

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS¹

Giovanna Del Gobbo (UNIFI-ITALIA) – giovanna.delgobbo@unifi.it

Resumo:

A formação de professores é certamente um tema crucial de todos sistemas escolares. Mas que relação existe entre oferta e demanda na formação de professores, entre suas necessidades e exigências da instituição escolar? os docentes tem a consciência de suas próprias necessidades? Este trabalho pretende oferecer uma reflexão sobre a necessidade de ler a formação em serviço de professores como uma prática de educação de adultos em que se devem basear os processos de desenvolvimento do sistema escolar. A metodologia da Pesquisa-Ação Participativa é apresentada como modalidade para atualização em serviço capaz de tornar o sujeito não somente apto em adquirir competências para a solução das necessidades formativas pessoais, mas também para produzir uma mudança que não tem somente efeitos sobre os indivíduos em aprendizagem, mas sobre o “grupo” e, portanto, sobre a “comunidade” através de um percurso de conhecimento participativo, que é a base de uma correta aprendizagem organizacional.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Gestão do Conhecimento, Aprendizagem organizacional, Pesquisa-Ação Participativa.

IN-SERVICE TRAINING OF TEACHERS AND PARTICIPATORY METHODOLOGIES

Abstract:

Teacher education is certainly a crucial issue for all school systems. But what is the relationship between supply and demand in training teachers, between their needs and requirements of the school? Teachers have awareness of your own needs? This work aims to provide a reflection on the need to read the in-service training of teachers as a practice of adult education as base for development processes of the school system. The methodology of Participatory Action Research is shown like a device to upgrade in service, a mode that can make the subject not only able to acquire skills for the solution of his/her personal training needs, but also to produce a change that not only have effects on individuals in learning but on

¹ Tradução: Anderson Spavier Alves, professor de Língua Italiana do Núcleo de Estudos Italianos – Universidade do Estado da Bahia (Nesti/UNEB). Revisão: Prof. Gianni Boscolo, docente de Filosofia do Departamento de Educação, campus I (DEDC-I/UNEB) e coordenador do Nesti/UNEB.

Debates em Educação

the "group" and therefore on the "community" through a participatory exchange of knowledge, which is the basis of a proper organizational learning.

Key-words: Teacher Education; knowledge Management; Organizational Learning; Participatory Action Research.

DOI: 10.28998/2175-6600.2012v4n7p01

“Falar” e “estar juntos” são as condições básicas da interatividade e de agir de modo democrático [...]. Sem a palavra e discussão todo o significado do processo de aprendizagem se fragmentaria. O diálogo é um sistema de comunicação de duplo sentido. A comunicação em uma única direção destruiria o processo democrático².

1. Premissa

Escolher uma atividade de atualização em serviço é um ato de consciência: é a partir desse pressuposto que é possível considerar o problema da atualização em serviço em termos de demanda de formação por parte dos professores e não como ação hétero-direta funcional para o sistema escolar.

Para introduzir a reflexão é possível partir de duas questões intimamente relacionadas:

- que relação existe entre oferta e demanda, entre necessidades dos docentes, respostas e exigências da própria instituição escolar? Em que medida os docentes tem a consciência de suas próprias necessidades e são capazes de escolher entre as diversas oportunidades?

² Do termo “Parlare-dialogo” do Glossário presente no volume *European Study Circle based on new Environmental Education Methodology* (ESTEEM), Borgo San Lorenzo, 2001. A definição do termo foi dada pela *Arbetarnas Bildningsförbund Skaraborg* (ABF), uma associação sueca que trabalha com a Educação dos Trabalhadores, de Skövde (Suécia). A palavra sueca para “falar” é “samtal”, que tem um significado mais profundo, cuja tradução remete a “falar conjuntamente” ou “diálogo”. Cf. <http://www.esteem-network.it>.

Debates em Educação

- pode-se esperar que do tradicional curso de atualização organizado institucionalmente pode emergir uma verdadeira formação?

