

## UM OLHAR DOCENTE: auto-análise das ações pedagógicas

**Marizete Righi Cechin:** professora da Fadep. Mestre em Educação(UFSM). Especialista em Língua Inglesa (FAFRA). Licenciada em Letras Português Inglês (FIC).

**Resumo:** o texto é o resultado de uma pesquisa realizada em 2002. Ele trata de reflexões sobre ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Comunicação Empresarial I e como a análise dessas ações auxilia o olhar crítico-reflexivo docente. A fundamentação teórica contempla autores que consideram o professor pesquisador de sua ação, entre eles Freire, Salomon, Schmidt, Ribas & Carvalho. A metodologia adotada é a Investigação-ação. Os resultados da pesquisa apontam para um ir e vir entre a análise das ações e o olhar crítico-reflexivo, ou seja, não se pode ter uma um olhar crítico-reflexivo da ação sem se fazer uma análise constante das ações pedagógicas, mas o oposto não é verdadeiro: a análise das ações pedagógicas não leva necessariamente a um olhar crítico-reflexivo, pois a ação por si só provoca um ativismo, um senso comum, há necessidade da tensão entre teoria e prática durante todo o processo, indicando, assim, a ação pensada, planejada, reflexiva.

**Palavras-chave:** professor-pesquisador, investigação-ação.

**Abstract:** The text is the result of a research accomplished in 2002. It treats of reflections about pedagogic actions developed in the discipline of Communication Business I and as the analysis of those actions aids the educational critical-reflexive glance. The theoretical recital contemplates authors that consider the searching teacher of his/her action, among them Freire, Salomon, Schmidt, Ribas & Carvalho. The adopted methodology is the action-research. The results of the research appear for a to go and to come between the analysis of the actions and the critical-reflexive glance, in other words, one cannot have an a critical-reflexive glance of the action without doing a constant analysis of the pedagogic actions, but the opposite is not true: the analysis of the pedagogic actions doesn't necessarily take to a critical-reflexive glance, because the action by itself provokes an activism, a common sense, there is need of the tension between theory and practice during whole the process, indicating, thus, the thought action, schemed, reflexive.

**Key Words:** Teacher-researcher, action-research.

## **Um Olhar Docente: auto-análise das ações pedagógicas**

*Marizete Righi Cechin*

### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este artigo dá continuidade ao texto Auto-análise docente: uma proposta (CECHIN, 2003), publicado no primeiro número desta revista. O resultado da projeto, outrora lançado, será compartilhado nas próximas linhas.

Para aqueles que não leram CECHIN (2003), este texto também resgata as informações necessárias para que esta leitura seja independente da parte que a precedeu.

### **2. RESGATANDO O PROJETO**

O docente comprometido com a construção do conhecimento compartilhado em sala de aula, indaga-se constantemente sobre sua própria prática. O questionar a prática só trará resultados se houver tentativas de respostas para as dúvidas que surgirem. Uma das tentativas de resposta para o repensar a prática pedagógica é o educador ser um pesquisador da sua própria prática. É fazer do espaço da sala de aula uma oportunidade de

aprendizagem da sua prática, do seu pensar, do seu agir. Foi com este intuito que surgiu o problema desta pesquisa: Como a auto-análise das ações pedagógicas auxilia o olhar crítico-reflexivo docente?

O desafio lançado teve como sujeitos envolvidos três turmas de estudantes de graduação da Faculdade de Pato Branco (FADEP), mais precisamente os estudantes dos Cursos de Administração Geral, Rural e Gestão da Informação, primeiro períodos de 2002.

O objetivo da pesquisa foi refletir como a análise das ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Comunicação Empresarial I auxiliava o olhar crítico-reflexivo docente.

Assim, a coleta de dados ocorreu durante os meses de fevereiro até julho de 2002. Nesta fase, as quatro aulas semanais de cada uma das três turmas estudadas foram registradas num diário de bordo (registro cotidiano). Por semana, registrava-se doze aulas. Os registros contemplavam as ações das aulas, as percepções e os depoimentos dos alunos. Também se coletou a escrita, a fala e a imagem (fotografia e vídeo) dos acadêmicos.

### **3. DISCUTINDO O SER PROFESSOR PESQUISADOR**

As pesquisas envolvendo o educador e sua ação têm ganhado espaço no meio científico. Muitas obras tratam da formação

de professores, da formação continuada de educadores, do professor que forma professores, basta que se visite uma livraria ou que se dê uma olhada em catálogos de editoras para se constatar isso.

Alguns podem questionar: o professor e sua prática já não estão desgastados? Já não foi dito tudo o que se deveria dizer sobre o assunto? A julgar pelas publicações, a resposta para ambas as perguntas é não. A relação que se discute entre o professor e sua ação volta-se para uma perspectiva diferente daquela de outrora, em que o centro era o professor (autoritário) e a prática era aquela impositiva. Atualmente se vê, pelo menos teoricamente, o educador e sua prática numa relação que considera um leque que vai além do educador e da ação. Agora se trata a relação que se estabelece entre educador e prática como um processo que atuam simultaneamente as relações sociais, a construção de conhecimento, o currículo, o educando, o contexto físico e o ético, assim, tem-se muito que dizer e que pesquisar sobre o assunto.

### 3.1. A AÇÃO PEDAGÓGICA: DOIS CONCEITOS PARA O TERMO PRÁTICA

Uma possibilidade de começar o assunto é esclarecer o que se entende por prática. Pode-se partir de dois pontos de vista, um que entende por prática uma ação imediata e quase que instintiva, outra que entende por prática uma ação pensada, refletida, planejada, uma práxis. Na palavra prática há a dimensão prática-utilitária, quando tenta resolver apenas as necessidades imediatas.

