoimento de Elliott (1991, p.55), transparece a consciência da importância do monitoramento das práticas educativas orientadas pela investigação-ação. Nesse aspecto, o financiamento dos recursos humanos tornou-se essencial para o êxodo do projeto. Ao finalizar o projeto, Elliott (1991) e sua equipe de colaboradores receberam ajuda financeira para criar uma rede de docentes formadores de professores interessados na metodologia de investigação-ação em aula. Essa extensão do *Ford Project* acabou levantando notáveis interesses em nível nacional e certa curiosidade em nível internacional. A partir daí começou a surgir outros projetos de investigação-ação, nos quais alguns professores universitários, incluindo o próprio Elliott (1991, p. 56), passaram a “reestructurar la concesión de méritos en los cursos de formación permanente de niveles de Diploma y de Master para apoyar y promover la práctica reflexiva en las escuelas.” A partir disso, houve uma grande consolidação e aceitação da metodologia de investigação-ação

proposta não só por Stenhouse e Elliott, mas por muitos outros colaboradores que, como já mencionado, não serão destacados como protagonistas nesse trabalho. Com isso, surge a necessidade de esclarecer quais seriam as possíveis finalidades e funções dessa metodologia, as quais serão abordadas no item a seguir, para que se possa entender sua efetivação dentro do contexto do ensino superior.

3.4 Finalidades e funções da investigação-ação

A metodologia de investigação-ação é abordada por diversos autores, os quais possuem concepções distintas de tratar a prática educativa em relação a tantas outras formas de metodologia de investigação e formas de ação. Alguns autores passam a atribuir à investigação-ação “novas” finalidades dentro de uma visão formativa ou de uma melhoria profissional. Segundo Goyette y Lassard-Hérbert (1988, p.35), “la finalidad nos lleva a un objetivo general y global que se proponen las personas que inician la I.A. de la cual determinan las actividades, la organización y los productos”. Através das palavras dos autores é possível perceber que a finalidade só acontece através do estabelecimento dos objetivos, sejam eles gerais ou globais.

De acordo com os escritos de Goyette y Lassard-Hérbert (1988), é possível afirmar que não há possibilidade de descrever somente um tipo de finalidade ou falar sobre uma única função nas quais incorporam a investigação-ação. Os autores trazem alguns pensadores, tais como Barbier (1977), Kurt Lewin (1978), B. Gauthier (1984), entre outros, os quais reconhecem algumas das finalidades e das funções que a investigação-ação contempla para quem a pratica. Os autores entendem que a investigação-ação depende de um nível que seja real, sempre seguida de uma reflexão autocrítica e objetiva, a qual leve a uma evolução os resultados. Nas palavras de Kurt Lewin (apud Goyette y Lassard-Hérbert, 1988, p.42), “No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción”. Ambas as funções se consolidam uma com a outra, em outras palavras, uma só acontece em função da outra.

A investigação-ação concebe os participantes com certa autonomia, pois pode ser considerada uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos próprios grupos envolvidos na ação, fortalecendo, assim, a finalidade de melhoria da própria prática. Nesse sentido, a investigação-ação se torna uma atividade de compreensão e também de explicação da práxis, pois possibilita meios de identificar os próprios problemas, observando e fazendo

uma análise crítica dos mesmos, a fim de identificar as possíveis soluções e que essas sejam as mais adequadas. Portanto, a finalidade da investigação-ação é de cunho coletivo e sua função é desempenhar soluções para os problemas encontrados.

O autor B. Gauthier (1984) define a finalidade da ação afirmando que esta pode ser adaptadora e transformadora:

Esta primera forma de investigación-acción (adaptadora) tiene la característica de estar de acuerdo con el poder político, a favor del cual actúa. La investigación transformadora por su parte, va unida a un proyecto político, crítico, reivindicador o marginal de un tipo como la alfabetización de concienciación de Freire. Este tipo de investigación-acción sirve esencialmente para poner en claro la materia de control del saber apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988, p. 43).

Conforme o autor descreve, a ação dentro do contexto da metodologia de investigação é dividida em duas formas, as quais se distinguem pelos seus objetivos e são consideradas em sua percepção fatores de grande importância para estabelecer suas finalidades e suas funções.

Outro autor que Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 43-44) destacam em seu livro *La Investigación-Acción: funciones, fundamentos e instrumentación* é R.B.Tremblay (1974), o qual reconhece que a investigação-ação pode ser de cunho orientado ou intermediário. A primeira (de cunho “orientado”) pode ter diversas funções de investigação associadas a uma finalidade geral de ação. Essa finalidade ajudará o grupo a melhorar sua práxis, ou seja, reajustar a prática à teoria ou a teoria à prática. Nesse processo há uma função de eficácia e uma otimização da ação, associadas a funções de descrição, modelação, compreensão e controle. A função de controle do real na investigação-ação, segundo o autor, é realizada no feudo da realidade da práxis. Já a investigação-ação “intermediária” é uma forma de controle por experimentação na investigação aplicada, ou seja, uma relação entre necessidades e investigação científica, na qual podem ser consideradas suas finalidades.

Goyette e Lassard-Hérbert (1998), interpretando vários autores, acreditam que a investigação-ação também tem uma função de formação, contendo elementos do processo de aprendizagem. Nessa função a investigação-ação tem seu ponto prioritário ligado ao processo de aprendizagem do conjunto de pessoas que nela estão envolvidas. Essa metodologia é considerada por esses autores uma nova prática para aqueles que participam desse processo.

Percebe-se, todavia, que a investigação-ação implica na aprendizagem de uma nova prática, tanto para o prático como para o próprio investigador.

Outras finalidades destacadas por esse grupo de autores é que a investigação-ação é a *evolução* e a *comunicação*. A evolução tem a finalidade de ação e seu princípio fundamental está relacionado ao fornecimento de dados práticos que podem ser melhorados, onde a comunicação faz parte das relações existentes dentro desse contexto. Dessa maneira, acrescentam-se outras funções possíveis à investigação-ação, funções essas relacionadas ao processo curricular, fator esse já destacado por Elliott e Stenhouse e que acaba sendo reforçado por Goyette e Lassard-Hérbert e seu grupo.

A afirmação que a metodologia de investigação-ação pode ser portadora de uma finalidade de investigação está ligada a um projeto de construção e de formação de um conhecimento novo, o qual pode ser traduzido em diferentes funções. Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p.49) destacam três funções da investigação e ressaltam que estas não são unânimes para todos os autores: “1) las funciones de investigación; 2) las funciones bisagra en la investigación y la acción e 3) la función crítica”. A seguir tentar-se-á esclarecer o que os autores analisados por Goyette e Lassard-Hérbert pensam sobre essas três funções.

R.B. Tremblay (1974) situa a atividade de investigação como sendo um ato contínuo de ir e vir da atitude do observador ingênuo e do investigador científico, definindo assim três momentos principais de toda a atividade de investigação: “1) la descripción; 2) la explicación de lo real, e; 3) el control de lo real” (apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988, p. 49). Percebe-se que esses três momentos destacados por Tremblay poderiam ser chamados de funções ou atividades específicas da investigação e se caracterizam na atitude científica para reduzir a ambiguidade dos conceitos no nível da descrição das hipóteses, das explicações e das proposições (em nível de controle).

Segundo Tremblay (apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988, p. 17), “lo que caracteriza entonces a la investigación-acción, desde un punto de vista funcional, lo que la distingue de la investigación tradicional, es su forma de control de las hipótesis sobre lo real”. A investigação-ação, portanto, em sua clara intenção de fazer avançar o conhecimento científico no coração do processo da ação humana à prática, opta, conforme o autor descreve, por um processo de investigação, por uma função do controle do “real prático” e não do “real experimental”, pois a elaboração e o controle dos conhecimentos teóricos se fazem na ação.

De acordo com Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 52), fica claro que “estas das últimas funciones están intimamente unidas a la función de control, pero cada una constituye una posible centralización para una finalidad de investigación en Investigación-Acción”. É

possível perceber uma ligação entre as duas funções, mas cada uma delas com finalidades específicas dentro da metodologia de investigação-ação. Goyette e Lassard-Hérbert auxiliam a entender um pouco mais sobre essas duas funções ao mencionar novamente o autor R.B Tremblay (1974, p, 18-19), o qual fala sobre a descrição dizendo que “describir lo real es intentar, por la observación y la operacionalización de los conceptos, captar exactamente lo que pasa en un campo preciso de lo real empírico”. É notório, portanto, que através da descrição, ou em outras palavras, do diagnóstico, que é possível identificar uma situação problema vivenciada pelos “atores” da ação.

Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p.58-67) também ressaltam que a investigação-ação ainda poderia ter uma função de comunicação, pois essa função de comunicar os resultados (cunho científico), o produto a ser investigado e o processo de condução são fatores a serem comunicados à comunidade científica. Em suas próprias palavras, Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 58) advertem que “la comunicación cumple una función que puede también asociarse a una función de control de la investigación (produto y processo)” pois o controle do que se é investigado e comunicado acaba sendo um fator importante para o campo científico. A comunicação verbal ou escrita é uma forma de participação ou de implicações dentro do contexto da investigação-ação, podendo essa exercer também a função de formação sendo esse uma elaboração de uma informação de elementos de aprendizagem.

Goyette e Lassard-Hérbert (1988) ressaltam ainda que outra função seria a investigação aplicada e um de seus papéis seria também a aplicação do enfoque qualitativo para descrever e compreender os problemas sociais e as particularidades de uma prática profissional. Outros autores concebem também a investigação-ação como sendo uma investigação aplicada, quer dizer, como sendo a aplicação de um processo de investigação para a resolução de um problema vivido pelo investigador:

La investigación-acción es una forma de investigación aplica cuya característica principal es o bien introducir al usuario de la investigación como agente de investigación, o bien introducir la misma acción en los fenómenos en estudio, como parte integrante del proceso de comprensión. (Gobierno de Quebec, comisión de estudios sobre las Universidades, apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988. p. 64).

Pelo descrito, percebe-se que a investigação-ação aplicada se efetiva através da realização de duas funções incumbidas no processo, envolvendo todas as fases da realização

atingindo todos os envolvidos. Em outras palavras, entende-se que uma investigação aplicada ou a investigação para a aplicação pode cumprir uma função de união entre teoria e prática.

Com base no que lecionam os autores supracitados, a investigação-ação relaciona-se constantemente como um sistema de investigação e em um sistema de ação. Entretanto, entende-se que alguns dos autores enfatizam as funções ligadas à investigação e outros destacam mais as finalidades desta, apesar da importância de ambas no contexto da metodologia da investigação-ação, ressaltam ainda que os fundamentos nas quais elas se constituem são de grande valia para o ensino superior. Para melhor entender o que seriam esses fundamentos, será abordado no item a seguir o alicerce no qual a investigação-ação se embasa, para que se possa entender as contribuições dessa metodologia para a docência universitária.

3.5 Os fundamentos da investigação-ação

Os fundamentos da investigação-ação que serão abordados no decorrer desse item podem ser considerados princípios orientadores que, *a priori*, implícita ou explicitamente, guiam, de maneira mais ou menos coerente, as atividades do investigador, tanto na investigação como na própria ação. Os fundamentos da investigação-ação, pensando em seus diversos e possíveis ângulos, são os seguintes: econômicos, políticos, socioculturais, ideológicos, epistemológicos e teóricos.

Sobre os fundamentos ideológicos, encontram-se bases nas quais vários são os atributos dados a investigação-ação. Atributos com o objetivo de modificações sociais radicais, explicitamente expostos para a mudança individual (de consciência, de habilitação para o compromisso, de autogestão e de autodesenvolvimento) e assim reivindicar uma ideologia, um sistema de ideias e seus discursos, no qual o poder aparece como uma ideia central. Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 125) dizem que “se trata de hacer un analice crítico del poder existente, institucionalizado, de elaborar conocimientos (investigación) y estrategias de acción (movilización, educación y organización de proyectos de acción, etc.) para tomar u otorgarse un poder social e político”. Pode-se dizer, a partir dessas palavras, que o investigador passa a ter um papel que pode provocar e facilitar esse compromisso ou esta luta pelo poder.

Pode-se dizer, ainda, que a investigação-ação possui outra tendência em relação aos fundamentos ideológicos que é a de fazer uma crítica ao poder existente e suas estruturas incorporando a luta para um poder sociopolítico. Goyette e Lassard-Hérbert (1988 p. 127) nos trazem o autor J.Rhéaume (1982), que a respeito dessa temática se pronuncia da seguinte maneira:

La investigación-acción también es el lugar de una nueva revisión de la división social del saber y del poder entre las distintas partes implicadas. Más allá de las diferencias propias de los saberes prácticos y del saber teórico, existen a menudo distancias culturales importantes entre el investigador, el práctico profesional y las clientelas implicadas que provienen de categorías o de clases sociales distintas (apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988, p.27).

Percebe-se, através das palavras do autor, que há um distanciamento entre os agentes da ação e é isso que torna a investigação-ação um elemento crítico que separa as ideias dos “poderes” envolvidos nesse processo importante, que é o saber e o conhecimento. Assim, pode-se situar e até mesmo afirmar que toda a investigação-ação no campo social tem seu cunho nos fundamentos ideológicos, podendo esse ser revolucionário ou conservador. Cabe lembrar, através das palavras de Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p.129), que “numerosos autores e investigadores en investigación-acción, en el campo de la educación, por ejemplo, no se consideran de ninguna ideología, en el sentido de un discurso explícito y organizado sobre un sistema de ideas y juicios”.

Neste momento far-se-á uma breve análise (identificação e descrição) dos fundamentos epistemológicos da investigação-ação a qual, segundo Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 130) apresenta duas dificuldades importantes a serem destacadas:

La *primera dificultad* consiste en distinguir, destacar para las necesidades del análisis, las fuentes epistemológicas (nivel de los paradigmas, de los lenguajes, de los procesos discursivos, o de los marcos de referencia) de las fuentes teóricas, puesto que estos dos polos están en interacción.

Com base na primeira dificuldade levantada pelos autores, percebe-se a necessidade de distinguir, para que se possa destacar a análise, as fontes epistemológicas envolvidas no processo, o discursivo e o teórico, polos esses que se incluem sem se confundir um com o

outro, permitindo que o investigador aprofunde sua investigação em um paradigma sem referir-se a uma teoria desenvolvida sob o mesmo paradigma. Já na segunda dificuldade, na análise dos fundamentos epistemológicos de investigação-ação, os autores Goyette y Lassard-hérbert (1988, p. 132) destacam que a mesma se apresenta de tal maneira que:

Un investigador puede formular, verificar, aplicar una teoría fundándose en más de un paradigmas o de un lenguaje a la vez. En la aplicación, los paradigmas o los lenguajes epistemológicos no son puros. Un investigador puede, hasta cierto punto, fundar su investigación, sus técnicas de investigación, en más de un lenguaje epistemológico.