Na Itália, a partir da normativa sobre a autonomia escolar introduzida em 1997 e implementada a partir do ano escolar de 2000-2001, os planos de atualização nos institutos escolares são feitos de forma colegiada, muitas vezes em função das necessidades expressas pelos professores ou, então, sobre temáticas compartilhadas. No entanto, muitos fatores críticos permanecem.

Diante de um potencial de liberdade na escolha das temáticas e de uma possível maior conformidade da atualização para as necessidades de formação realmente funcionais para a melhoria da didática, muitas vezes observa-se na escola a ausência de elementos que possam garantir e sustentar uma atitude em relação à atualização em serviço em termos de inovação de comportamentos didáticos. Isto é atribuível principalmente à baixa permeabilidade do sistema escolar a modelos de formação inovadores e mais funcionais para a aprendizagem em serviço. A formação baseada em conferências e debates representa a tipologia de cursos predominante, enquanto a utilização de metodologias interativas e operacionais é muito limitada; os temas mais comuns são aqueles genéricos e dentre os recursos profissionais utilizados, a colaboração com a Universidade é ainda pouco relevante.

Dentre as modalidades de formação continuada que a autonomia escolar já previa, um papel importante era confiado a percursos de formação capazes de darem origem a redes locais de atualização, a fim de facilitarem a troca de materiais, o acesso à informação, a identificação de espaços de debate e confronto, a construção compartilhada de projetos e percursos didáticos: uma modalidade certamente capaz de representar uma notável contribuição para o desenvolvimento de comunidades de práticas e para o apoio à autoaprendizagem. Esse tipo de abordagem requer não apenas uma relação entre as escolas, mas também uma relação entre a escola e o território.

Debates em Educação

Este trabalho pretende oferecer uma reflexão sobre a necessidade de ler a formação em serviço de professores como uma prática de educação de adultos em que se devem basear os processos de desenvolvimento do sistema escolar.

2. A formação em serviço de professores: *adultos em aprendizagem*

A formação de professores é certamente um tema crucial de todo sistema escolar: a inadequação da formação encontrou explicações internas no sistema educativo³, mas também externas à instituição escolar e mais relacionadas às exigências de uma sociedade em rápida e profunda transformação e, portanto, às exigências explícitas e implícitas constantemente apresentadas à escola.⁴ Na Itália, a tomada de consciência da centralidade do problema demorou em se transformar em políticas de formação relevantes e somente no final da década de noventa a formação de professores começou a assumir um papel central nas políticas escolares (MASSA, 1998). Todavia, pesquisas recentes⁵ confirmam uma insatisfação dos professores acerca das oportunidades de formação, especialmente em serviço, em face das necessidades percebidas. Hoje, mais do que nunca, as profissões se apresentam como dinâmicas e multidimensionais e os contextos operacionais se caracterizam por serem contextos de sistema, em uma tentativa de serem capazes de oferecer respostas integradas para problemas complexos postos pela sociedade. Também as transformações no campo da educação, da formação e da orientação são sempre mais rápidas e incisivas, e o problema de qual formação de professores seja

³ Dentre as causas internas incluem a má qualidade da formação ministrada para o Ensino Médio, o atraso na obrigatoriedade da formação universitária direcionada a todos os professores dos diferentes níveis, a baixa atenção para as metodologias didáticas e educacionais, infelizmente que persistem até mesmo na reforma em curso que prevê para os professores do Ensino Médio a exigência de um ano de estágio formativo ativo.

⁴ Sobre estas questões, veja também: MEGHNAGI, S. et al. *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*. La Nuova Italia Scientifica: Roma, 1990; CORDA COSTA, M. *La formazione degli insegnanti*. La Nuova Italia Scientifica: Roma, 1988.

⁵ CAVALLI, A. (org.). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino: Bologna, 2000; CAVALLI, A.; ARGENTIN, G. (orgs.). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino: Bologna, 2010.