Na palavra práxis "há um caráter consciente e intencional. Nela, o homem compreende a racionalidade da prática. No dizer de Marx, o homem tem olhos para ela, isto é, tem consciência da realidade". (SCHIMIDT, RIBAS & CARVALHO, 1999:21). Vista desse ângulo, a prática docente pode ser uma ação utilitarista, ativista e espontânea ou uma práxis orientada por intenções conscientes. Sob essa análise, a prática docente pode ser repetitiva ou reflexiva.

A primeira delas caracteriza-se por uma ação docente fragmentada, a ação ocorre dissociada da teoria, sem dúvidas ou reflexões. A segunda delas é caracterizada pela opção docente em trabalhar o conhecimento como processo histórico, de partilha. A teoria e a prática são vistas como unidade em que uma apóia-se na outra. Essa concepção docente praxica tem em Paulo Freire um expoente.

Diz o autor que:

*A posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de "ad-mirador" do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de "afastar-se" do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. "Ad-mirar" a realidade significa objetivá-la, aprendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 1980:31)*

O homem da práxis reflete sobre si, sobre sua ação, e com isso, age de modo mais prudente, pois a realidade é melhor compreendida. Este homem praxiano é aquele que desenvolve um

“olhar crítico-reflexivo” sobre sua ação. Para que não haja confusão entre o ato de refletir e o de pensar, destaca-se que:

Pensar é uma atividade permanente e espontânea do ser humano, que acontece mesmo durante o sono. Já a prática reflexiva normalmente é instigada pelo aparecimento de um problema, e requer um certo método. O pensamento acompanha a ação; a reflexão pode interrompê-la, precedê-la, segui-la, suspendê-la ... (RAMALHO, 2002)

O pensar puro e simples reflete a concepção de prática docente que resolve apenas as necessidades imediatas, ou seja, a prática não é uma ação pensada e planejada. Isso numa análise mais ampla mostra que se a prática docente entende a elaboração do conhecimento como fragmentação de uma realidade, provavelmente há uma dificuldade de se observar o todo desta realidade, assim, os problemas que se tem no espaço de sala de aula como o desinteresse, a indisciplina, a não-permanência na escola, o desagrado pela escola, a falta de estudo, entre outros, não são vistos como parte do todo, mas como fatos isolados. Além disso, “a prática fragmentada de elaboração do conhecimento determina um distanciamento da realidade também crescente” (SCHIMIDT, RIBAS & CARVALHO, 1999:24). A soma da fragmentação do conhecimento com o distanciamento da realidade concreta faz com que muitos acreditem que o conhecimento elaborado é algo digno apenas de especialistas. Cada um na sua área acredita ter o conhecimento especializado como posse, objeto que deve ser depositado.

A maneira de entender o processo de conhecimento através de uma realidade fragmentada e o conhecimento como posse de especialistas se dá principalmente por três circunstâncias:

Primeiro, pelo entendimento da teoria como separada da prática. Na realidade, toda a teoria é construída a partir e em função da prática e sua validade se constata em confronto com a prática. Segundo, divide-se a teoria em várias áreas e segmentos estanques. Tudo, porém, se relaciona e a visão da realidade só é crítica na medida em que são articulados dialeticamente os enfoques e as diferentes dimensões da realidade. Terceiro, toma-se frações do conhecimento como objeto de posse de pessoas. O conhecimento, no entanto, é um processo de representação do real, construído socialmente através da história e da cultura de povos de diferentes nações. (SCHIMIDT, RIBAS & CARVALHO, 1999:24)

Somando o entendimento de que a teoria está dissociada da prática, de que a teoria é fragmentada e de que o conhecimento é posse, tem-se, evidentemente, uma falsa concepção do processo de conhecimento, concepção esta que é compartilhada pelos educadores que percebem a prática como mera ação utilitarista. Esse grupo, além desses equívocos, não concebe o conhecimento como autoconhecimento. O outro grupo, o que entende a educação como um processo e a prática como resultado da elaboração do pensamento, compreende que

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1994:27)

Aqui há uma diferença significativa entre os dois tipos de prática citados. Quando se tem um educador que entende a prática enquanto processo histórico, tem-se um sujeito preocupado com o conjunto das relações que a sala representa e sensível para perceber o conhecimento como elemento dos modos de produção cultural<sup>1</sup>, assim, tem-se um educador inquieto com sua autoformação e com a compreensão da realidade.

Já de outro lado, quando se tem o educador que entende a prática enquanto mero ativismo, tem-se um sujeito que concebe o conhecimento basicamente como sendo o domínio do conteúdo específico de sua formação. Se o conhecer é entendido como domínio do conteúdo, os problemas de sala de aula como desinteresse, falta de estudos, entre outros, ganham outro aliado para não serem resolvidos: a visão docente de que tais problemas são exteriores ao ato pedagógico.

### 3.2. O EDUCADOR E A PESQUISA

A visão ativista pode ser rompida quando o professor começa um movimento de repensar a sua prática e de centralizar a sua atenção para o conhecimento

---

<sup>1</sup> SCHMIDT & GARCIA (2002), fazendo um estudo etnográfico, evidenciam que a relação entre conteúdos e modo de produção de conhecimentos têm focos diferentes quando os professores e os alunos “assumem e reconstróem, mediam, restituem ou delegam ao esquecimento determinados conhecimentos históricos”.

