

O potencial formativo da reflexão ativa na formação de professores¹

Claiton José Grabauska*
Gionara Tauchen**

Resumo: Todo processo de formação de professores – inicial e continuada – inclui, necessariamente, componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do que fazer escolar. Entre estes, a prática de ensino. A análise do papel da prática de ensino nos cursos de formação de professores é complexa: diferentes concepções, vozes, posições e conflitos. Exaltada por alguns, obrigatória e desagradável para outros. No entanto, mesmo em meio a uma diversidade de opiniões, a busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica compõe, certamente, a pauta das discussões atuais entre os educadores. É nesta perspectiva que se coloca o presente trabalho, onde se compartilha uma experiência realizada com um grupo de acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, analisando sistematicamente suas práticas pedagógicas, oferecendo subsídios para o aprofundamento da polêmica atual sobre a categoria da reflexão.

Palavras-clave: Formação de professores. Investigação-ação escolar. Reflexão.

The formative potential of active reflection in teacher education

Abstract: The entire process of teacher training – initial and continued – necessarily includes curricular components that involve a systematic treatment of what makes a school. This includes teaching practice. An analysis of the role of the teaching practice in teacher education courses is complex: there are different concepts, voices, positions and conflicts. The process is praised by some and seen as an unpleasant requirement by others. Even amid a diversity of opinions, the search for alternatives to the problems of pedagogic practice is certainly among the issues most discussed by educators. In this light, this paper reports on an experience conducted with a group of undergraduate students in the Pedagogy Course of the Federal University at Santa Maria. The study systematically analyzed their pedagogic practices and offers information that can contribute to the current discussion about the issue.

Key words: Teacher education, education research-action, reflection.

¹ A equipe autora desse trabalho é composta por Mara Rosi Diehl Miranda – Coordenadora pedagógica do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria/RS, Elisabete de Sousa Rios – Professora Especialista, lotada no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria/RS; Ariadne Schmidt Furtado, Graziela Espindola Mezzomo, Ingrid Aires Bitencourt, Loen Cristy Lucatelli – acadêmicas do oitavo semestre do Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria/RS, além dos professores Claiton José Grabauska e Gionara Tauchen.

* Professor de Didática e prática de ensino do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Doutor em Educação. e-mail: grabauska@smail.ufsm.br

** Professora, lotada no Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Doutoranda em Educação pela PUC/RS. e-mail: gionara@mail.ufsm.br

1 Problematizações iniciais

Por que se fala em professor pesquisador, sem fazer pesquisa? Fala-se em professor reflexivo, como se os professores não fossem seres humanos. Antes de sermos professores “pesquisadores” ou “reflexivos” – como se fossem antagônicos –, não seria bom pensar em quem vamos formar a partir de nossa formação? Será melhor seguir a “moda” educacional ou elevar nossa compreensão da realidade?

A discussão empreendida neste trabalho coloca em evidência as contribuições da reflexão sistemática no exercício da docência no contexto disciplina Prática de Ensino na Escola de 2º grau (MEN425), obrigatória para as acadêmicas do Curso de Pedagogia (tanto para a habilitação pré-escolar quanto para as séries iniciais).

A reflexão referida não tem o mesmo sentido do conceito de professor reflexivo ou prático reflexivo que tem permeado os discursos economicistas sobre a formação inicial e continuada de educadores nos últimos tempos. Segundo Pimenta (2002, p. 43),

As críticas apresentadas indicam os seguintes problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva [e mesmo exclusiva] ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto.

Entendemos a reflexão como um empreendimento colaborativo em que os sujeitos buscam compreender os limites e resistências de suas práticas, das condições em que trabalham, da elaboração e re-interpretação dos currículos, do processo de ensino e aprendizagem, das relações entre pensamento e ação, indivíduo e sociedade. Este movimento dialético realizado pela reflexão, nos desafia a buscar uma coerência entre as nossas finalidades e ações, do mesmo modo que permite uma ação pedagógica mais lúcida, buscando ser mais justa e ética.