Debates em Educação

mais funcional e eficaz, mas, sobretudo, mais coerente com as necessidades de aprendizagem que este setor expressa, é cada vez mais forte.

Muitas vezes, a necessidade da formação em serviço de formadores (sejam esses professores, educadores, orientadores) se configura como uma necessidade do “sistema” que deve dispor de pessoal adequadamente formado para poder funcionar. A “necessidade”, no entanto, da “demanda”, acaba, em seguida, por se transformar em “oferta”. A centralidade na proposta é originada pelos objetivos formativos estabelecidos pela entidade e pelas suas necessidades, seja a escola ou outra instituição local. Não está na necessidade expressa pelo profissional ou, de outra forma, mesmo no caso de ter sido construída levando-se isso em conta, a centralidade permanece aquela dos conteúdos, das dimensões técnicas ou disciplinares que devem ser aprofundadas e/ou adquiridas por uma adequada “atualização”.

Ao invés disso, se considera fundamental a centralidade da aprendizagem e se entende que não se pode ignorar que o professor antes disso é um adulto, que (geralmente) escolhe se submeter a uma formação porque considera inadequado ou insuficiente o conhecimento de que dispõe para seu trabalho. Partir do pressuposto de que o profissional que se submete a uma formação é *in primis*, um sujeito adulto que expressa nesse contexto o seu próprio papel profissional. Mas que não perde sua força criativa, ou melhor, sua profissionalidade não se esgota em suas funções “técnicas”, que se vale necessariamente de um produto, que nasce a partir da experiência global amadurecida. A partir daí, torna-se possível desenvolver uma ideia de formação permanente do profissional e de atribuir, também, a formação em serviço na perspectiva mais ampla do *lifelong learning*. Nesta perspectiva, é possível superar o risco de perpetuar um modelo centrado na despersonalização, com a redução do professor a uma “função” do sistema. É essa uma abordagem que pode funcionar no quadro de um sistema burocrático e centralizado, altamente cheio de procedimentos e baseado em mecanismos de controle e governo dos processos, mas que certamente não serve para o crescimento da instituição escolar e para o desenvolvimento de competências e de autonomia gerencial das instituições e profissionais.

Debates em Educação

Além disso, em uma perspectiva andragógica, que considera o conhecimento por seu valor instrumental em relação à resposta que pode oferecer às necessidades adaptativas do sujeito, aprender equivale a “colocar-se em uma posição” de dispor de instrumentos, sejam estes conhecimentos ou técnicas ou competências críticas, para descobrir soluções adequadas para as dificuldades encontradas na vida cotidiana, como na dimensão profissional. A disponibilidade do adulto em aprender apresenta-se, de fato, definitivamente orientada para a satisfação de específicas necessidades cognitivas, mas também existenciais.

O eixo fundamental da formação na fase adulta não pode ser, portanto, definido a partir dos modelos de educação formal, mas deve ser constituído a partir de um modelo de formação centrado no conceito de aprendizagem como processo natural de formação⁶, caracterizado em termos de eficácia e globalidade, e marcado pela liberdade do sujeito da aprendizagem (LAPORTA, 1996).

Considerar a aprendizagem como uma construção pessoal e global do sujeito exige a organização de tipologias de ofertas formativas adequadas e coerentes, centradas nos sujeitos e não nas estruturas. Como, de fato, afirma Paolo Orefice (1996, p. 149), “a questão do processo formativo pode ser vista a partir de pelo menos dois ângulos: do lado da ação formativa que é realizada e do lado do sujeito que está em formação. No primeiro caso, a atenção é trazida para o ‘sistema de formação’: os equipamentos, as estruturas e os meios, os profissionais, as intervenções, os instrumentos metodológicos e técnicos. É a dimensão da oferta de formação. No segundo caso, o foco é no sujeito como portador de uma demanda de formação e elaborador de uma resposta que o forma”.