...é possível entender que uma nova competência pedagógica se origine na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético ação-reflexão-ação. Busca-se escapar da dicotomia entre teoria e prática, evitando a simples justaposição ou associação que encaminharia para uma atitude apenas funcional, operativa (SCHIMIDT, RIBAS & CARVALHO, 1999:28).

A citação evidencia que o agir por agir poderá ter a sua superação quando este agir vier acompanhado do pensar reflexivo do próprio professor. Nessa concepção o educador também é educando.

Esse sistema elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado que é chamado educação. (...) Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. (CHARLOT, 2000: 53/54)

Educar-se é construir-se enquanto educador, num processo constante, que exige, além de tempo e dedicação, investimento.

Os resultados parciais do estudo de RIBAS, CARVALHO & ALONSO (1999) apontam para o que CHARLOT (2000) defende na citação acima. Dos professores pesquisados, os que ousaram criar sobre a análise de suas práticas têm, em comum, a percepção de que o "processo de formação não está acabado, mas, ao contrário, somente se iniciou com o curso de graduação" (RIBAS, CARVALHO & ALONSO, 1999: 49). Outra característica comum é o investimento pessoal que tais professores fazem. Sejam investimentos em livros

ou em cursos em horários exprimidos. Há também a preocupação em freqüentar espaços em que ocorram discussões direcionadas para as áreas em que atuam ou nas áreas relacionadas à atuação. Pode-se, ainda, acrescentar às análises do grupo pesquisador outro traço comum entre os professores investigados, o redimensionamento do conhecimento. Ou seja, há um pensar sobre como a aula será, que pode ou não ser alterado a partir da percepção do educador quando chega no espaço de sala de aula, ou seja, há uma preocupação em flexibilizar a ação docente.

Destaca-se que o educando percebe essas características no educador. Durante a experiência de Comunicação Empresarial comprovou-se isso analisando as escritas dos alunos: "A professora está sempre esforçada em trazer coisas diferentes para o nosso aprendizado, tem uma didática ótima, pois dependendo de como está a sala, consegue mudar totalmente o rumo da aula, modificando-a para se adaptar ao espírito da turma no dia" (Aluna V<sup>2</sup> — Adm. Gestão da Informação). "Ela [a professora] percebe muitas vezes a aula que o aluno necessita naquele dia, se é uma mais agitada ou mais calma, isso é muito satisfatório" (Aluna D — Adm. Gestão da Informação)

Esses depoimentos evidenciam pelo menos duas conclusões. A primeira que o aluno está atento ao que se faz na sala de aula, ele percebe quando o ensino é personalizado para a sua

---

<sup>2</sup> Os nomes serão identificados por letras aleatórias para preservar a identidade dos acadêmicos. Os textos são transcritos conforme escritos pelos educandos.

realidade e quando o ensino é reproduções de padrão, ou produção em massa. A segunda conclusão é que o acadêmico sabe quando o docente é um investigador ou apenas um prático ativista. Pois, ao confirmarem que as aulas eram flexíveis às realidades do momento que a turma vivia, os educandos deixam evidente uma análise do docente sobre sua ação e confirmam que essa análise auxilia um procedimento docente que torna a aula singular, única para aquele momento e para aquela turma.

Retomando o já dito, o aprender é constante e se dá nas relações inter e intrapessoais, que tais relações na ação docente têm um diferencial significativo se a prática for apenas ativista ou se for praxica, que o professor tem a possibilidade de atuar como educador reflexivo se investir na sua própria formação através da pesquisa, apoiando-se em referenciais teóricos e na sua ação em sala de aula.

### 3.3. O DIÁLOGO COM O EDUCANDO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A AUTO-ANÁLISE DO EDUCADOR

A troca de informações é um recurso que se tem para se pensar a ação docente. E um dos meios dessa partilha acontecer é com o diálogo, numa relação de respeito com o semelhante. Nas palavras de FREIRE (1980) numa relação horizontal em que um sujeito não inibe a ação do outro (como na relação vertical), mas a oralidade de um dos envolvidos significa um momento de pensar o existir a partir da verbalização.

FREIRE (1980:53) alerta que "o papel do educador não é o de "encher" o educando de "conhecimento", de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos". Entende-se por pensamento correto aquele que surge do diálogo, respeitando as realidades existentes.

Para exemplificar esse item, observam-se os seguintes depoimentos feitos por acadêmicos (os dados foram coletados durante uma avaliação escrita da disciplina. Os educandos só se identificavam se desejassem): "A relação que a professora tem com os alunos é excelente, pois todos têm liberdade para dar as suas idéias e também para fazer as suas reclamações" (Aluno A — Adm. Gestão). "...A professora se preocupa com a opinião dos alunos" (Aluno E — Adm. Rural) "A relação que a professora tinha ou tem com nós alunos é a melhor possível, é sempre muito educada, atenciosa, respeita a opinião e o ponto de vista dos seus alunos" (Aluna T — Adm. Geral)

Os depoimentos (um de cada turma) provam que o diálogo foi uma constante nas aulas de Comunicação Empresarial e reforçam que é no diálogo (horizontal) que o ensino e a aprendizagem se concretizam. Considerando a postura vygotskyna, percebe-se que é com a interação social que os saberes se formam e se fortalecem, e a linguagem tem seu papel significativo nesse processo evolutivo de construção humana.