2 Organizando a prática

A Prática de Ensino é uma das disciplinas que têm promovido debates e encaminhamentos em torno da concepção, função e papel do estágio no processo de formação dos professores, situando-se como instância de articulação entre ensino e investigação, entre universidade e escola.

A partir da investigação da ação docente podemos reconhecer a insuficiência do nosso conhecimento, ou seja, em função da problematização da própria prática, podemos melhorá-la,

ampliar nossa compreensão teórica sobre esta e nossa formação. Para tanto, precisamos adotar concepções e métodos de investigação participativos, colaborativos.

A partir deste entendimento compartilhado, propusemos no primeiro semestre de 2004, a construção de uma comunidade epistêmica². Quando adotamos o conceito de comunidades epistêmicas, estamos entendendo a teoria e prática como processos de compromisso mútuo, que pertencem a todas as pessoas³ – “processos públicos”. Ou seja, consideramos a teoria e a prática em termos de relações sociais, buscando aclarar que práticas são submetidas à teorização, quando e a cargo de quem. Quando temos claras tais práticas, estas constituem o centro das nossas observações, auto-reflexões⁴ e reflexões. Percebemos que a prática exige coerência quando se teoriza sobre ela e a teoria adquire historicidade quando é praticada.

Neste entendimento, poderemos descobrir os desajustes entre teoria e prática se examinarmos como ambas se relacionam entre si. Nossas práticas levam a efeito as intenções das nossas teorias? Nossas práticas criam novas possibilidades de teorização sobre os processos sociais dos quais fazemos parte? Nossas teorias descrevem nossa prática de maneira coerente e compreensiva?

Nesta perspectiva, o foco da nossa investigação localiza-se nas situações educativas e nas autocompreensões que os sujeitos têm sobre elas, buscando o desenvolvimento de um conhecimento mais sistemático e profundo das situações e problemas particulares, elaborando ações estratégicas compartilhadas para transformá-las.

A melhora da nossa prática docente exige reflexão, deliberação e avaliação sobre o processo de ensino, identificando seus problemas. A reflexão e autoreflexão nos possibilitam identificar estes problemas, mas não garantem nossa intervenção no sentido de sua solução. Esta solução, que está vinculada à prática, requer uma ação estratégica para aperfeiçoá-la. Isto implica um processo de investigação sobre, na e para a prática educativa, acompanhado por ações sistematizadas e deliberadas num projeto compartilhado de investigação-ação escolar.

O projeto de investigação-ação escolar, descrito neste trabalho, foi construído com cinco acadêmicas⁵ do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria e desenvolvido com as alunas⁶ (50) do segundo ano do Curso Normal (ensino médio) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria/RS. Os temas, que orientaram os planejamentos, foram investigados junto

² Tais comunidades são formadas pelo compromisso coletivo dos sujeitos de assumirem-se “epistemologicamente curiosos” diante dos fatos, realidades, problemas...a partir do qual será cultivada a curiosidade enquanto atitude metódica. Ver Freire (1996).

³ Faz referência aos sujeitos que integram tais comunidades. Estes participam de todas as etapas da investigação e têm livre acesso aos dados coletados, bem como da sistematização dos achados.

⁴ A autoreflexão é entendida como prática individual. É o que fazemos quando registramos no nosso diário pessoal as percepções sobre a aula. A reflexão ocorre no grupo. É neste momento que compartilhamos nossas autoreflexões avaliando o desenvolvimento das aulas.

⁵ Acadêmicas do oitavo semestre.

⁶ Usaremos substantivos femininos porque o segundo ano do curso de Magistério é composto somente mulheres.

às professoras que atuam no curso Normal e as atividades programadas ofertadas para as normalistas em horário alternativo como atividade complementar do currículo.