⁶ Sobre os processos de aprendizagem e a dimensão do conhecimento como fator de desenvolvimento do potencial humano, veja também OREFICE, P. *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell’Homo sapiens sapiens*. Carocci: Roma, 2001; OREFICE, P. *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*. Guerini Editori: Milano, 2003.

Debates em Educação

É neste contexto, portanto, que é necessário pensar e repensar as intervenções de formação continuada, de formação em serviço, ou como é mais tradicionalmente e redutivamente definida, de atualização profissional.

Transformações internas e externas ao mundo da educação e da formação colocam os professores diante de problemas novos e dinâmicos, em constante evolução. São problemas que exigem novos instrumentos, mas, sobretudo, novos esquemas mentais, abordagens constantemente dirigidas para a identificação de soluções adequadas e inovadoras: no caso do ensino, não apenas soluções para encontrar, através destas, respostas dos problemas específicos e contingentes, mas das quais podem ser obtidos elementos de crescimento profissional, de maior motivação para melhorar as condições de trabalho e, portanto, as condições de bem-estar pessoal. No final das contas, para trabalhar bem, é necessário “se sentir bem” no próprio contexto profissional, se sentir protagonista daquilo que se faz. Não ser continuamente desorientado pelas mudanças do contexto, mas estar em condição de interpretá-lo e de encontrar soluções para os problemas que esse contexto apresenta.

Isso entra em sintonia com o que Maria Luisa Iavarone (2008, p. 26), afirmou em relação ao significado a ser dado ao bem-estar como estado complexo: “a capacidade de saber ler o ambiente, de interpretar corretamente as próprias necessidades, dar forma e nome aos próprios desejos e ser capaz de persegui-los com uma sã projetualidade representam [...] algumas das condições para conseguir um projeto de bem-estar pessoal e social realista e contextualizado. [...] um ‘bem-estar pessoal’, portanto, que se realiza no momento em que os indivíduos vivem e constroem situações às quais são capazes de colocar algo de ‘próprio’, às quais conseguem dar um significado pessoal e que, em última análise, são capazes de dar prazer” (*idem*, p. 31).

Estas considerações permitem compreender como na realidade, pode se tornar arriscado e redutivo falar de atualização em termos de adequação da própria profissionalidade diante de novidades de ordem disciplinar, administrativa ou tecnológica. Melhor falar de “formação” em serviço: o termo “formação” permite

Debates em Educação

colocar em evidência o processo de formação do profissional que não somente adequa os próprios conhecimentos, mas transforma-os em um processo reflexivo, reelaborativo e construtivo, no qual a experiência amadurecida é revisitada, colocada em discussão, mas também valorizada, de modo que possam surgir novas interpretações da realidade com um maior grau resolutivo dos problemas.

Além disso, não se pode ignorar que o adulto, no seu íntimo, se identifica através de suas próprias experiências do modo como elas foram vivenciadas: para um adulto, a experiência representa, muitas vezes, o que ele próprio é. Isto significa que os adultos, em virtude da experiência amadurecida, tendem a se diferenciar e a diversificar o seu próprio modo de aprender em relação às experiências realizadas. Significa, também, que cada situação na qual a experiência venha a ser desvalorizada ou ignorada, leva o adulto a ter não somente um desprezo da sua própria experiência, mas também da sua própria pessoa. O adulto quando aprende, mais ainda do que a criança deve ser capaz de colocar em jogo seus próprios significados. A isso acrescenta o fato de que o adulto, tendo adquirido a autonomia relacionada à sua idade adulta, necessariamente experimenta tensão em situações que não lhe permitem se autogovernar, autogerenciar seu próprio percurso, de reelaborar pessoalmente as soluções. Estas são considerações que devem se tornar pontos fortes, potencialidades para servir de impulso para dar origem, através de percursos de formação em serviço, a mecanismos virtuosos de liderança e compromisso profissional.