Para VYGOTSKY (1991) a linguagem é a materialização do pensamento e ela só acontece se o sujeito se encontrar em interação com a realidade sócio-histórica. Ou seja, quando uma criança nasce são os estímulos externos que apóiam a formação de conceitos internos sobre as coisas já existentes na realidade. Esse processo não é linear, mas mediado. Dito de outra forma, a reação ao social no ser humano não ocorre como ocorre nos animais, o homem não responde por instinto, mas pensa a sua ação e age racionalmente de modo a beneficiar-se através da ação pensada. Isso significa que a linguagem é um ato pensado e o diálogo é resultado de um processo mental que visa a externalização sonora de movimentos intelectuais formados ou em formação.

Esse conceito vygotskyano foi desenvolvido em sala de aula, e durante a avaliação da disciplina, uma acadêmica materializou espontaneamente sua opinião sobre a linguagem. Acompanhe:

No início do ano eu tinha receio de abrir a boca e falar besteira, mas com o passar do tempo e com a confiança que a professora transmitia, fui me soltando e percebendo que falar é a melhor maneira de você expressar algo e ser compreendido pelos outros; por que quem não fala, não expõe suas idéias e talvez, a sua idéia nunca alcance o objetivo que você almeja, pois ela não foi colocada em público para ser avaliada, criticada ou elogiada. A professora (...) nos mostrou que só expondo nossas idéias teremos oportunidades de sermos lembrados. (Aluna T – Adm. Geral)

O amadurecimento nas colocações da acadêmica é o resultado de um trabalho longo, paciente e de valorização às falas

dos alunos. As palavras da educanda mostram a necessidade de permitir que o aluno expresse sua opinião, mesmo que não relevante, para que ele desenvolva a confiança em si e posteriormente entenda que a expressão verbal é fundamental nas negociações em sala de aula.

Quando se pratica o diálogo, o grupo cresce junto. Não há imposição, há negociação. Em um dos comentários escritos na turma de Administração Geral, ocorreu o seguinte depoimento:

Chamou-me muito a atenção o empenho dos alunos em participar e interagir com o grupo, porque a professora conseguiu algo que dificilmente um professor consegue: fazer com que os alunos trabalhassem em cima do livro [Quem mexeu no meu queijo?] e do teatro **dispostos e não obrigados**. (Aluno M) — grifos meus.

Em outras palavras, o diálogo em sala fluía tão naturalmente, que as atividades surgiam a partir de negociações, o que significa que foi um processo construído pelo grupo e não exclusivamente pelo educador. O resultado é o envolvimento dos alunos na atividade por vontade e não por obrigação, como foi dito no depoimento.

#### **4. AS AULAS DE COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL E A METODOLOGIA ADOTADA**

O já dito sobre o professor, sobre a pesquisa, sobre a divulgação de dados e sobre o diálogo contempla a proposta metodológica desta pesquisa, a investigação-ação (IA).

A investigação-ação surgiu na década de 40 com os trabalhos do psicólogo Kurt Lewin. Originalmente, ela caracterizava-se por dinâmicas de grupos com o propósito de "integrar as minorias étnicas à sociedade americana e preparar soldados no espírito de grupo, tendo em vista o risco eminente de uma Segunda Guerra Mundial" (CECHIN, 2000:21). Atualmente, a investigação-ação é usada no campo educacional, independente da área específica, ela busca unidade entre teoria e prática.

Antes de se escrever mais sobre a IA, os alunos se pronunciarão. As seguintes transcrições foram feitas a partir dos textos produzidos durante uma das avaliações da metodologia da disciplina de Comunicação Empresarial I.

Com a palavra a turma de Administração Geral, em 27/06/2002.

A metodologia é ótima, nunca tive aula igual, inovadora, comunicativa. A forma como a aula é conduzida é cativante, levanta o astral. As aulas são muito produtivas. Eu mudei muito meu modo de ser sem perceber. As pessoas que convivem comigo no dia a dia me fizeram enxergar isso. Eu acredito que esta mudança está diretamente relacionada às aulas de Comunicação Empresarial e ao carisma da professora... (Aluna T)

No meu ponto de vista esta metodologia se fosse melhor estragaria. A professora fez com que nós conseguíssemos aprender a aprender, sem ser da forma intediante de chegar na sala e ficar só ouvindo a professora

falar sem poder argumentar nada, a professora abriu sempre espaços para que cada um pudesse expor e tirar dúvidas ... o que sempre deu um motivo a mais para vir à aula. E a maneira como foi lido o livro Caminhos da Administração foi maravilhoso, acho que quem não leu foi só por 'preguiça' mesmo. Sinceramente, acho que esta professora está de parabéns. (Aluna N)

A metodologia da disciplina é um estouro, muito inovadora, divertida e principalmente atrativa, particularmente, acho ser o que falta a determinadas disciplinas. Os acadêmicos são extremamente carentes em relação à atratividade e esse método proporciona isso. (Aluna A)

Agora as opiniões da turma de Administração Gestão da Informação sobre a metodologia de Comunicação Empresarial I, em 28/06/2002.

Bem, é o primeiro contato que tenho com esse tipo de aula criativa e achei maravilhosa, pois a professora me transmitiu a idéia que ela é uma amiga que quer me fazer compreender e crescer na vida e não me impor conhecimento a força. Gostaria que outros professores usassem a magia de ensinar e não a força. (Aluno M)

A metodologia de comunicação empresarial é ótima e na minha visão inovadora, pois difere de tudo o que vi até hoje. As aulas são mais dinâmicas e comunicativas que de outras disciplinas, por isso não se tornam cansativas. (Aluna O)

Nunca em vida escolar me deparei com alguma professora que tivesse esta metodologia de trabalho. Achei fascinante, pois cada aula era uma surpresa. Ainda posso citar, que para mim o método foi eficiente, pois como já citei na página 3 dessa avaliação, o meu interesse pela leitura melhorou muito, mas ainda não sou bom leitor, mas quero chegar lá. Além disto, posso citar que as suas aulas quebram a rotina monótona da faculdade. (Aluno W)

E, por último, a opinião da turma de Administração Rural, em 28/06/02.