Nessa segunda dificuldade trazida pelos autores, percebe-se que a mesma está centrada na possibilidade que o investigador tem de se basear no seu processo investigativo em mais de uma linguagem epistemológica. As *lenguajes epistemológicas*, segundo Goyette e Lassard-Hérbert (1988), são caminhos de várias possibilidades no contexto da investigação-ação, as quais podem fundar suas práticas. A existência de uma diversidade de posições epistemológicas possíveis para a investigação-ação não é, segundo Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 133), “una característica suya”. Recordar-se, com isso, que essa é uma forma de investigação na qual se estabelece uma relação intencional e funcional entre *investigación e acción*, podendo se organizar o marco de distintas ciências humanas, as quais se desenvolvem e se transformam através da diversidade de linguagens existentes.

Para que se possa ter uma maior compreensão dessa segunda dificuldade, Goyette y Lassard-Hérbert (1988, p. 143-154) identificam, juntamente com outros autores, algumas das possíveis linguagens epistemológicas, sendo elas: a) El paradigma cartesiano o positivista; b) la praxeología; c) el enfoque sistémico; d) los enfoques comprensivos, e; e) la dialéctica. Sistematiza-se a seguir, algumas características de cada uma das linguagens identificadas e nomeadas por Goyette e Lassard-Hérbert e seus colaboradores.

a) El paradigma cartesiano o positivista

Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p.134) destaca em seu livro *La investigación-Acción: funciones, fundamentos e instrumentación* que Michelle Lessard-Hérbert (1984) havia, através de seus estudos, identificado dois paradigmas de investigação em educação, os quais poderiam servir de marco de referência ou até mesmo de fundamento epistemológico e metodológico da investigação-ação. “Se trataba de los paradigmas cartesiano y sistemático de

investigación” (1988, p.134). Esses paradigmas contemplam características as quais foram identificadas pela autora após análise de determinados níveis, sendo eles:

las generalizaciones simbólicas (verbales e no verbales), las creencias, las concepciones (el determinismo, la noción de tiempo, el modo de conocimiento privilegiado, la relación investigador-objeto-práctico y la concepción de la investigación y los valores-criterios), criterios de elección del problema de investigación, criterios de cientificidad, valores profesionales. (MICHELLE LESSARD-HÉRBERT apud GOYETTE; LESSARD-HÉRBERT, 1988, p. 134).

Pode-se dizer que as linguagens cartesiana e sistêmica correspondem, mais especificamente, ao componente da generalização simbólica do paradigma, mas continuam relacionados com os demais componentes. Esses dois tipos de linguagens são os reconhecidos pela autora no processo de investigação-ação.

O enfoque cartesiano se caracteriza, segundo Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 135), “por la simplificación del objeto de la investigación”. Esse enfoque permite dar ênfase ao teste, verificando as hipóteses e as teorias essencialmente quantitativas do instrumento. Cabe destacar que as representações simbólicas não verbais procedem da teoria da probabilidade e de linguagens estatísticas expressando somente uma forma de probabilidade.

b) La praxeología

Goyette e Lassard-Hérbert (1988), Herman (1983), entre outros, apresentam a linguagem praxeológica como se distinguindo do positivismo puro e se caracterizando, ao mesmo tempo, pela variedade de estratégias de investigação utilizadas, contrariamente ao método experimental, o qual se limita a um esquema único de controle das variáveis. Herman (1983, p.13) confirma essa redução positivista dizendo que “la característica principal del positivismo es su posición ‘unitarista’ en lo que se refiere al sistema de las ciencias: unidad del método científico y del espíritu científico, recharzo de cualquier dualismo ciencia naturales/ ciencias humanas”.

Baseando-se nos escritos dos autores supracitados, pode-se dizer que a linguagem da praxeología se encontra na articulação dos objetivos da investigação *sobre* a ação e da investigação *para* a ação. Já o autor R.B. Tremblay (apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988, p. 138) identifica a praxeología como “la actitud del investigador científico en investigación-acción”. Desse ponto de vista de investigação, a praxeologia

pretende o controle do real prático mais que do real experimental. Este último objetivo está associado à atitude positivista.

Dentro desse marco praxeológico, o qual se caracteriza por uma diversidade de instrumentos, os investigadores podem recorrer a linguagens mais específicas de investigação e de ação. A Investigação-Ação pode ser considerada o marco da praxeología, como sendo o meio de investigação posto em prática por uma ciência de ação (ponto de vista dos profissionais investigadores) ou como uma ferramenta dos próprios investigadores que querem ter uma forma melhor de realizem suas ações.

c) El enfoque sistémico

Diversos investigadores já mencionados neste texto se referem à linguagem e aos conceitos sistémico, como sendo uma ferramenta para abordar seu problema de investigação. Goyette e Lassard-Hérbert (1988) e Villeneuve (apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988, p.141), professores responsáveis por um programa de formação de ensinantes da investigação-ação, se perguntam sobre os limites da do paradigma cartesiano em ciências da educação e pensam que o enfoque sistémico privilegia a identificação do maior número de variáveis. “El lenguaje y el paradigma sistémico son, pues, uno de los fundamentos epistemológico posible para la investigación-acción; el enfoque sistémico parece pertinente para diversos investigadores puesto que tiene en cuenta la complejidad de las situaciones concretas” (GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1988, p. 141-142). Percebe-se, pela colocação do autor, que o paradigma sistémico se torna uma possibilidade, desde que se leve em conta a complexidade das situações concretas encontradas pelos investigadores.

O paradigma sistémico também pode ser definido como sendo a ferramenta que representa um objeto que, dotado de finalidades, funciona, se estrutura e evolui em um ambiente. O próprio investigador, nesse contexto, é concebido como um sistema de representação que sistematicamente “sistemografía” ou modela objetos naturais ou artificiais, complicados ou complexos, e em particular objetos sociais. Segundo Goyette y Lassard-Hérbert (1988, p.142) “el concepto central de sistema es una herramienta metodológica, um objeto artificial que utiliza el investigador para organizar sus datos y describir o real”. Nesse sentido, pode-se considerar o investigador como sendo um construtor de modelos. Cabe ressaltar que o enfoque sistémico pode operacionalizar em diversas metodologias, as quais são possíveis de situar no plano técnico de investigação, dentro das tendências de metodologias quantitativas e qualitativas de recolhimento e análises de dados.

Assim, a metodologia de investigação-ação, na perspectiva do enfoque sistêmico, desemboca na linguagem dos enfoques compreensivos de investigação qualitativa, que serão descritos a seguir.

d) Los enfoques comprensivos

Os enfoques compreensivos da investigação-ação se colocam na oposição dos modelos positivistas de pesquisa. Sendo a educação uma ação humana, caracteriza-se por seu aspecto contínuo do acontecimento, que não pode ser previsível nem pré-determinado. A ação humana é portadora de valores, crenças, finalidades, percepções e modos de atuação que não podem ser objetivamente definidos. Por essas razões, os enfoques compreensivos são indicados como uma das linguagens epistemológicas importantes da investigação-ação.

Autores como Susman e Evered (1978), citados por Goyette e Lessard-Hebert (1988, p.143), concebem a investigação-ação como sendo fundamentada nos enfoques filosóficos compreensivos. Tais enfoques possuem suas raízes em três fontes importantes: hermenêutica, existencialismo e fenomenologia. Da hermenêutica é conservado o conceito de círculo hermenêutico, segundo o qual não é possível o conhecimento sem a presença dos pressupostos que possibilitam o próprio conhecimento. O círculo hermenêutico, ao contrário do círculo vicioso, confere um sentido positivo à estrutura circular da compreensão que abre as possibilidades de leitura do mundo. Na perspectiva de Herman (1983), “el investigador tan solo compre aquello que ya el indicaban implícitamente sus presuposiciones directrices” (apud GOYETTE; LESSARD-HEBET, 1988, p.144).

Tanto o existencialismo quanto a fenomenologia são indicados por Susman e Evered (1978) como pertencentes a uma percepção subjetiva da ação. O existencialismo enquanto corrente filosófica teve sua forte ascensão no final da primeira metade do século XX no contexto do pós-guerra e foi marcado profundamente por ressaltar a liberdade como elemento central da condição humana. A fenomenologia, por sua vez, também se caracteriza por colocar a primazia da experiência subjetiva imediata como base do conhecimento.

Outros autores, como Angers y Bouchard (1978), perceberam uma estreita conexão entre os enfoques compreensivos e a metodologia de investigação-ação. Os referidos autores utilizando a observação participante como técnica de ‘recolhimento’ de dados e estratégias de intervenção, ressaltam que um investigador não pode limitar-se a tratar o fenômeno humano como sendo algo que pode ser objetivado, explicado e pré-definido objetivamente. Os conteúdos subjetivos do fenômeno humano formam parte da realidade estudada da própria investigação.

Nessa perspectiva, ressaltam Angers e Bouchard (1978) que “el investigador no pone su subjetividad entre parêntesis; al contrario, la integra en la investigación” (apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT, 1998,p.145). A conexão entre os enfoques compreensivos e a metodologia de investigação-ação é resumida por Herman (1983) da seguinte maneira:

La comprensión es una explicación de las significaciones sociales más que una explicación de los hechos sociales por su puesta en conexión causal (...). Para A. Conte como para Aristóteles, sólo hay ciencia de lo general; (...). La ambición de los enfoques comprensivos, en cambio, es instaurar un saber de lo individual, describir constelaciones singulares de acontecimientos significativos, irreductibles a leyes universales; una proposición comprensiva traduce conceptualmente lo que há existido un dia en su singularidad (apud GOYETTE; LASSARD-HÉRBERT 1988, p. 150).

Concorda-se com os autores há pouco referido de que os enfoques compreensivos podem mostra-se altamente produtivos para conectá-los com a metodologia de investigação-ação.

e) *La dialética*

Segundo Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p. 150), a investigação-ação está associada à *linguagem dialética*, porque o próprio termo é apresentado como um articulado e macroconceito que visa superar a operação tradicional entre investigação e ação, entre os papéis do investigador e do ator, entre seu produto que é a teoria e prática. Para lembrar o sentido amplo da dialética, pode-se recorrer ao processo discursivo que vai de Platão (428-347 a.C.) passando por Hegel (1220-1831) e Marx (1818-1883), possui a contradição e a luta dos contrários dois dos seus princípios fundamentais. Segundo Goyette e Lassard-Hérbert (1988, p.50) “la dialética se funda en una lógica que acepta las contradicciones a la vez que las pone en relación en un proceso que conduce a su superación”. Com base nas palavras dos autores, pode-se dizer que a dialética está baseada em uma lógica que potencializa o papel das contradições, pois essas possibilitam a identificação de problemas que podem ser superados na ação dos sujeitos num movimento contínuo.

Para expressar algumas concepções dessa *superación da dialética*, Leandro Konder (1989, p. 26) traz as colocações do grande filósofo Hegel (1770-1831), que usa a “palavra alemã *aufheben*, um verbo que significa suspender e que possui três sentidos diferentes; negar, erguer alguma coisa e mantê-la erguida, elevar a qualidade”. O filósofo não utiliza

essas três palavras ou sentidos separadamente e emprega esses três sentidos diferentes ao mesmo tempo. “Para ele a superação da Dialética pode ser simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior”. (KONDER, 1989, p.26). Essa colocação pode ser observada em várias situações as quais envolvem o ser humano no decorrer de sua vida de seu trabalho.

Na percepção de Piaget (1984), a investigação-ação, como nas ciências humanas em geral, o termo dialética é utilizado em dois níveis:

el primer nivel corresponde a la dialéctica en sentido amplio, es decir, a un vaivén, a una confrontación dinámica (tiene la idea de un movimiento, de una interacción) entre investigación y acción. En segundo nivel corresponde a una dialéctica filosófica como sistema de interpretación que pretende fundar e incluso orientar las ciencias (p.85-87).

Percebe-se, portanto, que esses dois níveis a que Piaget se reporta podem se converter em linguagens epistemológicas, fundando-se em uma metodologia particular. Pode-se também considerar a dialética um dos elementos essenciais da metodologia de investigação-ação. Fala-se, nesse contexto de dialética entre o conhecimento e a ação, entre a prática e o investigador, ambos protagonistas da investigação. Destaca-se nesse momento o que Herman (1983, p. 31) acredita que seja a “mola” fundamental da dialética: “es el dualismo: sujeto/objeto, matéria/ideia y teoría/práctica”. Compreende-se, por meio da visão desse autor, que essa se concretiza através de dois componentes participativos do processo.

Ressalta-se que o que está supracitado é uma breve descrição de alguns possíveis fundamentos trazidos por Goyette e Lessard-Hérbert e seus colaboradores, os quais acreditam que esses fundamentos podem fazer parte da metodologia de investigação-ação, ajudando efetivamente na formação continuada de docentes qualificados e na qualidade do ensino superior. No próximo capítulo abordar-se-á de forma mais pontual a relação entre investigação-ação e o paradigma da aprendizagem.

4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E O PARADIGMA DA APRENDIZAGEM

4.1 A metodologia da investigação- ação e suas contribuições para a aprendizagem

Uma vez estudada a docência universitária e o surgimento de uma “nova” metodologia, a qual nos esclarece que há uma vasta diversidade de finalidades e funções que podem ser abrangidas pela investigação-ação, assim como se voltou especial atenção a uma pluralidade de linguagens epistemológicas, as quais podem lhe servir de marco referencial, fica evidente também a diversidade de métodos, instrumentos e técnicas de investigação científica, as quais são reconhecidas na grande área das ciências humanas. A partir desses conhecimentos, bem como das lições dos autores já mencionados, pode-se dizer que a investigação-ação contempla, em seu contexto, um espaço de aprendizagens ou de aperfeiçoamento das já existentes.

Para que se possa compreender de forma mais eficaz e concreta as efetivas contribuições da investigação-ação, tratar-se-á nesse momento os principais fatores que são utilizados e desenvolvidos pela metodologia, os quais podem ser vistos como protagonistas das contribuições à aprendizagem. Ressalta-se também, que não se tem aprendizagem sem abordar o ensino e as correntes filosóficas nas quais a aprendizagem pode estar inserida.

No que se refere à filosofia da aprendizagem, dentro do contexto da metodologia de investigação-ação, percebe-se que esta, segundo Brockbank e McGill (2008, p.34), “se refiere a los principios, sean científico, éticos o educativos, y les asignan valores”. Percebe-se, pelas palavras dos autores, que a filosofia de aprendizagem tenta alcançar a sabedoria através do estudo dos princípios de aprendizagem, estes que valorizam seus axiomas (sentenças ou proposições). Diante de tais esclarecimentos, busca-se a adoção de uma filosofia de aprendizagem que leva à prática reflexiva dos professores e alunos sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Essa filosofia de aprendizagem passa a proporcionar aos docentes e à sua prática uma reflexão de conceitos, de filosofia, aprendizagem e ensino, tornando docentes e alunos agentes reflexivos de suas próprias práticas.

A metodologia de investigação-ação acaba por ser uma contempladora dessa filosofia de aprendizagem, pois, como afirma Elliott (1991, p, 67), “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos”. Busca-se entender com base nesses ensinamentos, portanto, que a melhora da prática consiste

em implantar valores que constituem seus fins, por exemplo, a justiça na prática legal, a atenção ao paciente na medicina, a educação no ensino, dentre outros. Esses fins não se manifestam, entretanto, apenas nos resultados da prática, mas na qualidade intrínseca dessa mesma prática, tornando o ensino o mediador do acesso dos alunos ao currículo e à aprendizagem.