Conceber a sua própria profissão significa adquirir consciência não somente do próprio papel, mas de seus possíveis desdobramentos, interpretando a sua própria identidade profissional como uma identidade complexa e multidimensional, capaz de integrar e não separar dimensão pessoal e dimensão trabalhista; capaz de integrar experiências diversas, de vida, de trabalho, de formação.

Deve se considerar como hoje nenhuma profissão pode apelar para epistemologias estáveis, codificadas, protocolares. O profissional é chamado a afrontar exigências ligadas às transformações sociais, a encontrar respostas às instâncias que emergem da sociedade e dificilmente pode encontrar as respostas em saberes

Debates em Educação

codificados e sistematizados ou em procedimentos padronizados. Como sugere Maura Striano, as exigências do professor “são exigências que geram incertezas, perplexidades, dilemas. São exigências que solicitam transformação e a mudança de modelos procedimentais e organizacionais, de ordens institucionais, de configuração epistêmicas, de paradigmas [...]. São possibilidades que impõem aos profissionais fazerem escolhas relativas ao compromisso e ao papel social deles, na medida em que eles pretendem participar de modo ativo e propositivo dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de transformação que são de interesse das organizações, das instituições e da sociedade na qual trabalham, se empenhando na construção e na transferência de novas formas de conhecimento” (2006, p. 10).

Esta organização mina uma abordagem que sempre esteve presente na escola, que, embora contestada pelo reconhecimento de sua autonomia, encontra dificuldades de ser superada: a escola, por muito tempo, como aparelho do Estado, não pode considerar a formação como um instrumento para garantir a inovação e a gestão da mudança. Ao contrário, a formação sempre foi gerenciada e pensada como reforço para a estabilidade. Uma organização tradicional que vê a escola fundamentar o seu trabalho na estabilidade das soluções propostas como resposta aos problemas certamente determinou, nos professores (mas em geral em todos os profissionais da escola de diferentes níveis) a construção de esquemas consolidados e que têm caracterizado a escola nos últimos anos. Trata-se de modelos mentais introjetados, feitos exatamente pelos próprios professores, representando uma parte inconsciente da própria bagagem de conhecimentos e competências, ou seja, uma abordagem básica através da qual é possível implementar a sua própria profissionalidade. É somente a ignorância que pode fazer com que não se perceba a distância entre os próprios modelos mentais e as mudanças da realidade na qual se trabalha. Poder gerenciar o próprio projeto de crescimento profissional significa, no entanto, adquirir consciência das teorias pessoais interpretativas, mesmo estas sendo implícitas, que representam formas de “ancoragem cognitiva” (DE MENNATO, 2006, p. 25), e determinam a construção de redes de conhecimentos permanentes que condicionam não somente o conhecimento, mas também o trabalho.

Debates em Educação

Até alguns anos atrás poderia ser considerado suficiente garantir para os professores e profissionais da escola em geral o fortalecimento das competências que garantem uma aprendizagem simples, linear, que advém do desenvolvimento da cultura profissional, mesmo sem qualquer modificação e colocada em discussão pela organização dessa cultura. Ou, como afirma Schön (SCHÖN, 2006, p. 31), se considerava adequado um “conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica [...] uma epistemologia da prática [...] pela qual os profissionais são solucionadores de problemas instrumentais, capazes de selecionarem os instrumentos técnicos que são mais adequados para cumprir os objetivos específicos [...] através da aplicação de uma teoria e de uma técnica derivadas do conhecimento sistemático, preferencialmente científico”. Hoje parece evidente que o profissional deve ser capaz de desenvolver uma aprendizagem complexa, que é baseada em modificações no campo cognitivo do sujeito, que muda a sua cultura profissional, “se ele quer agir de maneira competente deve fazer isso através de uma espécie de improvisação, inventando e testando na situação estratégias pertencentes ao seu patrimônio experiencial” (SCHÖN, 2006, p. 32).