A metodologia aplicada a Comunicação Empresarial no meu ponto de vista é muito boa, as aulas são dinâmicas, passam rápido e o que é apresentado e discutido nas aulas nos trazem um enriquecimento em conhecimento que podem ser aplicados em outras disciplinas e no dia-a-dia, por exemplo, o livro Quem mexeu no meu queijo?, além de ter lido e mudado meu comportamento, repassei-o a colegas de trabalho. (Aluna G)

As aulas de comunicação, no meu ponto de vista, foram as mais produtivas do semestre. As produções de textos e os debates foram consideráveis no processo de desenvolvimento de muitos dentro da classe. As barreiras foram vencidas, nós vimos que comunicar-se é importantíssimo no nosso meio. As dinâmicas foram boas, trouxeram integração entre colegas e também com a professora. O mais importante é conseguir concluir uma tarefa, sentir-se capaz, e eu, particularmente, me senti realizada em algumas produções de textos, pois o espaço foi dado, a oportunidade foi cedida. (Aluna E)

Gostei das aulas de Comunicação, apesar de serem totalmente diferentes das outras aulas que já assisti no meu 2º grau, aprendi muitas coisas que estão mudando meus pensamentos e maneira de agir no dia-a-dia. Todas as aulas foram produtivas e eficientes, pois nunca eram iguais, cansativas. As aulas de Comunicação Empresarial I são dinâmicas e interessantes, passam rápido, pois elas nos envolvem, são diferentes de outras disciplinas, que se tornam cansativas. (Aluna J)

A opinião de três acadêmicos de cada turma oportuniza uma visão global da imagem que os alunos tinham do modo como as aulas foram conduzidas. Em linhas gerais, os depoimentos ilustram as características e os objetivos da Investigação-ação.

Entre as várias caracterizações desenvolvidas sobre a IA por inúmeros autores, Pérez-Serrano (1990:76) destaca-se pela

objetividade: “construir la teoría a partir de la reflexión sobre la práctica, transformar la realidad partiendo de la reflexión sobre la acción, potenciar el desarrollo profesional del agente o trabajador social y fomentar la reflexión sobre la acción de forma cooperativa y/o participativa<sup>3</sup>”.

Assim, essa metodologia contempla as especificidades necessárias para esta pesquisa, ou seja, ela defende que a prática tem um papel fundamental para que os envolvidos consigam construir a teoria; que a reflexão, através do diálogo sobre a ação, proporciona a transformação da realidade; que o desenvolvimento profissional do sujeito fica comprometido com a melhora através da reflexão das ações e que se precisa ter interação entre os envolvidos para que o processo se concretize.

Desse modo, os problemas que se encontram em sala de aula, como, por exemplo, a falta de interesse dos acadêmicos por um determinado tópico da ementa, pode ser solucionado com a metodologia da investigação-ação. Pois, se o grupo discute a melhor maneira de desenvolver o tópico em conflito, põe em prática a forma de trabalho escolhida e reflete sobre como foi a tarefa, todos fazem parte do processo, sentem-se comprometidos com o conhecimento. O eixo das atenções deixa de ser o professor e passa a ser a relação que se estabelece entre educando, educador e conhecimento.

---

<sup>3</sup> Tradução livre: construir a teoria a partir da reflexão sobre a prática, transformar a realidade, partindo da reflexão sobre a ação, potencializar o desenvolvimento profissional do agente ou trabalhador social e promover a reflexão sobre a ação de forma cooperativa e/ou participativa.

CECHIN (2000:14/15) evidencia que

A investigação-ação explora situações sociais e ações humanas que os professores experienciam, como a inaceitabilidade de alguns cumprimentos, a resistência a mudanças eventuais ou a necessidade de uma prática de mudanças. Ela aprofunda o entendimento do professor em relação ao problema, havendo uma indicação mais geral do tipo de solução que o problema requer.

As situações que a IA explora são as realidades que a maioria dos docentes enfrentam na atividade educacional. Quem não resiste a mudanças? Quem não sente necessidade de diferenciar a maneira de trabalhar em sala? Assim, o que se tem com essa metodologia é a possibilidade de transformar as insatisfações do grupo (pode-se ler, os problemas do grupo) em atividades prazerosas, contemplando a ementa e os interesses dos alunos e do professor.

Para que haja IA, são necessárias três condições mínimas:

**A primeira**, que um projeto seja planejado com o tema de prática social, considerada como uma forma de ação estratégica suscetível de melhoramento; **a segunda**, que tal projeto recorra a uma espiral de elos de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas essas atividades implantadas e interrelacionadas sistematicamente e autocriticamente; e **a terceira**, que o projeto envolva os responsáveis da prática em todos e cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto para incluir os outros afetados pela prática, e manter um controle colaborativo do processo (CARR & KEMMIS, 1986: 177 - grifos meus).