Nesse sentido, a essência da investigação-ação em educação está no fato de que em seu núcleo sempre existe uma ação que beneficia a aprendizagem dos alunos ou o desenvolvimento profissional dos professores (STENHOUSE, 1998). Esse fator que beneficia os envolvidos no processo de ensino é um dos elementos destaques da metodologia adotada. Sabe-se que por trás de uma aprendizagem de “má” qualidade, na grande maioria dos casos, está presente um ensino deficiente juntamente com uma metodologia que não contempla tais fatores, os quais são contemplados na investigação-ação.

A investigação-ação proporciona, todavia, a evolução da qualidade do ensino e, por consequência disso, uma aprendizagem significativa, conduzindo os professores envolvidos a refletir sobre essa evolução. As práticas desenvolvidas em sala de aula devem evoluir e conduzir essas significativas mudanças, também em relação às suas qualidades intrínsecas, fator considerado de grande importância pela metodologia. Dessa forma, como salienta Latorre (2005, p.8), “la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional”. Percebe-se, com isso, que a investigação-ação, além de aperfeiçoar a prática docente mediante o desenvolvimento das capacidades de refletir sobre suas próprias ações, se torna a ferramenta não só dos alunos e professores do ensino e aprendizagem, mas de todo o contexto escolar envolvendo todos os membros que nela estão inseridos.

É perceptível, portanto, que os processos educativos deixam de ser uma técnica, um saber aplicar a teoria aprendida, para constituir-se em um processo reflexivo sobre as próprias ações desenvolvidas dentro do contexto educacional, o que leva a uma melhora das práticas como já mencionado anteriormente. As possíveis contribuições no processo de ensino e por consequência na aprendizagem existem, como se percebe, por uma série de contribuições. Essa metodologia pode colocar em manifestação certos distanciamentos existentes entre teoria e prática presentes dentro do processo educativo. Com isso, deveria existir um processo de reflexão por parte dos professores sobre esse distanciamento, sobre as estratégias pedagógicas a serem utilizadas para reverter esse distanciamento.

A investigação-ação se torna um dos caminhos ao alcance da efetiva aprendizagem, por ser um método que planeja a ação, que observa e reflexiona sobre as novas possibilidades.

Ela se consolida por ser participativa, ou seja, busca o envolvimento do maior número de pessoas, as quais estão envolvidas na busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem, torna os envolvidos membros autocríticos, da ação, observação, do planejamento e da própria reflexão. E mais, segundo Kemmis e McTaggart (1988, p. 31), a investigação-ação ainda pode ser considerada

un proceso sistémico de aprendizaje en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse a la posibilidad de sorpresas y conservando la posibilidad de responder a las oportunidades. Se trata de un proceso de utilización de la 'inteligencia crítica' orientado a dar forma a nuestra acción y a desarrollarla de tal modo que nuestra acción educativa se convierta en una praxis (acción críticamente informada y comprometida) a través de la cual podamos vivir consecuentemente nuestros valores educativos.

Percebe-se, com base nas colocações dos autores, que a aprendizagem é um processo sistêmico que pode atuar de forma consciente, permanecendo aberto para as possibilidades e capacidades, para atender as oportunidades que surgem. Esse processo também é utilizado pelos envolvidos como uma probabilidade crítica, a qual desenvolve a ação para que a prática possa se tornar crítica e comprometida com os princípios educativos de cada um, consolidando, assim, a aprendizagem. Sabe-se que a busca por uma aprendizagem significativa deveria ser o que move os educadores e os envolvidos com a educação em nosso país, em nossas cidades, escolas e universidades. Historicamente, se percebe a busca por significativas mudanças e metodologias, nas quais estejam contempladas transformações de qualidade em áreas do ensino, do currículo, formação de professores e na aprendizagem. A metodologia de investigação-ação apresentada até o momento pode ser como uma contempladora das possíveis transformações almejadas pelos professores e membros envolvidos com a educação; pode ser também uma possibilidade significativa que vem se consolidando entre os professores, pesquisadores, escolas e universidades, como um caminho possível para a melhora da qualidade da educação.

4. 2 A investigação-ação e o processo reflexivo na aprendizagem

O contributo de se pensar um trabalho docente, baseado no modelo de investigação-ação e fundamentado na perspectiva de uma prática reflexiva, além de ajudar o docente a entender sua própria prática, colabora também para que ele seja mais participativo dentro do contexto educacional, sendo assim um agente transformador de suas próprias ações.

Ao utilizar essa metodologia, pode-se dizer que o docente se tornará consciente de suas próprias ações e poderá, com isso, avaliá-las e modificá-las. A reflexão se torna um meio de melhorar a qualidade dos processos educativos e promover, com isso, uma aprendizagem mais adequada do ensino que se pretende. Ademais, também pode ser um meio de estímulo para que, tanto alunos como docentes, desenvolvam suas capacidades de observar a si próprios, bem como suas percepções críticas sobre os seus pensamentos e atitudes.

Referente a essa centralidade da reflexão, encontram-se diversos autores e pesquisadores que dão ênfase e defendem sua presença na prática docente. Dentre os autores, Isabel Alarcão justifica dizendo que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (2007, p. 41).

Pensando nas palavras da autora, nota-se que o papel do docente, ao exercer uma prática reflexiva, ultrapassa o campo do conhecimento e do desenvolver pedagógico, tornando-se ele um docente mais criativo e aberto a novas ideias e possibilidades. Os fatores mencionados por Alarcão (2007) contribuem, sem sobra de dúvida, com a melhoria e a qualidade do ensino e, por conseguinte, com a aprendizagem “personagem” de grande importância do contexto da metodologia de investigação-ação, a qual se reporta este estudo.

Pode-se afirmar que associar essa investigação à prática educativa reflexiva significa tomar consciência das questões críticas do exercer pedagógico, do ensinar e do aprender, criando predisposições para a reflexão, assumindo valores e atitudes para estabelecer congruência entre as teorias e as práticas, podendo, com isso, transformar e melhorar todo um contexto educacional. O processo de reflexão no âmbito educacional, entretanto, nem surge com a metodologia de investigação-ação nem é decorrência desta, pois se sabe que, anteriormente, muitos outros pesquisadores e estudiosos já acreditavam na importância do ato de refletir. Dentre estes se destaca John Dewey (1979), um grande filósofo que muito contribuiu através de seus estudos e pesquisas para a melhoria das práticas educacionais. Dewey (apud FÁVERO; TONIETO, 2011, p.45) argumenta que “o pensamento reflexivo consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe considerações sérias e consecutivas”. Com essa colocação, pode-se perceber que tal consecução implica, necessariamente, em tal pensamento agir segundo fins ou objetivos em vista, analisando

minuciosamente o assunto em questão, tornando o aprendizado mais significativo e consistente.

Nesse contexto, encontra-se também Donald Schön (1992), que analisa as atividades profissionais práticas dos docentes, propondo-lhes a reflexão na ação como sendo uma epistemologia adequada. Encontram-se em evidência, nesse sentido, algumas características que definem essa epistemologia de reflexão na ação colocada por Schön, as quais serão descritas a seguir:

El profesional es una práctica reflexiva; ser profesional implica ocuparse de redefinir situaciones problemáticas prácticas; el profesional desarrolla una mejor comprensión del conocimiento en la acción; ser profesional es ser una persona capaz de examinar y explorar nuevas situaciones; una teoría u práctica, investigación y acción, saber y hacer; la práctica profesional se concibe con actividad investigadora; la investigación supone una conversación con la situación problemática en la que saber y hacer son inseparables (apud LATORRE, 2005, p.19).

A partir da colocação do autor supracitado, compreende-se que a reflexão na ação pode se constituir em um processo que capacita as práticas desenvolvidas pelas pessoas envolvidas no processo de ensino, visando desenvolver uma melhor compreensão do conhecimento na ação e, assim, ampliar a forma de pensar sobre a prática profissional e a relação existente entre teoria e prática. A prática, portanto, adquire um novo *status* em relação à teoria, o que permite que o professor constitua novas estratégias de ensino para alcançar a aprendizagem desejada.

A investigação-ação é uma das metodologias que contribui para que esse processo de reflexão *na e da* ação se efetive. Nesse sentido, da perspectiva da reflexão na ação dentro da efetivação das atividades desenvolvidas, a prática educativa acaba sendo vista como uma atividade reflexiva, a qual requer a busca de uma atuação diferente na hora de enfrentar e de resolver os problemas educativos encontrados no percurso do ensino e da aprendizagem. O educador, portanto, ao desenvolver sua prática educativa de reflexão, acaba constituindo novas estratégias de ações, novas formas de busca de teoria e categorias de compreensão desses problemas encontrados.

Nessa perspectiva, cabe, neste momento, um questionamento sobre quais as características da investigação-ação que contemplam o educador a alcançar esse processo de reflexão dentro do cenário da aprendizagem. Como se pode observar durante o percurso do descortinamento do tema em questão, essa metodologia refere-se a uma ampla gama de

estratégias, as quais são desenvolvidas para que haja uma melhora do sistema educativo. Muitas são as possibilidades para que se efetive, entre tantos processos, o de reflexão, destacando-se o que Kemmis e McTaggart (1988) consideram ser as características que tornam a investigação-ação uma metodologia que possibilita uma amplitude plena de reflexão:

Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones (KEMMIS; McTAGGART apud LATORRE, 2003, p. 25).

Busca-se compreender, com base no destacado pelos autores, algumas das características da investigação-ação, as quais, segundo eles, ajudam os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem a desenvolverem a prática reflexiva e, com isso, melhorar seu desempenho profissional, o qual reflete na qualidade do ensino. Percebe-se que o exercer uma prática educativa reflexiva é uma forma de autoevolução do próprio “eu”, assim como diz Elliott (1991): “la investigación consiste en que el profesorado evalúe las calidades de su propio ‘yo’ tal como se manifiestan en sus acciones”. Através da avaliação e da reflexão das próprias ações desenvolvidas, dos seus conhecimentos, das suas práticas, do seu ensino e de sua aprendizagem, os educadores passam a contribuir para que haja uma mudança significativa das práticas educativas e, com isso, aprendam a transformar e questionar seus próprios conhecimentos.

Dessa maneira, a reflexão desenvolvida dentro deste cenário de aprendizagem não pode ser vista apenas como uma função a ser desenvolvida pelos membros do processo de ensino, mas que se torne uma prática reflexiva crítica de suas próprias ações, fator esse que pode ser considerado a grande característica que diferencia essa metodologia de tantas outras formas de investigação. É, também, essa visão crítica que contribui eficazmente para que a melhora da qualidade da prática aconteça e que o fator aprendizagem se consolide dentro desse processo educacional. Em outras palavras, a investigação-ação, através de sua própria aprendizagem, passa a desenvolver a prática reflexiva, a qual, por ter um cunho crítico, ajuda o docente dentro das instituições de ensino superior a melhorar-se como profissional, evoluindo, transformando-o e dando maior qualidade às suas ações práticas.

4.3 A prática como lócus da investigação-ação

Neste momento busca-se demonstrar que através do desenvolvimento das práticas educacionais o professor, seja no âmbito do ensino médio,¹⁷ seja no do ensino superior, consegue desenvolver investigações, que os levam a refletir e, conseqüentemente, a melhorar suas futuras ações. Mas isso não é um fator fácil de ser executado e entendido pelos professores, protagonistas desse processo. Nesse sentido, cabem alguns questionamentos a respeito: por que a prática é o grande lócus da investigação-ação? Que tipo de prática fomenta a investigação-ação? Que estratégias possibilitam que seja desenvolvida a investigação-ação no contexto da educação superior? O que se exige do docente da educação superior para que sua prática se torne objeto de investigação-ação? Que passos metodológicos poderiam ser incorporados na investigação-ação na educação superior?

Sabe-se, primeiramente, que para que haja um desenvolver prático, o educador precisa ter um conhecimento teórico sobre o que pretende desenvolver, para que consiga fazer as conexões necessárias entre teoria e prática e entre ensino e aprendizagem tornando esse espaço um lugar possível de investigação-ação. Uma das principais dificuldades de se transformar um professor em investigador e com isso tornar as suas ações (práticas) em um lugar de possíveis investigações está, segundo Elliott (1991, p.66), “constituído por la incapacidad de los promotores para libertarse de las creencias y valores fundamentales propios de la cultura que pretenden modificar”. Pensando-se na colocação do autor, entende-se que a dificuldade encontrada pelos professores em inovar suas práticas, suas metodologias e concepções de ensino e aprendizagem está centrada na dificuldade de libertação de visões e concepções tradicionais as quais então incumbidas suas práticas (ações). Esse fator torna-se uma barreira a qual não deixa possibilidade para que os professores tanto do ensino médio quanto do ensino superior tornem-se investigadores os quais possibilitem através de suas práticas a investigação-ação.

Se os professores do ensino superior querem saber como anda o processo pela busca da melhora da educação e do trabalho realizado por eles, então deveriam ter uma visão ampla

¹⁷ Opta-se por tratar tanto do ensino médio quanto do ensino superior pelo fato de que grande parte dos escritos sobre investigação-ação estão direcionados ao ensino médio, enquanto que a presente dissertação almeja direcionar para o ensino superior. Apesar das especificidades, acredita-se que há certa analogia entre ambos.

e dinâmica do seu próprio trabalho, concebidos como parte viva dos processos e do labor educacional. Deveriam contemplar as propostas e os esforços pela busca da melhora como parte de uma ampla perspectiva crítica e autocrítica da relação entre aquilo que em seu trabalho é real e aquilo que é possível, entre o que fazem e aquilo que podem fazer para que consigam observar, mudar, transformar, refletir e remodelar suas ações, transformando sua prática em um espaço de amplas possibilidades de investigação-ação.

Sobre a transformação do exercer prático como um espaço de investigação-ação pode-se afirmar que este só será possível pelos professores do ensino superior quando houver uma melhora nos discurso educativo feito por eles, uma melhora na prática e nas formas de organização dessas práticas (currículo). De forma mais concreta, isso significa mudar as pessoas, suas ideias, suas atividades e suas relações sociais. Mas, como se sabe, mudar as pessoas é uma coisa muito difícil, especialmente se as tratarmos como objetos, como um plano de mudança de alguém, e não como sujeitos reflexivos capazes de determinar seus papéis dentro de um processo de melhora. A transformação do espaço prático em uma possibilidade de investigação possibilitará ao professor da educação superior realizar reflexões que o levarão a determinar seu papel e a função de suas ações, pois a investigação-ação não só tem a ver com o fazer como o tem com a aprendizagem através da ação. Tem a ver com a realização de mudanças, de observações das suas consequências, sua valorização crítica e modificações de planos para prosseguir na busca pela melhora.

O espaço do prático abre as possibilidades de transformar o professor em um investigador que realiza, através desse lugar, a investigação-ação, a qual, como pode-se perceber, é uma grande ferramenta que auxilia o professor na observação do desenvolvimento de suas atividades, na reflexão sobre as possíveis possibilidades de alterações dessas atividades e da efetivação de uma melhora no ensino e na aprendizagem. A investigação-ação se efetiva através de sua utilização no nível prático, pois é neste momento que a mesma se consolida como método que proporciona a seus envolvidos a capacidade de inovar, de buscar novos caminhos e, com isso, de efetivar suas teorias educacionais.