Planejamos, atuamos, observamos e refletimos de forma conjunta e sistemática, usando a relação entre esses momentos como fonte, tanto de melhora, quanto de conhecimento. É o que explicitamos através do detalhamento de cada um dos quatro momentos que compõem os ciclos da investigação-ação escolar:

O **planejamento**, organização antecipada da ação que se caracteriza pela tomada de decisões, foi realizado pelo grupo de estagiárias tendo como referência uma investigação temática realizada previamente. Para a primeira etapa, planejamento, utilizamos a abordagem dos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990).

O segundo momento da investigação-ação escolar - a **ação** - consiste na implementação das atividades educacionais informadas pelo planejamento. Esta ação informada é acompanhada de um registro pessoal. Segundo Kemmis e Mactaggart (1988, p. 18) “[...] um dos modos pelos quais a investigação-ação difere da ação em situações usuais é que se trata de uma ação observada”.

A **observação**, terceiro momento, tem a função de documentar os “efeitos” da ação criticamente informada, servindo de substrato para as auto-reflexões, reflexões e re-planejamento das ações. Constitui a base para a nossa introspecção crítica. “Os investigadores devem observar o processo da ação, os efeitos da ação, as circunstâncias da ação e suas limitações, o modo em que as circunstâncias e as limitações recortam e canalizam a ação planejada e seus efeitos e outras coisas que podem surgir” (KEMMIS; MACTAGGART, 1988, p. 19). Estes registros foram realizados em diários, adotados pelas acadêmicas e professora orientadora, durante e após os encontros de orientação no espaço universitário e no desenvolvimento das ações no espaço do Instituto Olavo Bilac.

No quarto momento, o da **reflexão**, ponderamos e avaliamos os processos tanto individuais, quanto coletivos, da investigação-ação escolar. Neste processo, o foco central das reflexões são as práticas educativas e o entendimento que os participantes têm das mesmas. Através do diálogo, compartilhamos situações comuns, levantamos contradições referentes ao nosso fazer, compreendendo as situações objetivas e subjetivas que perpassam nosso trabalho, tornando possível criar estratégias para melhorar nossas ações.

Estes quatro momentos são dinâmicos e compõem o que temos chamado de ciclos da espiral de investigação-ação escolar.

3 As reflexões no processo de investigação-ação escolar

Quando paramos para pensar – refletir – o fazemos para avaliar algo que aconteceu, para prepararmos nova ação ou, as duas coisas. Olhamos, num processo dialético, para o interior dos nossos processos de pensamento e para o exterior da situação em que nos encontramos. Quando levamos em conta a interação entre o interno (pensamento) e o externo (ação) nossa reflexão nos orienta para o pensamento e ação mais rigorosos.

De acordo com Kemmis (1999), “[...] a reflexão é meta-pensamento (pensamento sobre o pensamento)”. Porém, não ocorre no vácuo. A relação pensamento e ação ocorre num contexto determinado. No nosso caso, com a prática de ensino das acadêmicas com as normalistas do segundo ano do curso Normal.

Nossas auto-reflexões sobre o primeiro encontro, que versou sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, descrevem parte do contexto:

“Para o primeiro encontro foi muito bom. As alunas estavam um pouco encabuladas, mas até que falaram bastante. É bom ressaltar que esse primeiro encontro foi sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na hora da discussão, seja em pequenos ou no grande grupo, sempre surgem assuntos diferenciados do tema em questão. Precisamos, várias vezes, direcionar o tema para o espaço educacional. O tema é bastante polêmico o que estimula e facilita a discussão. Também, por fazer parte das experiências que foram relatadas pelas alunas. Na verdade, não eram relatos diretamente sobre o ECA mas, situações ligadas e dependentes deste.” (Ingrid, 12/05/2004).

“No grupo que participei, notei que a maioria das meninas tentou levar as considerações sobre o tema para o âmbito familiar, não o relacionando com a escola.[...]. Estas relações são importantes e é certo que precisamos analisá-las para rever a prática, para que não exista negligência a estes direitos fundamentais em nossas salas de aula.” (Graziela, 12/05/2004).