Essas condições garantem a cientificidade do processo de pesquisa. A primeira condição trata da escolha do tema para o grupo trabalhar. O tema precisa contemplar o interesse social, ora, tendo-se a sala de aula como espaço de múltiplas opiniões, fica garantida a condição. O segundo quesito trata da forma como o processo de pesquisa se concretiza, ou seja, os procedimentos feitos para solucionar um problema. Assim, o grupo percebe o problema (por exemplo, a não motivação para trabalhar um tópico da ementa), planeja uma estratégia de ação, põe em prática, observa e analisa o que aconteceu. Durante a última fase, a reflexão, os envolvidos dialogam sobre os procedimentos planejados e realizados, os planejados não realizados e as novas ações. Esse processo é contínuo, e a cada ciclo (planejamento, ação, observação e reflexão) o grupo adquire maior compreensão da realidade (tópico da ementa) e do contexto do conhecimento. A última condição para que a IA se concretize está no envolvimento processual dos sujeitos. Essa condição é assegurada pelo diálogo e comprometimento do envolvidos, também é consequência das outras duas condições, ou seja, não se pode desejar envolvimento do grupo com o processo se o tema não tiver relação com o social e se não houver a espiral de ciclos.

As aulas que foram desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2002 contemplaram essas três condições mínimas da IA. Dentro do grande objetivo de cada disciplina (cumprir a ementa) aconteceram inúmeras espirais com propósitos direcionados para a realidade do grupo. Para ilustrar, destacam-se as experiências com

os temas transgênicos e febre aftosa desenvolvidos no curso de Administração Rural. Durante uma das aulas, quando um educando falou sobre soja transgênica, percebeu-se o não conhecimento do grupo sobre o assunto e se planejou uma ação em cima da necessidade de se estudar esse tema. Depois do material ser coletado (cada um trouxe o que tinha em casa sobre o assunto), lido, discutido, sintetizado no quadro, o grupo estudou o texto dissertativo informativo e depois produziu o seu texto dissertativo informativo sobre transgenia. Como a produção textual dava-se em duplas, e o atendimento era personalizado, depois de quatro horas aulas, achando que o tempo trabalhado no assunto era suficiente, passou-se para estudar o texto dissertativo argumentativo. Numa avaliação da atividade, percebeu-se que a imagem de conclusão que a educadora tinha não era a mesma que a dos educandos. Para ela, a produção textual havia sido realizada de modo satisfatório, podendo avançar no conteúdo. Para os educandos, em função dos comentários personalizados serem constantes e sempre sugerirem alterações nos textos, os alunos não terminaram todas as sugestões, não concluíram a tarefa como eles imaginavam.

Refletindo sobre a atividade (reflexão da ação), notou-se a falha no processo. Planejou-se uma nova espiral, agora com outro tema, também surgido das colocações de um acadêmico, sobre febre aftosa. O processo de trabalho foi semelhante ao anterior, mantendo o que deu certo e replanejando o que foi avaliado como insatisfatório. Produziram-se textos dissertativos argumentativos com o novo tema, depois se fez uma exposição no mural da sala.

Assim, pode-se perceber que a espiral (ação, observação, reflexão e planejamento) é um processo que promove a evolução do grupo.

Observe o seguinte comentário feito por um acadêmico de Adm. Geral: "Para mim o modo com que a professora (...) passa o seu conhecimento para seus alunos é de muita sabedoria, fazendo com que aprendemos a nos expressar naturalmente, de modo fluente e eficiente, nos ensinando a construir e observar o que construímos e depois tirarmos conclusões (Aluno M — Adm. Geral)."

Nota-se que o depoimento evidencia um viver a espiral, pois não foi trabalhada a teoria da Investigação-ação nas turmas, a escrita é o reflexo do que se vivia nas salas, portanto, a espiral foi desenvolvida, deu certo e os alunos a reconhecem como elemento do processo de conhecimento.

Outro exemplo dos ciclos da espiral foram os processos de leitura desenvolvidos nas três turmas de administração. Essa experiência está publicada nos artigos CECHIN (2002(a)-(b)). Nesses textos, fica evidente que a auto-análise docente também é uma análise do contexto em que se atua. E nesse contexto, estão os alunos e suas opiniões e sugestões, o resultado dessa mistura é uma diversidade de ações em função das realidades singulares de cada turma. Para cada sala, tem-se uma maneira singular de interação, ou seja, mesmo se tendo um planejamento similar entre as turmas, o modo como se desenvolve o conhecimento é o reflexo das características particulares de cada turma.

## **5. AS AULAS DE COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL I: BREVE DESCRIÇÃO**

No dia 20/02/02, as aulas de Comunicação Empresarial I para as turmas de Administração Rural, Geral e Gestão da Informação, primeiro período, começaram na FADEP.

No primeiro contato com os alunos, fez-se uma valorização do ser acadêmico. Falou-se das transformações que o cotidiano de cada um terá com o ingresso ao meio universitário. Depois, apresentou-se a ementa e a bibliografia (comentando o que cada livro tem de conteúdo e a forma como é escrito).

Na segunda aula, optou-se por uma dinâmica de produção textual. Cada aluno fez um texto contando o porquê da escolha do curso, como foi sua preparação para o vestibular e quais são as expectativas de vida com o ingresso na FADEP. Nas três turmas, a tarefa mostrou que a escolha do curso foi quase por acaso, com poucas exceções, muitos dos acadêmicos escolheram o curso para ter um título de 3º grau, outros porque a faculdade era perto de casa (mesma cidade ou próxima), outros porque a empresa onde trabalham exigiu mais estudo, outros para não perderem o emprego, e outros para ocupar o tempo, enquanto não passam no curso que desejam (cursam a segunda opção). Quanto à preparação, raríssimos foram os que se prepararam para o vestibular. A maioria leu rapidamente os manuais ou apostilas (emprestadas ou do tempo que estudavam no ensino médio) para prestar vestibular. Quanto às

expectativas, todos os acadêmicos almejam melhora salarial e/ou reconhecimento social com o curso.