A efetivação dessa metodologia acontece mediante alguns procedimentos indispensáveis para que a esta seja de grande valia para o ensino e aprendizagem, transformando “velhas” concepções em inovadoras formas de ação. Um dos fatores destacados por McKernan (1991, p. 79) é a observação, pois “la observación no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación-acción, sino una herramienta para la investigación”. Percebe-se que o fator observação é um dos passos fundamentais para a efetivação de uma possível investigação. O observador reúne dados, observa as pessoas, os

fatos, as situações, as ações já desenvolvidas e as reações, podendo apontar algumas descobertas e interpretações. Após as primeiras observações, o passo a seguir destacado por Kemmis e McTaggart (1988, p. 66) consiste em “mantener un diario resulta útil”. O autor acredita que após as observações feitas é de grande importância que todos os membros envolvidos na investigação-ação anotem tais dados. Sugere uma espécie de diário, o qual obriga, de certa forma, a reflexão antes do registro das observações. Após o conhecimento das questões a serem observadas, anotadas e refletidas pelos membros envolvidos no processo, a definição das hipóteses e as questões a serem melhoradas são passos subsequentes, que devem ser respeitados pelo grupo.

Os autores Kemmis e McTaggart (1988, p. 70) acreditam que o desenvolver da investigação-ação está diretamente estruturado em quatro momentos, em formato de um espiral, onde contemplam os seguintes passos: “planificación, actuación, observación y reflexión”. Esses fatores, pode-se dizer, são os que levam os participantes do processo educativo a formular novos planos, novas ações, novas observações e reflexões, as quais os levarão a *avaliar*, podendo modificar, com isso, suas práticas, seus objetivos, sua participação na elaboração curricular e sua compreensão sobre conhecimento, ensino e aprendizagem.

A inovação educativa, o desejado, conforme afirma Gimeno Sacristán (1991, p. 23-24), “no consiste en que perfeccionamos tácticas para hacer progresas nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nostra propia práctica”. O que se busca com a investigação-ação não é, como se observa nas palavras supracitadas, um aperfeiçoamento de técnicas, mas sim uma metodologia que seja contemplativa, que proporcione aos professores, formadores e alunos, entre outros, o conhecimento, a aprendizagem, a reflexão de suas ações, a participação na elaboração do currículo e a reconstrução de seus objetivos e de suas ações mediante a avaliação das mesmas.

Também se pode dizer que a investigação-ação é um enfoque que supera os esquemas clássicos de inovação, que vê no centro escolar, universitário e formativo, como sendo uma unidade básica da inovação, onde grupos de professores buscam através da participação efetiva dos envolvidos, uma mudança curricular a qual contemple o contexto social concreto, que suponha não só a transformação da perspectiva epistemológica clássica, mas dos métodos de aprendizagem dos alunos, do progresso profissional dos professores, da oportunidade de juntar teoria e prática, a mudança nas relações dentro da comunidade educativa e alterações na própria organização institucional tornando-a mais flexível e democrática. Segundo essa perspectiva educativa, o ensino superior, ao adotar tais passos metodológicos, pode se tornar um centro formativo que busca efetivação da qualidade da

educação e da formação continuada, almejada, de certa forma, desde o início da década de 1960. Gimeno Sacristán (1991, p. 24) complementa a importância da adoção da investigação-ação no ensino superior dizendo que “estimular y apoyar una tradición renovadora de este tipo es favorecer un modelo de renovación permanente del sistema educativo, vertebrando en él todos los recursos posibles y a todos los elementos implicados”. O ensino superior e a educação como um todo só têm a “ganhar” investindo na formação continuada de novos professores investigadores, que passarão a desenvolver a Investigação-Ação como elemento crucial da melhoria da qualidade do ensino desejado.

4.4 A investigação-ação e o problema do currículo

Segundo Elliott (1991), as reformas curriculares iniciadas por volta da década de 1960, nas *secondary modern schools* (inglesas), não oportunizaram de imediato aos professores e alunos uma transformação, uma mudança de paradigmas e um refletir sobre as ações existentes. Primeiramente, as reformas buscaram proporcionar uma compreensão significativa da existência de relações lógicas entre as diversas áreas do conhecimento, bem como as suas relações com as experiências vivenciadas pelos alunos. Cria-se, diante de tais compressões, a teoria de que um sujeito compreende quando consegue estabelecer a relação entre conhecimento teórico e fatos vivenciados. Mas isso não era suficiente para que os membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tivessem as condições necessárias para estabelecer relações significativas entre os conhecimentos aprendidos e vividos com questões sociais, morais e políticas nas quais estavam inseridos. Passou-se a buscar, então, uma teoria que contemplasse aos professores o desenvolvimento do seu próprio conhecimento e da efetivação das ações educativas por eles realizadas e, aos alunos, um maior interesse e reflexão sobre esses conhecimentos aprendidos. Segundo Elliott (1990, p. 267), o que se buscava era “una nueva teoría de la comprensión, que habría de ser muy diferente de la teoría que informaba la práctica establecida”. Buscava-se, como diz o próprio Elliott, uma teoria que modelasse as ideias de forma prática, que não só auxiliasse a publicá-las, mas que permitisse vê-las, comprová-las e modificá-las através da prática.

Em meados de 1970 surge, como já descrito anteriormente, a proposta de uma metodologia renovadora, a qual é desenvolvida por Lawrence Stenhouse através do *Humanities Project*, o qual contempla as ideias de uma teoria educativa que busca o

desenvolver profissional dos professores através da evolução curricular. Stenhouse (1970) acreditava que “los profesores sólo pueden comprobar las ideas cuando se plantean em forma curricular. Los curricula constituyen procedimientos hipotéticos que sólo pueden ser comprobados en las clases” (apud ELLIOTT, 1990, p.268). Como se pode perceber, Stenhouse acreditava que uma ideia educativa devia ser expressa através do currículo, pois nele encontram-se os procedimentos que poderão comprovar na prática sua eficácia para o processo educativo.

Nesse período, percebia-se a existência de uma lacuna entre o que estava no currículo das escolas com o que de fato o professor trabalhava nas salas de aulas. Percebia-se, também, diante desse contexto, a necessidade de outra concepção de currículo, outro processo de elaboração, implementação e superação do dualismo existente entre teoria e ação. Stenhouse (1991, p. 14) lecionava que o currículo “no es, pues, una mera selección resultante de la poda frondosa árbol del conocimiento y de la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo”. Pensando na concepção acima citada, percebe-se que o autor tinha uma clara visão dos problemas encontrados dentro da elaboração do currículo, dificuldades que os professores tinham juntamente com a não coerência do que estava escrito com o que de fato era realizado.

Stenhouse passou a oferecer aos professores “um currículo” concebido com um conjunto de procedimentos hipotéticos, os quais poderiam ser aplicados em sala de aula com base em ideias educativas reflexivas, tornando, dessa forma, o professor um investigador das suas ações. Assim, a melhora do ensino não se dá somente porque se estabelece melhores objetivos de antemão dentro do currículo, mas porque acontece uma melhora da arte do professor. O currículo passa a ser visto como meio pelo qual o professor pode aprofundar sua arte, adquirindo conhecimento e transformando sua realidade natural de educação na investigação das suas próprias ações. Cabe ressaltar, ainda, que, segundo Stenhouse (1970), “el papel ‘investigador’ del profesor no se relaciona sólo con el desarrollo de teorías sobre los métodos, concebidos de manera instrumental como reglas técnicas para lograr determinados resultados de aprendizaje preconcebidos” (apud ELLIOTT, 1990, p.268). O problema acontece quando, dentro desse contexto educacional, tanto o currículo quanto os professores não são vistos pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como protagonistas transformadores. Para Stenhouse, o currículo deve estar intimamente interligado com o próprio processo formativo do professor.

Afirma-se, ainda, que um currículo promove melhoras nas práticas educativas, não porque obriga os professores a implantar as ideias subjacentes, mas porque cria um quadro onde os professores podem ampliar suas ideias ao relacionarem-nas dialeticamente com outras, e mais, é o lugar onde as intenções se tornam efetivas dentro das ações práticas. Cabe relembrar que tanto a compreensão como as técnicas assim desenvolvidas sempre envolvem a “superação” do currículo. Assim, os currículos devem ser revisados continuamente à luz dos “ensaios” dos professores, nunca esquecendo que não acontece um desenvolvimento curricular sem um desenvolvimento do professor, como adverte o próprio Stenhouse (1980):

[...] esto no significa, como a menudo se interpreta, que debemos entrenar a los profesores con el fin de producir un mundo que se ajuste al curriculum. Significa que, en virtud de su propio, los currícula no son simplemente medios de instrucción para mejorar la enseñanza, sino expresiones de ideas para que mejoren los profesores (apud ELLIOTT, 1990, p.270-271).

Considera-se, diante de tais palavras, que os estudantes se beneficiam do currículo não tanto porque este proporciona mudanças significativas no ensino diário, mas porque desenvolve a melhora dos próprios professores através da investigação das suas próprias ações educativas e da reflexão realizada acerca destes. Busca-se entender, dessa forma, qual a real importância e ligação existentes entre currículo e investigação-ação? Quais suas contribuições para a evolução do currículo segundo Stenhouse, Elliott e McKernam?

É sabido, por exemplo, que a orientação de Stenhouse (1991, p.22) sobre investigação está diretamente relacionada e comprometida com o desenvolvimento do currículo, a qual, segundo ele, passa a fornecer uma perspectiva metodológica enriquecedora para todos os envolvidos no processo educativo. O autor acredita que a inovação almejada pela reforma curricular e pelos professores está no entender o currículo e seu desenvolvimento como um processo de investigação, onde teorias, propostas educativas, professores e prática sobrepõem-se inteiramente. Afirma ainda que o desejável em inovação educacional “no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica” (apud GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 23). Com isso, considera-se a investigação-ação um enfoque que supera esquemas clássicos de inovação o qual busca permanentemente a mudança através de todos os elementos e recursos envolvidos no processo. Diante disso, pode-se afirmar que um dos

fatores que permitem a evolução do currículo e dos envolvidos no processo educativo é a metodologia de investigação-ação.

Esse movimento oferece aos profissionais em exercício uma postura investigadora, pois indica caminhos novos e emocionantes para o desenvolvimento curricular, profissional e pessoal. O movimento de professores-investigadores é, ao mesmo tempo, uma ideologia que ensina que os profissionais em exercício podem ser tanto produtores como consumidores de investigação do currículo, sendo uma prática que não faz distinção, como tantas outras, entre a prática que se está investigando e o processo de investigação. Stenhouse (apud McKERNAN, 2001, p. 31) ressalta que “toda la enseñanza se debería basar en la investigación y que la investigación y el desarrollo del *currículum* son el terreno de los profesores”. Em outras palavras, portanto, o currículo se torna um meio de estudar os problemas e um efeito de implementação de uma linha definida de ensino, a qual faz com que o professor adquira uma melhor compreensão do seu próprio trabalho, tendo, por consequência, a melhora do seu ensinar.

Segundo McKernan (2001, p. 50-51), a investigação-ação no currículo abrange três classes de implicações:

Primer lugar, puede servir para mejorar situaciones sociales problemáticas. En segundo lugar, puede aumentar la comprensión personal del investigador. En tercer lugar, puede servir para esclarecer el ambiente social del investigador, o el medio y las condiciones en las que trabaja.

Percebe-se que a investigação-ação, dentro da perspectiva curricular, pode abranger várias áreas e, ao mesmo tempo, campos diferentes. Recorda-se, também, que essa metodologia se aplica no desenvolvimento curricular, desenvolvimento pessoal e profissional no que se refere à formação permanente, e, em particular, no campo de autoavaliação.

Encontram-se, nas palavras de Elliott (1990, p.23-26), as características que validam e justificam a implementação da investigação-ação em um contexto curricular:

1) Examina problemas que resultam difíciles para los profesionales en ejercicio. 2) Estos problemas se consideran resolubles. 3) Estes problemas requieren una solución. 4) La Investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación hasta que se emprende la investigación exploratoria. 5) La meta es profundizar la comprensión del problema del investigador. 6) La Investigación-acción utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por “contar una

historia” sobre lo que está sucediendo y cómo los acontecimientos permanecen unidos. 7) El estudio de casos se comunica desde el punto de vista de las percepciones y las creencias de los que están presentes en el entorno: profesores, niños, etc. 8) La Investigación-acción utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes. 9) La Investigación-acción sólo se puede validar en un diálogo sin restricciones de los participantes. 10) Debe haber un flujo libre de información dentro de los grupos de apoyo y entre los actores en el proyecto.

É possível dizer que essas características trazidas por Elliott tornam-se elementos unificadores da investigação-ação, os quais contemplam a forma de indagação reflexiva necessária para que haja a evolução almejada do currículo e da qualidade de ensino. Não se pode esquecer que dentro desse contexto educacional, essa investigação não é só um método, mas também é um modo de olhar o mundo, um ponto de vista e que os professores não são apenas distribuidores de conhecimento do currículo, mas também produtores de conhecimento e reflexores na ação. Ressalta-se que a investigação-ação compromete tanto os professores como os estudantes na busca compartilhada de conhecimentos, sendo uma experiência educativa para ambos os envolvidos, o que permite uma maior possibilidade de compreender os problemas relacionados ao desenvolvimento do currículo.

Sabe-se, baseado em um contexto histórico de educação, que através das reformas curriculares busca-se a evolução da qualidade de ensino. Busca-se, também, uma metodologia que contempla não somente uma elaboração de um currículo com objetivos, metas e princípios, já pré-estabelecidos por profissionais que não exercem o ofício de ensinar. O conhecimento e a elaboração do currículo devem ser embasados pelo trabalho e pela participação dos profissionais em exercícios, pelos alunos, pais, agentes de apoio externos, inspetores, os que trabalham na investigação, entre outros, todos reunidos para construir uma nova ética no trabalho e uma tradição de elaboração do currículo. A metodologia de investigação-ação, portanto, pode ser a ferramenta que passa a dar ao currículo a tão esperada evolução, mas não é somente uma forma de mudar que tornará o currículo um plano de efetivo sucesso dentro das escolas. Os professores necessitam ter melhores cursos de formação e preparação para se tornarem objetos de investigação, bem como para tornar o currículo um instrumento a ser investigado e modificado, para que se alcance uma melhora na qualidade do ensino e da aprendizagem na educação superior.

Sabe-se que essa busca pela qualidade no ensino, por uma elaboração consistente e participativa do currículo não é “problema” vivenciado somente nas escolas fundamentais e de ensino médio; os cursos de formação de professores no ensino superior encontram-se

exatamente com as mesmas dificuldades que Stenhouse (1991; 1996), Elliott (1990; 1991) e McKernan (2001), dentre outros, destacam no decorrer de seus estudos pesquisas e investigações. Pode-se afirmar que a maioria dos ensinantes dos futuros profissionais da educação (professores) encontram dificuldades em entender ou compreender a ideia de currículo, pois há uma discrepância entre o que está no currículo de determinados cursos em nível superior com o que de fato se ensina em sala de aula.