Aprender não significa, portanto, adquirir por somatória, informações pré-codificadas, mas construir e/ou desconstruir estruturas de conhecimento pessoais. Dentro desta perspectiva construtivista, o objetivo pedagógico torna-se o de operar em função das transformações de estruturas de conhecimento anteriores produzidas no campo do agir e do conhecer individuais, servindo de impulso para o reconhecimento autorreflexivo da inadequação de tais estruturas diante de novos estímulos ambientais. Neste sentido, o professor, como sujeito em formação assume o papel de “gestor” da qualidade de suas aprendizagens, transformando não somente a si mesmo, a partir dos conhecimentos e das competências adquiridas em resposta aos problemas que surgiram a partir da sua demanda de formação, mas agindo nas condições e nos contextos de aprendizagem em si.

Além disso, deve-se notar que, por mais de uma década as normas sobre a autonomia escolar e a conseqüente mudança organizacional interna das instituições escolares e na relação destas com as instituições e órgãos do território, exige que os

Debates em Educação

dirigentes, funcionários da escola e das instituições locais ligadas ao sistema de educação e de formação, em todos os níveis de responsabilidade, individual e coletiva, coloquem em prática estratégias eficazes de autoaprendizagem que vão além da tradicional atualização e contribuam para a construção de uma real capacidade projetiva da escola no território.

3. Formação em serviço e aprendizagem organizacional

Papéis, funções e responsabilidades do professor, ou, mais geralmente, do profissional da formação em suas diversas manifestações, estão passando de uma “monodimensionalidade” baseada no ensino, para uma profissionalidade docente e educativa de aspecto “multidimensional”, caracterizada por múltiplas e interligadas funções: de socialização, estímulo à pesquisa, animação e mediação cultural, avaliação, orientação. Mas não somente isso: dos profissionais é cada vez mais exigido um compromisso contínuo de estudo e reflexão sobre o contexto no qual trabalham e sobre os condicionamentos que agem sobre eles. São exigidos competências e espaços de trabalho para projetar, programar, verificar processos nos quais a diferenciação da oferta, em relação à diferenciação da demanda, torna-se a única solução estratégica que pode favorecer o sucesso formativo da clientela.

São deveres que o professor (ou qualquer profissional do setor) não pode pensar em poder desenvolver sozinho, como profissional que atua individualmente e independentemente do contexto organizacional em que está para ser inserido. O modelo burocrático, que há tempos caracterizou o trabalho da escola, não promoveu nos profissionais (gestores, professores, funcionários administrativos) a superação de estruturas fragmentadas de pensamento e autonomia gerencial. As metas, os objetivos, as estruturas e os papéis pré-determinados exigiram modelos de atenção e de responsabilidade bem definidos, fragmentando o interesse e o conhecimento sobre o que a organização está fazendo, assim como do contexto no qual se está atuando.

Debates em Educação

A transformação dos mecanismos de funcionamento das estruturas está trazendo à tona a necessidade de se considerar cuidadosamente não somente o papel de competências complexas e não fragmentadas, mas da formação de toda a organização, seja esta a escola ou outra organização que presta serviços de educação, a instrução e a orientação no território. A legislação, neste sentido, estabeleceu as condições para que a relação escola/território se torne parte integrada e fundamental dos processos de *governance* e uma parte essencial dos processos de construção de sistemas formativos integrados que, em nível local, devem oferecer sustentabilidade institucional e operacional às estratégias e às políticas destinadas a tornarem o conhecimento o motor do desenvolvimento. Assim, nenhuma estrutura ou organização que trabalha no sistema pode ser mais autorreferenciada e acreditar que podem operar autonomamente para oferecer respostas adequadas às necessidades expressas pelo território.

A rede local de entidades se configura como um conjunto de oportunidades e de recursos que deve aprender a se organizar e a se estruturar. Trata-se, portanto, de promover e apoiar a aprendizagem tanto de organizações individuais quanto de organizações formada na rede: é, certamente, uma operação complexa, mas necessária.