Para que houvesse uma interação maior entre os alunos, depois que escreveram os textos, pediu-se que os trocassem entre si, de modo que um lesse o que o outro escreveu. Eles fizeram isso durante 15 minutos. Cada leitor, necessariamente, escrevia algumas palavras de conforto e incentivo ao autor do texto que lia. Cada aluno leu uma média de cinco textos.

Ressalta-se que a dinâmica da troca gerou um desconforto muito grande, os acadêmicos não entendiam porque seria interessante ler o que o colega escreveu (há um hábito de escrever só para o professor ler). Depois das leituras, cada texto voltou às mãos do autor, que leu o que foi escrito pelos colegas.

Na análise da tarefa (reflexão sobre a ação), percebeu-se que foi a primeira vez que muitos leram o que o colega escreveu. Os comentários também evidenciaram que foi confortante ler histórias semelhantes. Para os acadêmicos, isso representava que eles não estavam sozinhos em uma sala estranha. Para mim, ler os textos representava conhecer um pouco mais o grupo e começar a traçar um plano de aula partindo da realidade da turma.

Na terceira aula, iniciou-se o planejamento coletivo da disciplina. Num primeiro momento, discutiu-se oralmente quais eram as lembranças das aulas de português, com destaques para as lembranças positivas e negativas. O diálogo tinha como propósito discutir no grupo o que se desejava seguir metodologicamente com

a turma e o que não se desejava. Para que houvesse comprometimento dos alunos com o dito, cada turma dividiu-se em grupos (cada aluno recebia um número e depois os grupos eram montados pelos alunos que tinham o mesmo número) e discutiram as seguintes questões:

No presente:

1. O ato de ler é um ato esporádico ou comum para os integrantes do grupo? Justifiquem a resposta. 2. Que tipo de material os integrantes do grupo têm preferência para ler? 3. Como o grupo se avalia (razoável, bom, ótimo) quanto ao desempenho comunicativo escrito? Por quê? 4. Que importância tem estudar comunicação na Faculdade?

No futuro

1. Como o grupo gostaria que a leitura fosse trabalhada em sala de aula? 2. Como o grupo gostaria que a produção textual fosse trabalhada em sala de aula? 3. Quais os critérios de avaliação que o grupo gostaria que a disciplina adotasse? 4. Que tipo de ambiente o grupo espera das aulas desta disciplina?

Registrou-se que no grande grupo poucos se envolveram em colocar o que gostaram ou não durante os anos passados, entretanto, todos se mostraram muito envolvidos quando os pequenos grupos foram formados e as questões foram entregues. O comprometimento dos educandos em discutir as questões didáticas referentes à leitura e à produção textual foi grande, isso demonstra

que se precisa ouvi os alunos, pois eles têm boas sugestões de procedimentos para a leitura e a produção de texto. Das três turmas, de todos os grupos montados, apenas um grupo foi rápido nas respostas, ou seja, discutiram brevemente, sem muita profundidade.

Para que houvesse alguma troca entre os alunos das respostas ao questionário, sugeriu-se que cada grupo escolhesse uma questão para colocar ao grande grupo (a turma toda). A apresentação das respostas foi outro momento bastante envolvente, todos os grupos demonstraram interesse de divulgar a questão escolhida. As respostas às questões demonstram que o desejo do aluno é uma aula envolvente, variada, proveitosa. Com valorização de tudo o que acontece dentro da sala.

Com esses dados, tinha-se o desafio inicial da pesquisa, fazer com que os desejos da turma fossem atingidos sem esquecer a ementa da disciplina.

Depois de analisar o contrato pedagógico (respostas às questões do questionário), a aula seguiu com a leitura de um texto<sup>4</sup> que tratava da importância da escrita (observou-se que muitos têm sérios problemas com o ato de escrever: pensam que são claros e objetivos, quanto apresentam idéias confusas e redundantes).

---

<sup>4</sup> "Quem não escreve bem ... perde o trem!" (BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. 20 ed. São Paulo; Ática, 2000. p.5-12)

Depois desse texto, trabalhou-se outro<sup>5</sup>, agora com o foco nas diferenças entre o falar e o escrever. O plano da aula foi o seguinte: 1) divisão das turmas em grupos 2) observação da origem do artigo, inferências sobre o título. 3) leitura silenciosa, marcando o que parece mais importante – 20min. 4) discussão no grupo os tópicos que foram marcados – 15min. 5) identificação e numeração dos parágrafos (são dez parágrafos). 6) identificação da idéia principal de cada parágrafo em até duas linhas. 7) síntese da idéia do autor. 8) construção de um resumo crítico.

Esse plano de atividade foi comum às três turmas. Entretanto, a maneira como esse plano ocorreu na prática provocou um distanciamento da maneira de conduzir a tarefa entre as turmas. A diferenciação era o reflexo das principais características de cada turma (aqui entra a percepção do educador que é resultado da auto-análise de suas ações, pois sem essa análise é possível que não se perceba as particularidades das salas e nem a necessidade de se ajustar as tarefas às realidades). Desse ponto em diante, cada turma seguiu um caminho, a cada ciclo da espiral, os ajustes deixavam a aula de Comunicação Empresarial I mais próxima das características de cada uma das turmas.