Há certa lacuna entre o conhecimento e a construção curricular do ensino superior, distanciamento que é percebido quando esses profissionais recém-formados vão para as escolas e continuam a reproduzir o “velho”, a utilizar metodologias ultrapassadas de concepções não cabíveis, as quais não tornam o currículo uma ferramenta para que a efetivação do ensino e da aprendizagem dos envolvidos aconteça de forma eficaz. Mas essa não coerência entre currículo e prática educativa pode ser modificada, transformada e reformulada mediante a utilização da investigação-ação, a qual foi desenvolvida e testada por grandes pesquisadores já mencionados neste trabalho. Essa metodologia poderá contemplar os currículos e sua efetivação, mediante o envolvimento e a participação dos futuros professores, pois se sabe que nas instituições de ensino superior essa participação do meio acadêmico (alunos) não é solicitada ou necessária para que as elaborações das grades curricular ou disciplinares aconteçam.

A investigação-ação, como pode ser observada, tanto em seu processo histórico quanto em seu desenvolver no decorrer dos anos, obteve resultados significativos e de grande importância para o âmbito educacional. Essas respostas, as quais foram encontradas mediante a realização de grandes projetos, reforçam a importância da formação continuada dos profissionais docentes para que sejam reflexivos, investigadores de suas próprias ações, e para que possam participar efetivamente na elaboração do currículo. Essa metodologia pode ser a ferramenta que passa a sustentar princípios, objetivos e metas para a efetivação de um ensino/aprendizagem eficaz, transformando “velhas” concepções em “novos” métodos que almejem a qualidade do ensino, seja ele em nível fundamental, médio ou superior.

5. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Neste último capítulo, são apresentadas algumas possibilidades de implementação da investigação-ação, teorizada nos capítulos anteriores deste trabalho. São, também, apresentados alguns indicativos para o planejamento e o desenvolvimento de um projeto de formação continuada de docentes universitários, profissionais que buscam ressaltar a necessidade de um amplo e fecundo engajamento, não só dos dirigentes administrativos, mas principalmente de si mesmos, enquanto protagonistas do processo educativo.

Constitui também parte deste último tópico a apresentação de alguns obstáculos que impedem ou atrasam a renovação do ensino superior e o conhecimento de métodos como a investigação-ação. Acredita-se, conforme foi apresentado no decorrer desta dissertação, que a investigação-ação possa proporcionar novos caminhos, novas possibilidades para se elaborar e efetivar um projeto de formação continuada, participativo, democrático e de qualidade, que consiga inovar todas as instâncias das instituições de ensino superior, pois está ancorado na prática da investigação, observação, levantamento de hipóteses e na ação renovada. Essas colocações se reafirmam por intermédio das palavras de Pérez Gómez, já mencionadas neste trabalho: “los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente y para la transformación asumida de la práctica” (1990, p. 18). As considerações de Pérez Gómez deixam em evidência a abrangência e a eficiência de se construir um projeto de formação continuada para docentes universitários, embasada na metodologia de investigação-ação.

5.1 Obstáculos para a implementação da investigação-ação na formação continuada de docentes universitários

Como ressaltado nos capítulos anteriores, a metodologia de investigação-ação pode ser uma das possibilidades teórico-metodológicas para efetivar a tão almejada qualidade do ensino superior, tornando-se uma ferramenta a ser utilizada para a formação continuada dos docentes universitários. Sua implementação, no entanto, não é algo simples ou fácil de ser executado, pois existem alguns dilemas que retardam ou até mesmo impedem a sua

implantação imediata. Antes de apresentar as potencialidades da investigação-ação no processo de formação continuada de professores universitários, procurar-se-á fazer uma breve descrição desses dilemas, considerados por estudiosos como Trindade (2000), Chauí (2000), Cunha (2000) e Sousa (2007), dentre outros, como fatores que impedem o alcance da qualidade e da excelência da docência no ensino superior.

Sabe-se que as mudanças que ocorreram ao longo dos anos são fatores de grande influência para as transformações vivenciadas pelas sociedades e, por conseguinte, pela educação. Mudanças de cunho político, social, econômico e tecnológico impulsionam as transformações e muitas vezes as manifestações de crises. A universidade vivenciou, em escala internacional, na segunda metade do século XX e início do século XXI, profundas crises, dilemas e desafios, reflexos da sociedade pós-industrial. Referente a essa realidade, Schawartz (1983, p.9-18) ressalta que “a degradação da universidade nos conduz à perda de nossa identidade nacional e de nossa cultura, ao enfraquecimento de nossa tecnologia e à baixa de nosso nível de vida”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que essa degradação vivida pela universidade está relacionada com um conjunto de fatores que demandaria uma longa exploração, bem como uma análise sociológica, econômica, política e cultural. Embora não seja intenção deste estudo realizar essa análise, pertinente apontar, a título de exemplo, alguns fatores que precisam ser levados em consideração para desencadear um processo consciente de formação continuada de professores universitários. São eles: a) mercantilização da educação superior; b) caráter conservador da universidade; c) precariedade da formação pedagógica dos docentes universitários. Na sequência, volta-se especial olhar sobre cada um desses fatores.

a) A mercantilização da educação superior

A privatização da educação superior tornou-se um fato comum, principalmente nos países subdesenvolvidos que possuíam baixos índices de matrículas no ensino superior. Países como o Brasil encontraram na iniciativa privada a fórmula para resolver o já histórico *déficit* de acesso ao ensino superior e os motivos que levaram o Brasil a realizar a expansão da educação superior pelo viés da iniciativa privada já receberam a atenção – de forma contundente – de muitos estudiosos.¹⁸ Fatores ligados com os processos de globalização juntamente com objetivos e ações propostas pelas políticas educacionais acabaram por minimizar o financiamento do ensino superior por parte do Estado e, com isso, por colocar em xeque a natureza e o papel da universidade. No estudo “O público privado na educação

¹⁸ A título de exemplo pode-se indicar os trabalhos de Lorenzent (2011), Bechi (2013), Chauí (2001), Sobrinho (2000) e Ristoff (2000), dentre outros.

superior brasileira: a privatização da universidade pública”, Vera Lucia Chaves Jacob (2006) examina e explica como o processo de privatização vem sendo naturalizado e de que forma tal processo tem alterado a organização institucional da universidade. Jacob, por sua vez, ao realizar uma distinção entre público e privado no mundo contemporâneo, ressalta:

No contexto da estrutura social capitalista atual, consideremos o Estado como o responsável pela promoção da esfera pública e o mercado como *lôcus* da esfera privada. Assim, a “privatização do público” acontece quando a esfera privada ocupa o espaço público e os interesses privados se sobrepõem aos da coletividade (2006, p. 68-69).

Percebe-se que com a desenfreada expansão do ensino superior ocorrida e apoiada pelo Estado por via da iniciativa privada, ocorre a transformação da educação em mercadoria, ou seja, em uma unidade de negócios e de cursos de atividades, visando à produtividade e à lucratividade. Com isso, a educação deixa de ser considerada um investimento social e torna-se “moeda de troca”. Os próprios discursos em favor da privatização alimentam a ideia de que a educação superior gratuita é um gasto público “que precisa ser reduzido para que o Estado cumpra com as exigências de ajuste fiscal imposta pela política econômica mundial” (JACOB, 2006, p.73).

Os docentes que atuam no ensino superior sob essa concepção de educação mercantilista encontram grandes barreiras que impedem ou atrasam a implementação de metodologias de formação continuada que qualificam e fortalecem sua atuação na busca de um conhecimento sólido e legítimo. A metodologia de investigação-ação nesse contexto, ao ser incorporada pelos docentes e pelas instituições, encontra, sem sobra de dúvidas, barreiras de cunho pedagógico, pois o que predomina em grande maioria nas instituições de ensino superior atualmente privatizadas é o modelo que visa apenas a atender as necessidades do mercado de trabalho, transformando os alunos em “clientes” e os docentes em meros “prestadores de serviços”. Essa, poder-se-ia dizer, é uma dentre tantas formas de impedir a busca dos docentes por mudanças significativas dentro desse contexto de privatização e mercantilização do ensino superior e um forte obstáculo da implantação da investigação-ação como ferramenta para elaborar um projeto de formação continuada para docentes universitários.

b) O caráter conservador da universidade

Uma das grandes críticas endereçadas à universidade pública, e que de certa forma potencializa o discurso em favor da privatização, é a de que a universidade é uma instituição excessivamente conservadora e pouco flexível para adaptar-se às rápidas mudanças em andamento na sociedade contemporânea. A metáfora de um reitor Francês de que a “universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto”, referida por Trindade (2001, p. 15) em seu texto “As metáforas da crise”, é reveladora do caráter conservador que atravança o processo dinâmico do conhecimento que deveria acontecer na educação superior.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos admite em seu livro *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1997) que a universidade sempre teve um caráter conservador e elitista. Sabe-se que nos dias de hoje os desafios que as instituições de ensino superior enfrentam – devido às inúmeras exigências que lhes são postas pelo Estado e pela sociedade – são inúmeros, contudo, mesmo assim essas instituições mantêm em grande parte esse seu caráter hegemônico, trazendo à tona tensões e obstáculos. Segundo Santos, a questão hegemônica das instituições de ensino superior é ampla, uma vez que:

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objectivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes das instituições sociais, dotada de prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites (1997, p. 193).

As exigências ligadas à universidade sempre foram fatores de alta excelência, incluindo, na sua grande maioria, somente os pertencentes à alta elite da sociedade. No entanto, a explosão e a massificação dessas instituições, ocorridas no final do século XX, fizeram crer que a dicotomia existente na sociedade passava a ocorrer nas próprias instituições de ensino superior, criando um dualismo entre universidades das elites e das massas. Esse fator não deixa de contribuir atualmente nas questões consideradas pelas instituições ao longo de sua existência como sendo conservadoras. Tais questões são percebidas em algumas universidades públicas onde a maioria dos cursos ofertados é frequentada por pessoas pertencentes a famílias da alta sociedade brasileira, as quais, de geração em geração, marcam presença e ocupam as vagas de cursos como Medicina e Direito, dentre outros.

Para uma maior compreensão desse cunho elitista e conservador da universidade, recorre-se à manifestação do autor Bloom, que leciona que “a universidade tal como hoje a conhecemos é um produto do projecto iluminista e este é um projecto elitista” (1988, p. 256).

Como ressalta o autor, o caráter contemporâneo da universidade é uma espécie de herança deixada por um contexto histórico vivenciado pela sociedade, configurando-se, tal instituição de ensino, como sendo aristocrática, na qual a superioridade de alguns cursos e instituições prevalecem intocáveis.

c) A precariedade da formação pedagógica dos docentes universitários

Certamente um dos fatores que mais comprometem a qualidade educativa na educação superior diz respeito à precariedade da formação pedagógica dos seus docentes. A tarefa educativa de socializar e produzir conhecimentos é, por definição, uma atividade complexa e pluridimensional que exige dos envolvidos uma ampla e profunda compreensão do sentido e do significado de educar. Mais do que uma técnica ou uma estratégia de transmissão, o ato de educar implica a mobilização de um conjunto de saberes e a incorporação de atitudes que extrapolam a prática mecânica de hábitos convencionais. Nesse sentido, o processo de formação do professor universitário, sobretudo no âmbito da formação continuada, é uma atividade difícil e complexa, que exige muito mais do que o domínio de conteúdos e de técnicas de ensino e de avaliação do aprendizado.

Em seu estudo “Formação de professores: identidade e saberes da docência”, Selma Garrido Pimenta (2008, p. 20-28) ressalta que a identidade profissional do professor se constrói a partir de um conjunto de saberes que didaticamente podem ser classificados em três tipos: *saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos*. Os saberes da experiência são todos aqueles provindos das vivências pessoais que cada professor obteve, tanto na condição de aluno quanto do seu cotidiano como docente. Trata-se de um saber tácito que raramente é problematizado, mas que exerce uma enorme influência na identidade e no modo de ser de cada professor. Os saberes do conhecimento referem-se ao sistemático processo de assimilação de conteúdos adquiridos no processo de profissionalização e que muitas vezes são transmitidos de forma mecânica no exercício da docência. Os saberes pedagógicos referem-se ao complexo processo de mediação entre os saberes da experiência e os saberes do conhecimento. Não se trata de uma simples aplicação automática de um saber didático, mas de um complexo processo que envolve “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora” (PIMENTA, 2008, p.27).

O saber pedagógico trata da ação do docente, ou seja, não é um saber que pode ser incorporado com o domínio de técnicas ou tecnologias pedagógicas. Ele exige um processo permanente de reflexão do professor sobre seu próprio fazer pedagógico, sobre suas atitudes

diante de conflitos e situações problemas que surgem no dia a dia da sala de aula. Não é um saber da experiência (senso comum) incorporado acriticamente; tampouco é um saber científico incorporado no rol de conhecimentos da ciência pedagógica e é por isso que os saberes pedagógicos são tão difíceis de serem assimilados, constituídos e ressignificados.

Nesse sentido, os saberes pedagógicos, dentro do contexto da formação continuada de professores no ensino superior, acabam se tornando um elemento frágil de ser desenvolvido e aperfeiçoado pelos docentes em seu dia a dia em sala de aula, pois exige reflexão, autoavaliação e transformação da própria docência em objeto de pesquisa. Referindo-se a essa condução de reflexões é que se percebe que a metodologia de investigação-ação trata de forma especial os saberes pedagógicos apresentados por Pimenta (2008), pois por intermédio do conhecimento e da implantação desse método os docentes terão a possibilidade de problematizar, de encontrar novos caminhos para os problemas decorrentes do ensino e de aprendizagem, sendo capazes de refletir sobre as ações práticas desenvolvidas por eles mesmos. Cabe ressaltar que há uma grande resistência por parte dos docentes universitários em tornar sua prática pedagógica um possível objeto de investigação.

Essa resistência dos docentes em compreender sua prática pedagógica refletindo sobre ela acaba tornando-se fator negativo para uma efetiva formação continuada na qual se almeja a qualidade do ensino e, por conseguinte, uma eficácia da aprendizagem. Sabe-se que dentro do cenário das instituições de ensino superior muitos são os fatores que conduzem ou que possibilitam que o trabalho do próprio docente seja precarizado. Cabe destacar que a caracterização dos obstáculos não é o principal foco deste capítulo, uma vez que se objetiva, aqui, mostrar as dificuldades para a implementação e a implantação da metodologia de investigação-ação na formação continuada dos docentes do ensino superior. Na sequência, são apresentados alguns indicativos que poderão contribuir para a renovação da docência universitária a partir da perspectiva da investigação-ação.

5.2 A investigação-ação e a renovação da universidade

É notório o fato de que a sociedade está vivendo complexas mudanças, uma vez que o avanço tecnológico e a proliferação dos conhecimentos científicos ocasionam grandes e profundos impactos. Nesse cenário, a relação da universidade com a sociedade passa a ser

pautada por novas exigências e novas configurações que, de certa forma, provoca uma modificação da identidade da própria universidade.