As auto-reflexões exigiram uma avaliação sobre o nosso trabalho antes do próximo encontro: a forma como atuamos era uma questão importante. Ao compartilhar as auto-reflexões, num processo de reflexão sistemática, dirigimos a nós mesmos como sujeitos históricos pois, avaliamos as condições nas quais tiveram origem as perguntas que procuramos responder. Por que as práticas relatadas pelas alunas não entravam no espaço escolar? Elas se percebem como professoras em formação?

“Outro ponto a ser refletido é sobre o reconhecimento que se tem enquanto ‘ser professora’, ou seja, estamos sempre tentando chamar a atenção para o pensar-se enquanto professoras (e claro por estarem fazendo o Magistério), mas não estamos levando em consideração a realidade em que se encontram (apesar de serem alunas do Curso Normal), não estamos nos fazendo entender por estarmos usando outra linguagem. Acredito que devemos problematizar suas ‘posturas’ enquanto ‘alunas’, afinal encontram-se em um espaço educativo e podem não saber o que pretendem ter como ‘profissão.’” (Ariadne, 26/05/2004).

Percebemos que precisaríamos direcionar nossas problematizações primeiro para a realidade concreta das alunas. Para chegar a este conhecimento substantivo da realidade concreta, onde o fazer docente se constitui e é constituído, faz-se necessário conhecer os fatos objetivos e a percepção dos sujeitos sobre as suas relações com estes fatos. “Assim, numa última análise, para mim a realidade concreta é a conexão entre a subjetividade e a objetividade; nunca a objetividade isolada da subjetividade” (FREIRE, 1974, p. 2). Em nossa avaliação, não poderíamos continuar falando sobre formação de professores sem que as normalistas se percebessem como futuras professoras, não poderíamos falar da escola sem questionar a prática escolar que elas vivenciavam. Precisávamos partir de onde aquelas pessoas estavam para compreender o contorno da nossa prática naquele contexto.

“Pude perceber, ainda, que em meu grupo só havia meninas negras (com exceção de uma) e que não lhes ‘agradavam’ as pessoas brancas (observado por comentários ‘gerais’ como: ‘sem cor’, ‘cheias’, ‘amarelas’ etc.); bem, coloco esta questão, pois não sabemos que tipos de situações podem ainda surgir... penso que temáticas como o preconceito (tomado ainda enquanto pré-conceito mesmo) e diferenças devem ser muito bem trabalhadas/observadas por nós.” (Ariadne, 02/06/2004).

Estávamos planejando os encontros com base nas nossas referências, na nossa visão objetiva sobre o Curso Normal. Ainda desconhecíamos – o que carecia ser investigado – a visão das alunas sobre a sua formação, isto é, a subjetividade dos sujeitos que compõem a teia que forma a realidade concreta das alunas do segundo ano do curso normal.

As idéias e compreensões que dão forma e conteúdo a nossa reflexão vem de um modo socialmente construído de significados e sentidos. Isso torna possível a nossa comunicação. Podemos conferir significado às nossas ações por referência às formas de vida que compartilhamos

com os demais ou, por exemplo, através de informações fornecidas pelos docentes sobre as alunas do curso.

Não podemos esquecer, porém, que o nosso pensamento foi gestado em um contexto social e cultural conformado por uma sociedade em que o autoritarismo velado esmaga, com a “força da gravidade” do poder, as diferenças sociais. Nas palavras de Freire (2000, p. 52), entre nós, professores, “[...] é tão autoritário o acadêmico arrogante que olha os demais de cima e de longe, quanto o porteiro que toma conta da porta de entrada da sala dos professores numa noite de conclusão de cursos universitários”.

Não podemos esquecer que a reflexão, por ser um processo social e político, está a serviço dos interesses das pessoas. No seu livro *Conhecimento e Interesse* (1987), Jürgen Habermas demonstrou que a produção do conhecimento é guiada por interesses: técnico, prático e emancipatório. “Chamo de *interesses* as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação” (HABERMAS, 1987, p. 217, grifo do autor). Tais interesses dirigem, respectivamente, as três formas de construção do conhecimento: Instrumental, prático e crítico e, conseqüentemente, as três formas de ciência referidas pelo filósofo: empírico-analíticas, interpretativas e críticas.