A descrição das 216 aulas registradas não se estenderá. O que este texto apresenta satisfaz os objetivos estipulados para esta pesquisa. Mas se o leitor sentir necessidade de ler mais sobre as

---

<sup>5</sup> "Falar e escrever: eis a questão" (LIMA, João Gabriel de. **Revista Veja**. Ed. 1725. 7 de novembro de 2001. Retirado da Web).

aulas, recomenda-se dois artigos CECHIN(2002(a)-(b)). Tais artigos contam as aulas, ilustram de modo claro e específico como as atividades foram desenvolvidas e também servem de convite para educadores escreverem sobre suas ações.

## **6. CONCLUSÕES**

Tendo em vista os objetivos iniciais desta pesquisa e o desafio estipulado, pode-se dizer que os objetivos foram atingidos e o desafio vencido.

O processo que se construiu dentro de cada uma das turmas de Administração Rural, Geral e Gestão do Conhecimento permitiu refletir como a análise das ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Comunicação Empresarial I auxilia o olhar crítico-reflexivo docente de um modo bastante claro. Pois, a reflexão é uma forma de pensar que provoca uma alteração no planejamento da ação em função das observações que se faz durante a atividade. Assim, quando se tem um planejamento e se coloca em prática ele pode sofrer alterações se a realidade do momento da execução da atividade for diferente da realidade imaginada quando a atividade foi elaborada.

Essas transformações de realidade são percebidas pelo educador, e elas podem ser manifestadas por uma super movimentação dos alunos, uma quietude em função do dia de

trabalho que eles tiveram, de uma avaliação de outra disciplina num horário anterior ao nosso e que provocou uma alteração de ânimo (uns agitados e outros quietos), de uma insatisfação que provocou nervosismo acentuado em quase toda a turma ou de um desentendimento que tiveram com outro professor. Também podem ser notadas alterações de realidades em função de situações externas, como por exemplo, pelo fato de ser sexta-feira, ou por situações vitais como o fato de parte da turma sentir fome ou calor, em fim, essas pequenas sutilezas do dia-a-dia da sala de aula podem transformar o planejamento da aula em um sucesso ou em um fracasso, tudo depende da percepção do educador.

O que a pesquisa mostrou foi que ao refletir sobre as aulas durante o primeiro semestre de 2002 nas três turmas pesquisadas, inúmeras alterações foram feitas na estrutura da aula em função das variadas realidades que se encontrou nas salas, no momento em que se entrou para trabalhar. E essas alterações estão diretamente relacionadas ao olhar crítico-reflexivo.

Um educador só poderá ter um olhar crítico-reflexivo sobre o ser professor se considerar um conjunto significativo de dados que contemplam o processo de educar, ou seja, ele precisa se analisar, entender que a prática pode ser ativista ou reflexiva, registrar o que faz e trocar com seus pares e educandos o que escreve, manter com o grupo um diálogo não impositivo e punitivo, envolver os alunos num processo de interação com o saber e, sobretudo, estabelecer uma proximidade entre teoria e prática. Assim, o objetivo da

pesquisa foi atingido ao se perceber que muitas aulas foram alteradas em função das realidades de cada turma.

Quanto ao desafio da pesquisa: como a auto-análise das ações pedagógicas auxilia o olhar crítico-reflexivo docente?, pode-se dizer que a análise do que se faz é fundamental para se (re)pensar a ação, considerando que esse repensar está associado ao respaldo teórico. É importante destacar que se não houver o apoio da teoria não haverá análise crítica do fazer pedagógico, será apenas um fazer por fazer, um repetir aulas a cada semestre da mesma forma e modo de anos anteriores. Assim, a auto-análise pode ou não provocar um olhar crítico-reflexivo do educador, a diferença está em estudar e ler o como fazer, e a investigação-ação é uma alternativa viável.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming critical**. Brighton, Uk: Falmer Press. 1986.

CECHIN, Marizete Righi. A prática educacional dialógica em língua portuguesa como elemento para a formação inicial de professores investigadores. (dissertação de mestrado) Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria, 2000.

\_\_\_\_\_. Auto-análise docente: uma proposta. In.: **Revista InPauta**. Pato Branco: FADEP, 2003.

\_\_\_\_\_. O graduando e a leitura. In: **I fórum de ensino superior do sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina: compartilhando experiências de ensino, pesquisa e extensão**, Pato Branco: CEFET, 2002. v. 1, p. 192-197. (a)

\_\_\_\_\_. Role Play para Graduandos e o ensino da leitura. In.: **Revista Linguagens Cidadania**, 8. ed. (Jul/dez. 2002). Santa Maria: \_\_\_\_\_ 2002. Disponível em: <[http://www.ufm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufm.br/linguagem_e_cidadania). Acesso em: 21 set. 2003. (b)

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PÉREZ-SERRANO, Maria da Glória. **Investigacion-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

RAMALHO, Priscila. Você já se viu no espelho hoje? In.: **Revista Nova Escola**. Edição nº150. março de 2002.

RIBAS, Marina H., CARVALHO, Marlene A. & ALONSO, Myrtes. Formação continuada de Professores e mudança na prática pedagógica. In. **O trabalho docente: teoria e prática**. Ana Gracinda Queluz (Orientação) Myrtes Alonso (Org.) São Paulo: Pioneira, 1999. p. 47-57.

SCHIMIDT, Leide M., RIBAS, Marina H. & CARVALHO, Marlene A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In. **O trabalho docente: teoria e prática**. Ana Gracinda Queluz (Orientação) Myrtes Alonso (Org.) São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

SCHMIDT, Maria A. & GARCIA, Tânia F. B. Sala de aula: instância de definição do conhecimento? Disponível em <<http://www.anped.org.br/0411t.htm>> Acesso em 05 set.2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.