Em seu texto “A universidade em ruínas”, Marilene Chauí (1999) chama a atenção para o fato de que a universidade inserida nesse contexto de reformas impulsionadas pelo neoliberalismo está deixando de ser uma “instituição social” para se tornar uma “organização social”. O que isso significa? Nas análises de Chauí (1999, p. 27-28), desde o seu surgimento, no século XIII, a universidade foi uma “instituição social” imbuída de exercer uma “ação social” que resulta numa “prática social”, que se consolida com o reconhecimento público de sua “legitimidade e de suas atribuições”. A legitimidade dessa ideia de universidade como instituição social fundou-se no pressuposto da autonomia perante o Estado e a religião, possibilitando, dessa forma, a produção de um espaço privilegiado de promoção de ideias, “formação, reflexão, criação e crítica”. A democracia nesse cenário apresentou-se como “ideia reguladora” e promotora da “democratização do saber”. Apesar de ser uma instituição elitista, a universidade possuía a condição de promover um saber livre e emancipador que foi responsável na condução das transformações sociais e políticas que marcaram os séculos XIX e XX. No entanto, a passagem da “condição de instituição social à de organização social” fez com que a universidade passasse a ser uma “entidade administradora”¹⁹.

Chauí (1999, p. 218) chama de “tecnocracia” essa “prática que julga ser possível dirigir a uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados” da mesma forma como se gerencia uma instituição educacional. Transformada em “organização social”, a universidade passa a ser regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Nas análises de Chauí (1999, p. 219), uma universidade reduzida a condições de organização “não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”. Enfim, a universidade transformada em organização se torna incapaz de “responder às contradições” e se ocupa com a tarefa de “vencer a competição com seus supostos iguais” no mercado educacional.

A universidade está sendo desafiada a responder de forma rápida aos novos desafios exigidos pela complexidade do mundo do trabalho, do mercado e do consumo, dentre outros fatores. Renovar a universidade significa tirá-la da condição de organização social para

¹⁹ A expressão “entidade administradora” de Chauí (1999, p. 217) foi retirada dos pesquisadores da Escola de Frankfurt. Para esses pesquisadores, a ideia de administração é inseparável do modo de produção capitalista como produção de equivalentes para a troca. O capitalismo estabeleceu um equivalente universal – a mercadoria dinheiro – como instrumento generalizado e generalizador da troca de equivalentes. Com isso, garantiu que o mercado fosse o espaço de produção e distribuição dos equivalentes. Sendo assim, passa a existir um conjunto de regras e princípios formais idênticos para todas as instituições, logo, não há diferença entre administrar uma universidade e administrar uma montadora de veículos ou um shopping center. É justamente a ação administrativa que transforma uma instituição em uma organização.

transformá-la em uma instituição social, ou, nas palavras de Panizzi, “como patrimônio social, que se caracteriza precisamente pela sua dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade” (2006, p.8). Para isso é necessário que a universidade se torne um espaço de esperança, que saiba identificar e compreender suas dificuldades e limitações, que consiga formular e reformular uma nova identidade, uma nova estrutura e uma nova metodologia de trabalho que promova uma transformação na própria concepção do que seja ensinar e aprender.

Percebe-se, diante desse cenário, que a universidade vive atualmente entre diferentes caminhos, os quais precisam ser observados e escolhidos. Nesse sentido, Buarque (2003, p.27) afirma que “a universidade vive em um momento de encruzilhada, onde é necessário que ela se transforme e reinvente a si própria”. Buarque deixa claro, nessa colocação, que em meio à frenética globalização a universidade perde sua identidade, bem como sua autonomia de escolher qual “lado” seguir ou percorrer. Ressalta ainda que diante das encruzilhadas a universidade terá de escolher entre:

a modernidade técnica, cuja a eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos (BUARQUE, 2003, p.27).

As observações de Buarque ajudam a explicitar os dilemas atualmente enfrentados pelas universidades, bem como as possíveis barreiras pelas quais elas têm de passar para que as encruzilhadas sejam reconstruídas. Sabe-se que já há muito tempo as universidades se veem confrontadas com essa necessidade de mudar, contudo, nunca precisaram tanto quanto agora estar abertas e preparadas para inovar.

Diante desse cenário, portanto, almeja-se a renovação das instituições de ensino superior, sendo necessário, para tal, discutir o papel da universidade dentro de seu próprio contexto. Sua autonomia, sua qualidade e a formação de seus docentes são algumas dentre tantas questões que vêm sendo levantadas e ponderadas pelos envolvidos com a educação superior no Brasil. Pode-se dizer que os docentes, dentre tantos outros fatores e categorias, podem se caracterizar como aqueles que dão a possibilidade de iniciar a renovação. Buarque já fazia um apelo a estes, dizendo que:

Por favor, aceitem o risco de ser professores num tempo que o conhecimento muda a cada instante, exigindo dedicação para acompanhar as mudanças contínuas. Aceitem com audácia esse desafio, e sigam rumo à criação de novas maneiras de conhecer, por mais efêmeras que sejam (2003, p. 61).

Baseando-se no apelo do autor, percebe-se a reafirmação da importância do docente universitário, bem como sua audácia em encarar ou buscar novos desafios, novos caminhos a serem trilhados para que seu ensino alcance uma determinada qualidade. Pensando nisso, a metodologia de investigação-ação já apresentada no decorrer deste estudo se mostra, mais uma vez, um dos possíveis caminhos que poderá conduzir à renovação da formação continuada dos docentes das instituições de ensino superior dentro desse cenário globalizado.

Diante desses desafios, inerentes à profissão docente, efetivar as inovações na maneira de realizar o ensino implica investir na formação continuada, na formação pedagógica dos professores universitários. Cabe ressaltar, sobre a investigação-ação, que seus esforços não estão voltados para a redução do processo educativo à mera instrução, à transmissão de certos conteúdos já pré-selecionados. Sua implantação está relacionada a um trabalho investigativo, buscando estratégias através de atos reflexivos, os quais são capazes de contribuir para a permanente construção da identidade dos docentes.

Portanto, a metodologia de investigação-ação poderá ser a impulsionadora da renovação da universidade, sendo essa uma proposta desafiadora, mas, ao mesmo tempo, oportunizadora de conhecimentos novos, de si próprio e da percepção das ações realizada no dia a dia em sala de aula, tornando o docente do ensino superior um investigador, um observador das suas próprias ações, tendo a reflexão como uma das principais ferramentas a ser utilizada na sua reprofissionalização²⁰.

A investigação-ação poderá ser a ferramenta de renovação, pois favorece o desenvolvimento do professor como investigador, observador e agente reflexivo das questões elencadas por Elliott como sendo de grande relevância para o novo, “a) la naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo, b) la investigación educativa y el desarrollo del conocimiento profesional, c) problemas de promoción e institucionalización de la investigación-acción educativa y d) métodos de recogida y análisis de datos” (1983, p. 83).

²⁰ Segundo os autores Fávero e Tauchen (2013) a reprofissionalização está diretamente ligada com as diversas etapas de formação dos docentes: a) *na formação pós-graduada*, b) *no acompanhamento da iniciação à docência e na c) formação permanente*. Nesse sentido, muitas instituições, pensando no seu próprio autodesenvolvimento e qualificação, estão promovendo redimensionamentos *na e da* compreensão da profissão docente, tanto no âmbito da complexidade epistemológica, quanto no âmbito das práticas efetivas em que acontece a docência (dimensão política e ética).

Segundo os autores, a metodologia de investigação-ação conduz os envolvidos no processo de renovação do ensino superior, convidando-os a refletir e a discutir sobre questões de grande relevância para que tal metodologia se torne de fato a ferramenta de renovação.

5.3 A investigação-ação e a democratização da educação superior

A educação superior e a sua democratização estão inteiramente ligadas com a ideia de desenvolvimento das ciências em vários de seus campos do saber, juntamente com a exigência do acesso das grandes massas. A universidade não é mais reservada na sua totalidade para uma pequena elite, mas se afirma atualmente como uma instituição que passa a ter um papel de ascensão social e de melhoria de vida intelectual e econômica de grandes parcelas da população. A educação superior, conforme lecionam Liedtke e Loth, “vive, essa tensão entre sua necessidade de democratização e a manutenção de sua excelência” (2007, p. 165), fatores que permeiam a educação superior nos dias de hoje. Cabe ressaltar, sobre isso, que dificilmente as instituições conseguem dar conta de elevar esses dois aspectos, pendendo, ora para uma universidade de excelência, onde o acesso é reduzido e não democrático, ora para uma universidade de “fácil” acesso, abrangendo uma população maior, cuja qualidade educacional é “menor” ou “duvidosa”.

Esses fatores são componentes de uma explosão da população universitária, conforme leciona Santos, quando destaca que “a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitam a massificação das universidades”. Percebe-se que com as mudanças ocorridas democratizam-se as oportunidades para a grande população, mas isso não garante nem sua qualidade, nem sua produção da alta cultura, o que faz com que essas pessoas permaneçam, na grande maioria, controladas pelas instituições tradicionais e prestigiadas.

Quando se fala em democratização do ensino superior, se pensa primeiramente na ideia de que somente questões relacionadas ao acesso das massas estão envolvidas, no entanto, pertinente destacar que sua democratização perpassa essa questão, tendo outras dimensões a serem consideradas. Segundo Santos (2011, p. 98), uma das dimensões nos tempos recentes tem sido a “democratização externa da universidade”, fator esse que tem gerado inúmeros debates. Essa ideia de democratização externa trazida por Santos (2011) confunde-se, na maioria das vezes, com a responsabilização social da própria universidade,

pois a questão está relacionada com a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade, a qual, nos últimos anos, passou a considerar manifestação do elitismo. Santos ressalta ainda que “o apelo à democracia externa é ambíguo porque é feito por grupos sociais diferentes com interesses contraditórios” (2011, p. 98), o que acaba dificultando o seu entendimento e desenvolvimento.

Prossegue Santos afirmando que juntamente com a “democracia externa está articulada a democracia interna” (2011, p. 100-101), componente de todos os países que passaram por um período de ditadura militar, os quais introduziram, após sua derrubada, formas de governo democrático na universidade. Tal fator sofre, atualmente, pressões de cunho empresarial, fazendo com que essa democracia interna das universidades sofra ataques sistemáticos, pois sua funcionalização a serviço do capital exige a proletarização de seus docentes e pesquisadores, o que não ocorre enquanto os mecanismos de democracia interna encontram-se ativos, sustentando a liberdade acadêmica e impedindo que a proletarização almejada pelo capital se concretize.

Segundo Santos,

a democracia interna pode potencializar a democracia externa e vice-versa. Em face disto, a reforma da universidade como bem público deve defender a democracia interna da universidade pelo valor dela em si mesma, mas também para evitar que a democracia externa seja reduzida às relações universidade-indústria (2001, p. 101).

A democratização da universidade deve, como se percebe através da colocação do autor, ser vista como bem público, não como um bem do mercado capitalista que visa transformá-la em uma “indústria” de produção em massa. Nesse sentido, a investigação-ação também contempla e se traduz num modelo democrático que busca, em suas concepções e em suas ações, oportunizar, não somente a um grupo restrito de docentes reverem suas práticas, mas a todos os envolvidos no processo educativo, inclusive promovendo transformações nas questões administrativas de cunho organizacional e de gestão institucional. A democratização da universidade não se dá por meio de um decreto ou por vontade benevolente de seus dirigentes, mas por meio do envolvimento, da participação, da observação e das contribuições de todos os envolvidos que estão inseridos na vida institucional.

Nas palavras de Pérez Gómez, pode-se ter uma maior compreensão de que forma a investigação-ação se traduz numa possibilidade de democratização, justamente porque a

“investigación-acción requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo de todos os participantes” (1990, p. 18). Segundo o autor, todos os membros do processo educativo são envolvidos, através de sua participação ativa, fator esse de suma importância e que diferencia a investigação-ação de outras metodologias existentes. Elliott também ressalta que a “investigação-ação se torna um instrumento privilegiado de participação e de desenvolvimento de todo um grupo” (1985, p. 19). Pensando nesse sentido, as instituições de ensino superior se transformam em centros de desenvolvimento participativo e democrático, que visam, por meio do envolvimento de todos, à inovação da docência universitária, bem como à busca de um ensino e aprendizagem de qualidade para todos.

5.4 A investigação-ação e a inovação da docência universitária

Sabe-se que os países da América Latina, em pleno século XXI, ainda não possuem instituições educacionais suficientes para que seus níveis de educação e de produção de conhecimentos sejam compatíveis com o grau de desenvolvimento econômico e social. Tal situação é decorrência de desigualdades históricas, do processo de dominação colonial, da forma como a América Latina foi projetada para servir de fornecedora de matérias primas para as metrópoles, e “consumidora” dos produtos industrializados provindos desses países. No caso específico do Brasil, temos um atraso histórico com relação à evolução da educação superior, o que dificultou a democratização do acesso a esse nível de ensino e a busca da inovação das próprias instituições. A imensa expansão ocorrida nas duas últimas décadas não foi acompanhada de um processo de formação docente compatível com as demandas emergentes. Torna-se necessária, nesse cenário, a busca por estratégias de mudanças, seja por parte dos governos através de políticas educativas que impulsione as transformações necessárias, seja pelas instituições de ensino, as quais necessitam fomentar projetos de formação continuada para atender aos desafios surgidos com a expansão da educação superior, bem como preparar quadros para atender a educação básica.

A educação superior, nos dias de hoje, passa a ser entendida, no dizer de Alexel Didriksson, como um “espaço onde um conjunto de práticas sociais e institucionais oferecem todo o tipo de oportunidades e estímulos para a aprendizagem, a produção e a transferência de conhecimento e tecnologia” (2005, p. 100)'. A universidade passa a ser vista e pressionada a

ter uma “nova” configuração devido aos desafios decorrentes das transformações sociais e globais. A constituição desse sistema educativo conduz à reelaboração de um conjunto novo de princípios, metas e objetivos em comum, tanto para as instituições públicas quanto para as privadas. Cabe ressaltar que as transformações necessárias na busca de uma inovação no contexto da educação superior só acontecerão se forem acompanhadas por um processo de participação e colaboração entre as instituições, os docentes e os governantes.

Dentro dessa perspectiva de inovação encontram-se vários métodos e estratégias que se demonstram de grande valia para as diversas transformações, tão necessárias para a educação superior em pleno século XXI. Sobre isso, no entanto, merece destaque o fato de que não é foco deste estudo elencar e descrever a diversidade e a necessidade de tais transformações, tendo-se o intuito de se concentrar na perspectiva de inovação da docência universitária.

A inovação do professor universitário e de sua própria docência é um grande desafio para as instituições, que já percebem a necessidade e a urgência de tal transformação. A implantação de programas de formação continuada para seus docentes promovida por muitas instituições pode amenizar o distanciamento existente entre o ensino e a aprendizagem, entre a prática e o desenvolvimento do currículo, entre o docente e o aluno, entre o docente e sua metodologia de ensino, dentre outros fatores. Tal iniciativa pode produzir um ensino e uma aprendizagem mais significativa e de qualidade, onde a docência desenvolvida pelos professores seja um dos diversos caminhos para a superação das dicotomias existentes na docência em âmbito do ensino superior.