Os interesses que constituem o conhecimento são tão característicos da reflexão como da ciência e, em todos estes, a reflexão é política. Na reflexão técnica, seu objetivo é solucionar problemas. Está a serviço dos fins do grupo para o qual o problema a resolver é um problema. A reflexão prática – exame discursivo dos critérios e da ação – está a serviço dos fins da consciência em um âmbito de comunicação. A reflexão crítica tem por objetivo recuperar e examinar as circunstâncias históricas que deram forma a nossas idéias, instituições, identificando as distorções do nosso pensamento e ação, dirigindo-nos para a superação das ditas distorções. Qual desses interesses foi predominante na nossa formação inicial? Qual desses interesses tem predominado em nossa prática educativa?

Quando compreendemos que a reflexão é um processo político, nos situamos como agentes de uma luta histórica contra as formas de opressão e exclusão. Entendemos que a auto-reflexão, levada a cabo em colaboração com nossos pares, é parte do processo político mediante o qual podemos transformar as estruturas sociais injustas e insatisfatórias pois, ideologia se cria, se sustenta mediante modelos e práticas de comunicação concretas (linguagem), de tomada de decisões (poder) e de produção (trabalho) que sustentam significados para as pessoas na totalidade da vida social. (KEMMIS, 1999).

[...] em última instância, quando se fala, e erradamente, em ideologia, pensa-se apenas nas idéias e não se pensa que essas idéias adquirem forças e constituem realmente uma forma

de poder na medida em que elas se cristalizam em nossas ações cotidianas. É a partir daí que se deve começar a análise, a ideologia na ação e não na idéia. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 37).

O conteúdo da reflexão se forma através das relações sociais de produção que nos situam ideologicamente como pessoas de determinada classe que lutam contra certas práticas. Nossa reflexão também é ideológica por sustentar, reproduzir, transformar estas práticas, criando distintas relações entre as pessoas, entre estas e o processo de produção, de tomada de decisões e de comunicação.

Naturalmente não será exclusivamente através da discussão que confrontaremos a ideologia. Estou convencido, porém, de que quanto mais falamos, pensamos e analisamos o poder da ideologia, tanto mais nos tornamos ou nos podemos tornar mais fortes para lutar contra ela, experimentando-nos em novas formas de prática. (FREIRE, 2000, p. 124).

Quando realizamos a docência de forma compartilhada, experimentando novas formas de prática, descobrimos, entre outras coisas, que “[...] o poder de domínio de uma ideologia reside, basicamente, no fato de que ela se encarna na ação cotidiana.” (FREIRE, 1985, p. 37). Como revela o relato da Ariadne (02/06/2004):

“Não penso nossa proposta [de estágio] como algo fragmentado, dissociado da realidade das meninas e nossa, não penso que podemos dizer estarmos sendo reflexivas e coerentes com uma prática crítica e ‘inovadora’ – libertadora até – quando nos pegamos exatamente fazendo o oposto, ou seja, palavras e práticas como: ‘dividir o texto’, ‘está entrando na minha parte’, ‘fica quieta um pouco’, ‘decorar o conteúdo’, dentre outras, possam ser realmente um trabalho coletivo reflexivo e que gere questionamentos para além da autocrítica de uns poucos. Realmente, hoje, o que mais me deixou perplexa foi que realmente eu tive a esperança de que o grupo como um todo tivesse compreendido o que estava sendo proposto, afinal fizemos o planejamento juntas, acredito que ao menos deveríamos ter ido além da problematização e termos aprendido algo com o acontecido.”