Além disso, um aspecto crítico da formação no âmbito da educação foi não considerá-la como “uma função organizacional da escola” (ARMONE e TIRITICCO, 2000, p. 34). Isso levou a uma gestão setorial da formação em serviço (administrativa para o pessoal de secretaria, técnico-disciplinar para os professores, gerencial para os diretores) que não desenvolveu uma cultura integrada da formação dos profissionais, enquanto a formação deveria realmente ser considerada como “função organizacional, útil à inovação e à gestão da mudança” (*Idem*, p. 38).

Assim, quando se afronta o problema da formação em serviço, não se pode ignorá-lo como formação que age para a mudança e o desenvolvimento organizacional: não é somente o indivíduo que aprende enquanto tal, mas como organização, como rede.

Debates em Educação

A ideia de “organização que aprende” é coerente com a revolução, amplamente postulada no plano teórico desde os anos setenta. Mas só foi iniciada no setor escolar, na Itália, no plano jurídico no final da década de noventa, quando se observou a superação de um modelo escolar centralizado para um sistema de educação, instrução e formação que considera o envolvimento de uma pluralidade de organizações educacionais. É, sem dúvida, uma revolução que exige das diferentes organizações envolvidas a construção de novas competências.

A incerteza da ação organizacional, as interrelações crescentes com o contexto, a necessidade de produzir um saber autônomo que promova continuidade e memória histórica do fazer, comportam a exigência de modelos organizacionais inovadores. A capacidade de administrar a mudança torna-se, portanto, a condição necessária para a manutenção da estabilidade de fundo da estrutura, para que esta possa continuar a garantir o cumprimento dos objetivos, apesar desses serem mutáveis.

A capacidade de aprender das organizações torna-se, portanto, diretamente proporcional à taxa de mudança com que esta deve se confrontar (ALESSANDRINI, 1994). As profundas mudanças que nos últimos anos têm caracterizado o setor da formação deveriam, ter promovido uma aprendizagem organizacional. Na realidade, provavelmente, é mais correto afirmar que foi determinado o surgimento de uma forte necessidade nesta direção.

Uma referência para desenvolver a aprendizagem nas organizações pode vir da *Learning Organization*. A *Learning Organization* nasce no mundo empresarial, mas apresenta, certamente, elementos que podem ser transferidos para o âmbito da educação e da formação, assim como este setor começa a tomar forma. A *Learning Organisation* não é a aprendizagem ou a disseminação do conhecimento em si e para si. Dentro de uma organização se configura como uma possibilidade para dar um *imprinting* estratégico e, ao mesmo tempo, uma inovação à gestão. O pensamento estratégico de uma organização que aprende é, de fato, holístico. Exige considerar a escola e o seu contexto territorial como um conjunto único; é sistêmico porque permite ver a escola e seu contexto de forma dinâmica, aproveitando as relações,

Debates em Educação

mesmo sutis, de complementaridade sistêmica entre os componentes individuais; é previsível, já que permite entender a estrutura básica de um serviço educativo (seja este ofertado pela escola ou por outras estruturas) e do seu sistema de referência, prevendo o seu comportamento; é criativo, pois permite a intervenção, agindo na estrutura do sistema, evitando comportamentos reativos ou adaptativos; é, finalmente, capaz de contrastar os processos involutivos sempre presentes em uma organização e controlar a complexidade.

As organizações que aprendem são aquelas nas quais as pessoas aumentam continuamente a própria capacidade de alcançar os resultados que eles aspiram, nas quais se estimulam novas formas de pensar orientados para o crescimento e se deixa espaço às aspirações coletivas, de modo que as pessoas continuam a aprender juntos.

A aprendizagem organizacional ocorre, então, quando os membros da organização agem como atores da aprendizagem para a organização, ou seja, quando informações, experiências, descobertas e avaliações de cada indivíduo se torna patrimônio comum de toda a organização e se sedimentam na memória da organização. Isso requer, no entanto, um processo de codificação de regras, valores, metáforas e mapas mentais: se esta codificação não ocorre, os indivíduos terão aprendido, mas as organizações não.