A metodologia de investigação-ação proposta por Stenhouse (1984; 1991; 1996) e por Elliott (1983; 1990; 1991) em meados anos de 1960 e 1970, apresentada nos capítulos anteriores, possibilitou uma melhora na educação e apresentou aos docentes uma perspectiva nova de inovação e de renovação de sua própria prática. Na mesma direção que os referidos autores, McKernan afirma que “la investigación-acción permite una amplia variedad de métodos y técnicas de investigación reactivos y no reactivos” (2001, p. 79). Pode-se dizer que a metodologia de investigação-ação foi uma grande “ferramenta” que auxiliou grandes pesquisadores e docentes em tempos que houve profundas transformações na educação básica. Como se observou, a investigação-ação não é entendida como um mero método a ser aplicado, mas como uma possibilidade de inovação, onde técnicas, observações, investigações, reflexões, ações e principalmente o exercício da participação, dentre outros, se interlaçam em prol da mudança e da qualidade do ensino.

Cabe ressaltar que o contexto de expansão que se tinha na época – com base no qual iniciativas e pesquisas sobre a metodologia de investigação-ação auxiliaram as instituições de educação básica e seus professores a superar seus dilemas e a trilhar novos caminhos – é semelhante à expansão que se tem no Brasil nos últimos trinta anos no contexto da educação superior, sendo, portanto, de grande pertinência, a sua implementação para que o novo aconteça. Reportando-se mais uma vez para a atualidade e para os docentes, bem como para o desenvolver de sua docência no contexto da educação superior, há que se ponderar: o que significa inovação na docência universitária? Como a investigação-ação pode contribuir na evolução da docência? Esses questionamentos conduzem a uma atenta reflexão sobre o assunto.

Na atual realidade, funções antes formalizadas são substituídas por correlações complexas e multivariadas entre si no tempo e no espaço, ao redor das novas habilidades e capacidades dos docentes universitários. Acredita-se que quando as universidades dinamizam suas estruturas na tentativa de realizar mudanças institucionais pertinentes, podem abrir promissores espaços para promover novos meios de inovação. Segundo Didriksson, a visão de uma universidade com cunhos inovadores deve “passar a comprometer-se, a resolver problemas concretos, a desarrollar tecnologías fundamentales y promover la generación y transferencia de nuevos conocimientos y soluciones tecnológicas” (2005, p. 115). Acredita-se que tais perspectivas inovadoras estão relacionadas à melhoria dos aspectos de qualidade do processo educativo, bem como à docência desenvolvida pelos seus professores. Cabe ressaltar que a concepção de instituição inovadora deve estar ligada ao seu “dever social”, como entidade pública e autônoma, não esquecendo, também, que toda a estrutura da universidade deverá estar relacionada com essa cultura de inovação para que assim consigam se tornar efetivas tais transformações.

Ao adotar um modelo de inovação, as instituições de ensino superior acabam oportunizando que todas as instâncias viabilizem a oferta de cursos de formação continuada aos seus docentes. Essa abertura à inovação, dentro do contexto da formação continuada dos docentes universitários, requer uma nova visão de metodologia a ser implantada, numa perspectiva que oportunize a melhoria da qualidade do exercer docente, que deve se consolidar como importante ferramenta para que os professores enfrentem os desafios e os dilemas da educação superior do século XXI. Não se trata de uma simples aplicação de uma metodologia técnica ou de uma tecnologia educativa que modifica superficialmente a ação docente. A inovação requer uma metodologia amplamente articulada e uma constante revisão

da própria concepção de docência. Trata-se, portanto, de assumir um novo paradigma de mudança educativa e de estar aberto à aprendizagem e à inovação.

Acredita-se, nesse sentido, que a metodologia de investigação-ação não é só um meio possível de ser implementado, mas uma ferramenta de inovação da própria docência universitária. Além disso, também pode se mostrar um paradigma promissor para enfrentar os dilemas e paradoxos docentes que se apresentam no atual cenário. Como ressaltam Kemmis e McTaggart, “en el terreno de la educación, la investigación-acción há sido utilizada en el desarrollo Profesional” (1988, p. 10). Nessa colocação, percebe-se o quanto é abrangente e eficiente a utilização da metodologia de investigação-ação na formação continuada, sendo essa um fator pertinente e eficiente no que diz respeito ao contexto educacional no qual se encontram as instituições de ensino superior e seus docentes.

Ao utilizar a investigação-ação como ferramenta de inovação, os docentes do ensino superior tornam-se observadores de sua própria prática e passam a refletir sobre suas próprias ações. Com isso, passam a transformar e a melhorar sua própria docência. A inovação, nesse sentido, está interligada ao processo formativo do indivíduo, bem como a um redimensionamento do interacionismo coletivo dos docentes. A investigação-ação é proporcionadora de tais processos, pois, como ressaltam Kemmis e McTaggart:

La investigación-acción es un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse a la posibilidad de responder a las oportunidades. Se trata de un proceso de utilización de la “inteligência crítica” orientado a dar forma a nuestra acción y a desarrollarla de tal modo que nuestra acción educativa se convierta en una praxis (acción críticamente informada y comprometida) a través de la cual podemos vivir consecuentemente nuestros valores educativos (1988, p.31).

Nas considerações dos autores, percebe-se o quanto a investigação-ação torna-se promotora de mudanças, as quais são necessárias para que o professor universitário consiga perceber e superar seus próprios dilemas, seus conflitos e limites pessoais, sua visão de mundo e sua própria ação docente. A investigação-ação torna-se, assim, uma das possíveis metodologias de inovação da docência universitária, pois possibilita que os docentes passem a ter uma relação permanente de colaboração, criando uma comunidade autocrítica e participativa. Todos os passos de investigação (planejamento, ação, observação e reflexão) passam a exigir que as práticas, as ideias e as suposições sejam comprovadas através da coleta

e análise dos elementos que compõem as práticas educativas e se tornam objeto de análise na construção de um julgamento coletivo da ação docente.

Ao desempenhar sua docência baseada na investigação-ação, o professor, além de se tornar um inovador de sua prática, contribui ativamente com outros profissionais que ainda não se sentem impulsionados a inovar. Kemmis e McTaggart destacam de que forma a metodologia é contributiva para esses professores que ainda estão exitosos a mudar.

A investigación-acción nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativo ante otras personas porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación en favor de lo que hemos (1988, p.34).

Portanto, para que haja uma eficiência na adoção da metodologia de investigação-ação como meio para a inovação da docência do professor universitário, vários fatores, conforme já anteriormente apresentado no presente estudo, devem ser investigados, tanto pelas instituições, quanto pelos seus docentes, para que esse processo de busca pela melhora do trabalho educativo seja efetivado. Uma compreensão dinâmica e ampla dos acontecimentos sociais e políticos faz parte dos primeiros passos em busca da implementação de uma metodologia inovadora, a qual pode se mostrar eficaz e eficiente, tanto para a formação continuada do docente, quanto para o seu exercer docente.

O êxito da investigação-ação não depende apenas da adesão espontânea e de circunstâncias contingentes que possam atrair simpatizantes e voluntários que tiveram contato com a ampla literatura da investigação-ação. Essa metodologia requer um cuidadoso e planejado projeto de formação continuada que necessita ser assumido institucionalmente e compartilhado com os sujeitos envolvidos. No próximo tópico são apresentados alguns indicativos de como podem ser fomentados tais projetos.

5.5 A investigação-ação como projeto de formação continuada para docentes universitários

Através das evidências trazidas no decorrer deste trabalho sobre as transformações ocorridas no contexto das instituições de ensino superior, bem como sua expansão e

necessidades oriundas de tal fator, percebe-se a necessidade da implementação de uma nova metodologia, a qual, além de democratizar, seja fator de inovação e renovação das universidades, bem como dos seus docentes na efetivação das suas ações práticas desenvolvidas em prol de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade. Essas mudanças de cenários, suas crises, seus dilemas e desafios podem ser vistos e entendidos como algo positivo e necessário para que as transformações almejadas por toda sociedade sejam alcançadas.

Diante disso, sabe-se da grande quantidade de estudos e pesquisas que se debruçam em torno de questões relacionadas à educação superior. Uma dessas questões, como já foi mencionado, está relacionada com a formação continuada dos professores do ensino superior, sua docência, sua prática, seu ensino e sua relação diante de desafios ocorrentes da expansão. Nesse sentido, os projetos de formação continuada não podem ser simplesmente uma formalidade institucional para dar conta de exigências legais de regulação e regulamentação; ao contrário disso, devem ser projetos cuidadosamente planejados, pois necessitam de bases epistemológicas, teóricas e metodológicas para que contemple os envolvidos no processo de ensino dando suporte para o enfrentamento de fenômenos complexos e recorrentes que permeiam o cotidiano das salas de aula e de suas práticas. Diferentemente de tempos passados, mas ainda recente e não totalmente superado, conforme aduzem Almeida e Paulo: “o entendimento acerca da formação profissional dos professores era de que uma mera preparação técnica seria suficiente para o desempenho de uma atividade que qualquer um saberia ou poderia realizar” (2010, p. 130).

Tendo por base as palavras desses autores, compreende-se com mais amplitude a necessidade da busca por um projeto de formação continuada que transforme essa visão de docência amplamente difundida de que para ser professor basta dominar o conteúdo e dominar certas técnicas didáticas. Essa perspectiva reduz a docência a um jogo de estratégias pedagógicas ou o cumprimento de estatutos e papéis mal definidos. Tais práticas deixam de lado um dos focos principais do docente, que é a dimensão reflexiva de sua própria ação, a problematização da prática profissional, a socialização da experiência profissional e a reflexão dos processos de aprendizagem, que possibilita um repensar à própria prática docente. Percebe-se que há uma preocupação por parte das instituições de ensino superior para promover projetos de formação continuada para seus docentes, no entanto, os cursos de curta duração, palestras e seminários, dentre outras iniciativas, organizados pelas instituições de forma administrativa sem a efetiva participação, pesquisa e colaboração dos professores, se mostram insuficientes para contemplar e inovar o ensino superior. Entende-se, no contexto

atual, que o desafio posto à educação superior e aos seus docentes é complexo, necessitando a elaboração efetiva e participativa de um projeto de formação continuada, onde permeiam a investigação e a transformação dos indivíduos, dos valores, das atitudes das habilidades.

Sabe-se da grande gama de possíveis projetos de formação continuada já implantados, já desenvolvidos ou adotados por instituições de ensino superior, os quais são variados e têm objetivos e metodologias específicas. Segundo Zabalza “no son, en realidad, nuevos pero si van adquiriendo un nuevo sentido e importancia de cara a articular la respuesta que se puede ofrece a las demandas de formación del profesorado” (2011, p. 416). Nessa perspectiva, é possível afirmar que os projetos deveriam se modelar conforme as transformações e as necessidades dos professores, no entanto, é notório o fato de que, na maioria dos casos, não é assim que se efetivam a elaboração e o planejamento da formação continuada. Zabalza também destaca que, para um bom planejamento de um projeto de formação continuada de professores, é de suma “importância a combinação de esforços e compromissos entre a instituição e seus profissionais. Sem essa integração, é pouco provável que as iniciativas de formação prosperem” (2007, p. 177). Essas palavras reafirmam a importância de se pensar, investigar e elaborar um projeto de formação continuada embasado em uma metodologia participativa, contempladora e inovadora.

Nesse sentido, a metodologia de investigação-ação, além de possibilitar mudanças, pode legitimar significativamente o projeto, dando os devidos suportes necessários para que a renovação aconteça dentro das instituições, bem como na efetivação das ações dos seus docentes. Em suma, a investigação-ação pode se mostrar promissora na elaboração e na efetivação de um projeto de formação continuada, pois, conforme lecionam Kemmis e McTaggart:

Si queremos saber “cómo marchar” el proceso de mejora de nuestro trabajo educativo, debemos posser una comprensión amplia y dinámica de nuestro propio trabajo, concebido como una parte viva de los procesos más amplios que constituyen la labor educativo y la vida de la sociedad tal como han sido formados y reformadas en el curso de la historia. Debemos contemplar las propuestas y los esfuerzos en búsqueda de la “mejora” como parte de un panorama más amplio, de una perspectiva más extensa, profunda, crítica y autocrítica de la relación entre aquello que, en nuestro trabajo, es *real* y aquellho que es *posible*, entre aquello que hacemos y aquello que puede gacerse (1988, p.39).

A investigação-ação, como se percebe no decorrer deste estudo e conforme se depreende das palavras de vários autores, como Stenhouse (1984), Elliott (1990) e os próprios

Kemmis e McTaggart (1988), pode se tornar uma forma, uma metodologia, uma ferramenta educativa que passa a oferecer aos educadores do ensino superior e a todas as pessoas envolvidas no planejamento de um projeto de formação continuada nesse nível, uma reflexão crítica de suas próprias ações, uma indagação que é modelada e que, por sua vez, modela os objetivos gerais em busca da melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem, inovando a docência.

Focando o pensamento nessa direção, pondera-se: o que é necessário para que a investigação-ação seja incorporada nos projetos de formação continuada das instituições de educação superior? O paradigma de investigação-ação como *possibilidade* dentro do contexto da formação continuada de docentes universitários não é algo fácil de ser acrescentado no planejamento, na elaboração e na efetivação dos projetos das instituições de ensino superior, principalmente pela sua atual organização, na qual se percebe a formação de seus docentes como sendo uma questão técnica. Mas, no momento que as instituições de ensino superior passam a perceber, como leciona Zabalza, que a

qualidade está ligada à formação, já que ela é, certamente, a principal condição para que se progrida a qualidade”. É pouco provável que qualquer crescimento da qualidade não passe por maior esforço em investimentos e na organização (a “qualidade de projeto”) e, ao mesmo tempo, por um desenvolvimento mais consciente das práticas docentes (a qualidade de “processo”) (2004, p.177).

Nesse sentido, tornam-se necessárias mudanças de percepções e de concepções para que a metodologia de investigação-ação passe a fazer parte dos projetos de formação continuada de docentes universitários. Depois da ruptura e da resistência pelo novo, a investigação-ação passa a ser a moldura de um conjunto de atividades as quais contribuem com os envolvidos para a construção de um projeto de formação continuada que contemple ou que proporcione aos docentes um meio para teorizar sua prática e transforma-la à luz de uma reflexão crítica.

Protagonistas dos estudos sobre metodologia de investigação-ação, Stenhouse e Elliott (1990, p.113), cujas teorias são apresentadas no decorrer deste estudo, acreditam que o “o objetivo de formação é como uma transformação de vários níveis inclusive dos próprios indivíduos”. Nesse sentido e no atual cenário, é possível e pertinente tal implementação, pois a investigação-ação se torna um meio privilegiado de formação continuada para docentes universitários. Por intermédio dessa ação, esses professores não só podem obter saberes

teóricos, mas também podem ter um “toque” de aprendizagem de um trabalho investigativo de suas próprias ações. Com isso, os docentes acabam tendo a oportunidade de *aprender a aprender*, a partir de sua própria experiência e do grupo do qual fazem parte.