Não basta, pois, sistematizar um projeto compartilhado para testemunhar nossa opção teórica. Precisamos, fundamentalmente, ter coerência. Tal coerência é revelada através das nossas ações. As auto-reflexões nos auxiliam na construção dessa crítica “interior”, no sentido de revisar o processo formativo dos envolvidos; e na crítica “externa”, no sentido de revisar a história, de situar as causas ideológicas dos problemas. A reflexão, como atividade essencialmente colaborativa,

oferece a possibilidade de comprovar o auto-engano, examinando e analisando as incertezas e insatisfações pessoais com quem partilhou a docência. Ademais, permite que os participantes melhorem suas interações na comunicação, na tomada de decisões e na ação comum.

“Fiquei contente por ver as acadêmicas revendo suas práticas, problematizando suas posturas docentes e a falta de coerência entre a teoria e prática. Perceberam a diferença de dar uma aula e apresentar um trabalho. Durante a nossa formação inicial, o que mais fazemos é apresentar trabalhos, seminários...e, a parte prática da nossa formação, parece encerrar-se nas observações que fazemos nas escolas. Nossa tendência, ideologicamente construída, é de dividir o trabalho, parcelar o conteúdo e distribuí-lo num tempo didático. Ao compartilhar as auto-reflexões sobre a prática escolar, tomando-a como objeto de investigação, terminamos por aprender a ‘tomar distância’ do que fazemos, tornando-nos mais vigilantes.” (Gionara, 02/06/2004).

Compartilhando as auto-reflexões, a reflexão produzida pelo grupo o revela de dentro, isto é, a comunidade epistêmica se converte em um terreno onde as distorções e o próprio entendimento do grupo pode ser analisado criticamente. Os participantes trabalham juntos para selecionar estratégias e direcionar a luta política e pedagógica do processo educativo que contempla um caráter retrospectivo e prospectivo da investigação-ação escolar, como mostramos abaixo:

momentos	Caráter retrospectivo	Caráter prospectivo
planejamento	Em relação à reflexão sobre a “situação” em que foi concebido/reconstruído.	Em relação à ação compartilhada pelo grupo.
ação	Em relação à reflexão acerca do planejamento.	Em relação à observação e as reflexões futuras sobre os “erros” e “acertos” da ação.
observação	Em relação à ação realizada.	Em relação à reflexão sobre o realizado.
reflexão	Em relação às ações desenvolvidas até o momento – auto-reflexões .	Em relação ao futuro re-planejamento.

Fonte: Inspirado em Tauchen (2001, p. 102)

O relato das acadêmicas revela alguns passos dados na caminhada investigativa:

“Foi uma aula onde pudemos trocar experiências, onde todas participaram e, até mesmo a harmonia entre as acadêmicas e o desenrolar das atividades se deu com mais fluência. Acredito que, a cada aula, estamos aprendendo e melhorando cada vez mais e, como consequência de muita dedicação, estamos ampliando nossos conhecimentos no que diz respeito a área profissional e, também, pessoal.” (Graziela, 18/06/2004).

“Ficaram bem claras as idéias e objetivos que tivemos com nosso planejamento. Aliás, este foi desenvolvido com facilidade e empenho por parte do grupo. A questão do interesse foi maravilhosa em relação aos outros encontros. As meninas vestiram a camiseta mesmo, se identificaram e participaram, não só por ser um bom tema, mas, por fazer parte da nossa realidade e trazer tantas consequências, já que a violência, seja ela qual for, nos preocupa e é um assunto retumbante em nossas vidas, independente de sermos professoras ou não.” (Ingrid, 18/06/2004).

Quanto mais pensávamos a prática tanto mais e melhor compreendíamos o que estávamos fazendo, nos preparando para praticar melhor. Para Kemmis (1999, p. 17),

A reflexão é um processo de transformação de determinada “matéria prima” de nossas experiências (dadas pela história e pela cultura e mediatizados pelas situações em que vivemos) em determinados produtos (compreensões, compromissos, ações); uma transformação afetada por nosso labor concreto (nosso pensamento sobre a relação entre pensamento e ação, e a relação entre indivíduo e sociedade), utilizando determinados meios de produção (comunicação, tomada de decisões e ação).