Goytte e Lassard-Hébert apresentam mais evidências de que a investigação-ação apresentada neste estudo é um fator possível de acontecer, segundo os autores, “las habilidades de observación y de análisis, el gusto por la experimentación unido a la necesidades del análisis de los resultados son habilidades y actitudes que el enseñante coninuará aplicando incluso cuando el programa del curso haya terminado” (1988, p. 114). Portanto, um programa de formação continuada fundamentado na investigação-ação, além de quebrar antigos e tradicionais paradigmas, contribui na solução dos dilemas decorrentes da expansão, na demanda por renovação das instituições e de seus projetos de formação continuada, pela inovação da docência, entre outros fatores, pois constitui uma base de formação baseada em um caráter permanente.

Cabe ressaltar, neste momento, que não era intenção deste estudo detalhar a elaboração de um projeto de formação continuada de docentes do ensino superior, mas a de defender a real necessidade e urgência para que haja tais projetos, bem como de destacar que estes devem ser pautados pela participação, problematização e reflexão. Nesse sentido, a investigação-ação pode se mostrar promissora para dar conta de tais iniciativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas nas últimas décadas estão provocando mudanças profundas em todos os níveis institucionais. Nessa perspectiva, instituições tradicionais estão sendo redesenhadas e reestruturadas para adaptarem-se a um novo contexto, marcado pela flexibilidade, dinamicidade e insegurança. Nesse cenário, a educação superior também passa por transformações, as quais requerem reflexões relacionadas à expansão acelerada das instituições e à qualidade do ensino, bem como relacionadas à grandiosa demanda por professores, à redimensionalização da profissionalização docente, à renovação e à inovação do contexto das instituições de ensino superior. Tudo isso, aliado à avaliação das metodologias, do ensino, da aprendizagem, dos projetos de formação continuada e da docência dentro de uma nova perspectiva que contempla os avanços impostos por uma sociedade complexa, são alguns dos assuntos que entram em pauta nas discussões, nos planejamentos e nas políticas públicas.

Dentro desse cenário de expansão, as instituições de ensino superior passam a enfrentar a alta demanda por docentes. Tal fator se caracteriza como desafiador, pois a composição de quadros docentes dentro dessa perspectiva de expansão se torna de fundamental importância, exigindo dos gestores e das políticas educacionais novas atitudes e o compromisso de repensar a formação docente. Tal formação transcende o fator titulação, pois a qualificação de um corpo docente, como se percebeu no decorrer deste estudo, não se dá somente pela diplomação, mas por um conjunto de fatos que contribuem para a elaboração de um projeto de formação continuada para docentes universitários com o propósito de qualificar o professor, dando-lhe o suporte necessário para enfrentar os problemas existentes dentro do contexto de sala de aula. Nesse sentido, pertinente destacar a visão de Anísio Teixeira (1998) sobre a função da universidade:

Não se trata somente de difundir conhecimento. Os livros também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofício ou de artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que a universidade. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o poder vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (1998, p. 35).

Para Anísio Teixeira, a visão posta à universidade sempre foi grandiosa e de fundamental importância para se constituir uma educação de qualidade. A qualidade, no entanto, não se faz com discursos retóricos e não se restringe a aspectos de infraestrutura. Não há dúvida de que um dos fatores preponderantes da qualidade constitui-se pela qualificação dos docentes no ensino superior, viabilizado por projetos de formação continuada. Conforme já foi mencionado no capítulo dois, todo e qualquer projeto carrega consigo um modelo de formação. Por isso, pode-se dizer que tem-se, hoje, diversos projetos em andamento, alguns de qualidade duvidosa.

Dentre os modelos sistematizados no presente estudo, destaca-se a investigação-ação, apresentada como sendo um rico potencial para organizar e planejar um projeto de formação continuada para docentes da educação superior, pois, como afirma Veiga (2006, p.90), “formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência”. No entanto, para que um projeto de formação tenha êxito e para que haja uma efetiva incorporação enquanto projeto, é necessário que sejam oportunizadas condições estruturais, curriculares ou de planejamento e foi com base em tal premissa que o último capítulo da presente dissertação se consolidou como uma tentativa de mostrar alguns indicativos que poderiam viabilizar a metodologia de investigação-ação enquanto referencial teórico para organizar projetos de formação continuada de docentes universitários.

Alguns desafios ainda permanecem postos às instituições de ensino superior, um deles, cabe lembrar, é a necessidade das instituições organizarem seus projetos de formação continuada, os quais devem ser de cunho participativo e contínuo. Ressalta-se, neste momento, que não basta que as instituições de ensino superior tenham seus projetos de formação continuada, é necessária a análise de quais tipos de projetos, quem os organiza, de que forma é pensada a participação dos envolvidos, qual sua finalidade e a forma como o processo de formação interfere no dia a dia da sala de aula dos docentes. Pensando nesses fatores e no estudo realizado, chega-se à convicta percepção de que não pode existir formação de professores no ensino superior fundamentada na metodologia de investigação-ação se o cotidiano de sala de aula não for transformado em objeto de pesquisa.

Pensando nisso, percebe-se que muitos fatores ainda impossibilitam a implementação da metodologia de investigação-ação nas instituições de ensino, estes permeados por questões relacionadas ou de cunho institucional, administrativo e/ou organizacional, dentre outros, os quais devem ser superados, para que, dessa forma, se abram as possibilidades do novo e criando oportunidades para que seja superada a “improvisação docente”. Ressalta-se, também, que a metodologia de investigação-ação somente terá o êxito esperado e desejado se além de

ser uma opção institucional também for assimilada, incorporada, adotada, compreendida e efetivada pelos protagonistas, quais sejam, os docentes, em seu dia a dia em sala de aula, tornando, assim, suas ações, objetos de pesquisa, de observação e de reflexão.

7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Vol. I. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. A. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. A. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Rubens. *A alegría de ensinar*. São Paulo. Parirus Editora, 1994.

ALMEIDA DE CONTE, Sandra, F; PAULO, Thais, S. Formação de profesores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional-apontamentos para uma reflexão necessária. In: FREITAS DE, Lêda, G; MARIZ, Ricardo, S; FILHO CUNHA, José Leão, da. (org) *Educação superior: principios, finalidades e formação continuada de profesores*. Brasília-DF: editora Universa, 2010.

ÁNGEL, Julia. B. *La investigacion-acción: un reto para el profesorado*. ed. 2. Barcelo: Inde publicaciones, 2000.

ANGERS, Pierre y BOUCHARD Colette. *École et innovation*. Laval. Éditions N.P.H, 1978.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. *Ideología y curriculum*. Madrid. Akal, 1986.

APPLE, Michael W. *Maestros y textos: una economia poética de las relaciones de clase en educación*. Barcelona. Paidós-MEC, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da Educação*. 2 ed. ver. e atual.. São Paulo: Moderna, 1996.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

BARBIER, René. *La recherche-action dans l'intitution éducative*. París: Gauthier-Villars, 1977.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ. ed Vozes, 1993.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia. E. (org). *Formação de profesores: um diálogo entre teoria e a prática*. Passo-Fundo: Editora UPF, 2002.

BEHRENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2008, pp.57-68.

BUARQUE, Cristovam. *A universidade numa encruzilhada*. Ministério da educação. Brasil, 2003.

BLOOM, Allan. *A cultura inculta*. Lisboa: Europa- América. 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. Ed. Brasiliense-SP. 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n.40*. Disponível em: <www.meclegis.mec.gov.br>. Acesso em 2 de outubro de 2012.

BROCKBANK, Anne; MCGILL, Ian. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior: guía práctica para grupos de trabajo, seminários y equipos de investigación*. 2 ed. Madrid: Morata, 2008.

BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). *Pedagogia universitária e produção do conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

CARR, W. *Una Teoría Para la Educación: Hacia una Nueva Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Rocca, 1988.

CASANOVA, Ma. Antonia. Prologo a la edición española. In: STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 3 ed. Madrid: Marota, 1996.

CIEGLINSKI, Amanda. Salto de excelência, *Ensino Superior*, ano 14, n. 168, setembro de 2012, pp. 26-33.

COSTA, M. C. V. “A caminho de uma pesquisa-ação crítica”. *Educação e Realidade*, vol. 16, Nº 2, Porto Alegre, dez/1991.

CUNHA, Maria Isabel da. *Tendências investigativas na formação de professores*. Caxambú/MG: mimeo, 1997.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.89-108.

CHARTIER, Anne Marie. *Tendências investigativas na formação de professores*. Caxambú/MG: mimeo, 1997.

CHAUÍ, Marilene. Universidades em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.211-233.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, p.33-71.

DÍAZ, Frida. B.A. *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, s.d.

DIDRIKSSON, Axel. *La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México: Universidade autónoma de México, 2005.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morotã, 1983.

ELLIOTT, John. *Facilitating action-research in schools: some dilemmas*. Madrid. Morata, 1985.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Marota, 1991.

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FÁVERO, Altair; MARQUES, Marta. A investigação-ação e o problema da improvisação docente na educação superior. IN ANAIS VI Colóquio Internacional: Educação e contemporaneidade. Aracaju, 2012.

FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina (orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2011.

FÁVERO, Altair; Tauchen Gionara. *Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização*. Mimeo (2013)

FEIMEN-NEIMSER, S. Theacher preparation: structural and conceptual alternativas. En: HOUSTON, *Handbook of research on teacher education*. New York. Macmillan: 1990, pp.212-233.

FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS, Lesvia. *Transformando la práctica docente: una propuesta basada em la investigación-acción*. México: Editorial Paidós Mexicana S.A., 1999.

FUENTE. Alícia. V. *En busca de la enseñanza perdida: um modelo didáctico para la educación superior*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A. 2008.

FLORES, René. P. *La investigación-acción la práctica educativa reflexiva*. México: Ediciones E-Ikon Digital, 2011.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (orgs.). *Pedagogia universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

GAUTHIER, Benoit. *La recherche-action en recherche sociale de la problématique à la collect des données*. Quebec, 1984.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.81-87.

GIMENO SACRISTÁN, José. Prologo a la edicion española. In: STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri Morata 1991, pp.9-24.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica Del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC, 1990.

GOYETTE, Gabriel; LASSARD-HÉBERT, Michelle. *La investigación-acción: funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona. Laertes S.A., 1988.

GHEDIN, Evandro, Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

HERMAN, Jacques. *Les langages de la sociologie: que sais-je?*. Paris. Presses Universitaires de France, 1983.

IBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profisional del profesorado:hacia una nova cultura profisional*. España. Editora GRAÖ, 2007.

INEP. *Censos da Educação Superior*. 2011. Consulta: www.inep.gov.br em 23.11.2011.

IRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, p.153-181.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento docente*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

JACOB, Vera Lúcia Chaves. *O público na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública*. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto (orgs). *A ideia de universidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

KONDER, Leandro. *O que é a dialética*. Coleção Primeiros Passos 20 ed. São Paulo-SP: brasiliense, 1989.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*.3ed. Baecelona: Editorial Laertes, 1988.

KEMMIS, Stephen. *El curriculum: mas alla de la teoria de la reproducción*. Madrid. Editora Morota, 1988.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp.43-66.

KIRK, G. *El curriculum básico*. Barcelona. Paidós-MEC 1989.

LATORRE, A. *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: GRAÓ, 2005.

LIEDTKE, Paulo, F; LOTH, Moacir. Democratização universitária com políticas de comunicação. In: RAMPINELLI, Waldir, J; ALVIN, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (orgs.). *Universidade: democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2007, pp. 145-160.

MEERCOTTER, Dirk; ROBINSON, Maureen. Quinze anos de pesquisa-ação quinze anos pela emancipação política e educacional de uma Universidade sul-africana. In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp.95-126.

MINTO, Lalo Watanabe. *As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MCKERNAN, James. *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. 2 ed. Madrid: Morata, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. 3.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n 17, jan./jun, 2007, pp.14-21.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A Reforma da Educação Superior e a Formação de um novo Intelectual Urbano*. In: SIQUEIRA, Ângela de Carvalho; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. (p.81-106).

NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOSELLA, Paolo. *A escola brasileira do final de século: um balanço*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PANIZZI, Wraza Maria. *Universidade para quê?* Porto Alegre. Libretos, 2006.

PEDROZA FLORES, René. *La investigación-acción en la práctica educativa reflexiva*. Toluca: eikon, 2011.

PÉREZ GOMEZ, Angel. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Fondo de cultura Económica, 1988.

PÉREZ GOMEZ, Angel. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones em torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990, p.9-19.

PERE JACOB, Vera Lúcia. *Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA*. – Belém-PA: SPEP/GRAPHITE, 1997.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp. 11-42.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e a formação do professora/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp.353-379.

PIAGET, Jean. *Epistemología de las ciencias del hombre*. Trad. Ernesto Córdoba Palacios. Ed. Paidós Ibérica. S.A, 230.p.Col. Tratado de lógica y conocimiento científico. Barcelona 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-34.

RAMPINELLI, Waldir José; ALVIN, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (orgs.). *A democracia ameaçada*. São Paulo-SP. Xamã editora, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHEIR, Clermont (orgs.). *Formar o professor, profissionalizar o ensino- perspectivas e desafios*. 2 ed. Porto Alegre: Selina, 2004.

SANTOS, Boaventura S. Da idéia de universidade à universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 187-233.

SANTOS, Boaventura S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiésis Pedagógicas*, v.8, n. 2, ago/dez., 2010, pp.4-7.

SCHWARTZ, L. *Pour sauver l' Université*. Paris, Seuil.1983.

SCHÖN, Donald. *O profissional reflexivo*. Londres. Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald. *La formación de profisioneles reflexivos*. Barcelona. Paidós-MEC, 1987.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. Bragança Paulista: EUDUSF, 1999.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morota, 1984.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morota, 1987.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. 3 ed. Madrid: Marota, 1996.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid Morata 1991.

STONES. E. Y. MORRINS, M. *Teaching practice: problems and perspectives*. Londres. Ed. Methuen, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Disponível em <WWW.cedes.unicap.br>

TREMBLAY, R. B. L'activité d'investigation scientifique, em *Le groupe optimal*, Montréal, Editions du CIM, Cahier III, p.15-23. 1974.

TRINDADE, Hélió. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às universidades na penumbra" da América Latina. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-44.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. *Docência universitária na educação superior*. Brasília, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ZEICHNER, Kenneth. *Tendências investigativas na formação de professores*. Caxambú/MG: mimeo, 1998.

ZABALA, Miguel A. IN: *Educação, Revista. Dossiê: docência na educação superior*.v. 36, n.3.Santa Maria set./dez. 2011.

ZABALA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre. Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. *O professor reflexivo*. Caxambú/MG: mimeo, 1997.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo, *Cadernos de Pedagogia*, v.220, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: *Volver a pensar la educación*. V. 1, La Coruña/Madrid: Paideia y Morata, 1995, p.385-398.

ZEICHNER, Kenneth. Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, n.282, 1987, p.161-189.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER,

Kenneth M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp.67-94.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CIP – Catalogação na Publicação

M357a Marques, Marta
A investigação-ação na formação continuada de docentes universitários : caracterização, pressuportos e perspectivas / Marta Marques. – 2013.
114 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2013.

Orientação: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Educação - Ensino superior. 2. Docentes – Formação continuada. 3. Docência universitária. I. Fávero, Altair Alberto, orientação. II. Título.

CDU: 378.124

Catalogação: Bibliotecária Fernanda Spíndola - CRB 10/2122