A ideologia, por ganhar vida nas ações cotidianas (processos sociais e individuais mediante os quais produzimos, reproduzimos e transformamos nossa cultura, as estruturas educativas etc), só pode ser transformada com a modificação das nossas práticas de

[...] comunicação, tomada de decisões e ações. [...] Transformar estas práticas significa transformar a nós mesmos em atores e transformar as instituições sociais da nossa sociedade: A ideologia nos “dá” nossas identidades (‘denomina’ o indivíduo, segundo as palavras de Althusser) e dá significado as ações mediante as quais criamos e recriamos as instituições sociais em que vivemos; transformamos a ideologia transformando nossas identidades como agentes sociais e nossas práticas como habitantes das instituições. A reflexão é um momento neste processo de transformação. (KEMMIS, 1999, p. 17).

Quando nos detemos a refletir, criamos a possibilidade de transformar nosso trabalho, através de decisões mais justas e de ações sociais mais satisfatórias e com mais possibilidades de desenvolver práticas libertadoras.

4 Considerações finais

Quando pensamos na complexidade das relações que perpassam o *que fazer* educativo, temos que aclarar que práticas e que teorias são consideradas em cada momento. Em um sentido mais amplo, a relação teoria e prática é um processo público. No nosso caso, relacionava-se a uma base teórica compartilhada pelos sujeitos, enraizada dentro de uma opção filosófica e epistemológica, levada a cabo através de processos sociais de investigação. Apresentava, porém, um aspecto privado. Os sujeitos também extraíram suas conclusões sobre cada situação vivenciada, podendo auto-refletir e atuar de forma privada sobre seu modo de ver a teoria e a prática. Nesta perspectiva, o desenvolvimento das teorias e práticas foi articulado através da participação consciente dos sujeitos num “[...] processo público e numa prática social.” (CARR, 1995, p. 35).

Este processo público, no nosso caso, foi conseguido através do livre acesso aos registros, dados, interpretações e achados do grupo. Um processo estabelecido pela fidelidade a uma rede ética mutuamente pactuada, a qual governou a coleta, uso e divulgação dos dados.

O diário na prática escolar foi um instrumento didático que possibilitou clarear as idéias sobre o ensino na medida que compartilhamos nossos êxitos e desafios. Ocorreu, nos momentos de planejamento, um esforço retrospectivo que oportunizou o estabelecimento das relações entre a teoria e prática educacional, redimensionando as interações e reflexões entre os sujeitos. Esta prática permitiu-nos construir estratégias conjuntas para resolver os problemas tanto de ordem individual quanto coletiva.

Por fim, tarefa de investigar a própria prática, de examinar o rigor e a coerência ou não com que atuamos, de avaliar nossas percepções, é uma tarefa de prática teórica que a investigação-ação escolar, como uma ação investigativo-escolar estratégica, permite levar a cabo não apenas na disciplina Prática de Ensino, mas, em todos os momentos do nosso processo de formação escolar.

Referencias:

ANGULO RASCO, Félix. Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*. Sevilla, n.11, p. 39-49, 1990.

BASTOS, Fábio da Purificação de; GRABAUSKA, Claiton José. *Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa*. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.p. 09-20.

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

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata y Fundación Paideia, 1995.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José P. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1990.

ELLIOT, Jhon. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Literacy through Conscientization*. Dar-es-Salaan: International Institute for Adult Literacy, 1974.

_____. *Educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Milles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse, com um novo posfácio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

KEMMIS, Stephan; MACTAGGART, R. *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes, 1988.

KEMMIS, Stephan. La teoría de la práctica educativa (Prólogo). In: CARR, Wifred. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata y Fundación Paideia, 1995.p.05-30.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

TAUCHEN, Gionara et al. A investigação-ação educacional no contexto da escola pública e movimentos sociais. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. *Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001, p.100-109.

Endereço:

Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS.
Rua: Avenida Roraima, prédio 16.
Cep: 97105-900
Telefone: (55) 220-8010 ou (55) 9106 4141

Recebido: Agosto/2004
Aprovado: Outubro/2004