A aprendizagem organizacional torna-se um instrumento essencial na medida em que é capaz de criar uma sinergia entre os diferentes componentes de um sistema, a criar uma integração cultural entre os profissionais, mas deve deixar sinais das aprendizagens ocorridas. É uma aprendizagem em ação que, além de criar, adquirir e transferir conhecimentos em todos os níveis profissionais deve desenvolver a capacidade de modificar o seu próprio comportamento para refletir nas práticas trabalhistas as novas ideias e conhecimentos adquiridos e, através destes, alimentar novos percursos de aprendizagem em um processo, de fato, de formação permanente.

4. Metodologias para a formação permanente: a Pesquisa-Ação Participativa como metodologia da relação entre saberes

Considerar, portanto, as atividades de formação em serviço também na ótica da aprendizagem organizacional é, certamente, fundamental. Toda situação de aprendizagem deveria tornar-se uma ocasião para favorecer não apenas a construção de novos conhecimentos e competências para uso de profissional individualmente, mas em função da aprendizagem e do crescimento do sistema como um todo (SENGE, 1990).

Mas, se o professor trabalha dentro de uma organização e dentro de uma rede em que não são oferecidas oportunidades de conhecer as partes individuais que compõem o sistema e não são oferecidas oportunidades de experimentar a integração real e potencial entre as diferentes partes, não se pode considerar que seja alcançada uma aprendizagem complexa ou que se desenvolva uma aprendizagem organizacional.

Criar uma organização que aprende significa focar nos seres humanos e fazer do trabalho uma contínua fonte de aprendizagem. Para fazer isso, é necessário permitir que as pessoas experimentem suas próprias hipóteses e que possam verificar diretamente a eficácia; permitir que as pessoas cometam erros e transformem os erros em fonte de aprendizagem. Fazer do trabalho uma fonte contínua de aprendizagem significa proporcionar uma oportunidade para as pessoas de trocar e de confrontar as próprias ideias e experiências através do trabalho em equipe.

Na organização de um percurso de formação em serviço, se se deseja manter a centralidade da questão da formação entendida como centralidade do sujeito na aprendizagem, individual e coletivamente, deve ser criado um *setting* capaz de partir das necessidades, dos problemas, para adquirir maior consciência. E, a partir daí, encontrar soluções adequadas para resolvê-los, aprendendo a se recuperar e fazer uma releitura de sua própria experiência, mas também de valorizar a experiência e o saber que vem de outros.

Debates em Educação

É evidente, portanto, a impossibilidade de replicar, na atualização em serviço de professores e demais profissionais, o sistema tradicional, especialmente quando se pensa na inadequação, à qual se fez referência, sempre mais manifestada e discutida, de um modelo construído em torno de saberes formais e, muitas vezes, neutros dos conteúdos disciplinares.

Esta posição implica instâncias educacionais que vão além da metacognição. Não envolve apenas uma reflexão crítica e uma tomada de consciência do próprio processo de formação e das novas exigências formativas que surgem a partir da autorreflexão, mas necessita de ações, técnicas, metodologias, locais de aplicação para que estas exigências sejam satisfeitas. Torna-se necessário recorrer a teorias e metodologias funcionais a uma ligação entre conhecer e agir e a socializar em termos participativos. Requer situações de aprendizagem capazes de conciliar as contradições ainda existentes entre necessidades formativas e respostas institucionais. Modelos no qual se possa exercitar o êxito transformador da aprendizagem como fonte da própria aprendizagem e capaz de estimular os processos criativos, de oferecer abordagens mais críticas aos saberes consolidados, de desenvolver percursos de aprendizagem para problemas em vez de conceitos, articulados em torno de procedimentos cognitivos diferenciados e alternativos.

Alavancar as potencialidades endógenas para resolver os problemas implica a aquisição de habilidades de colocar os problemas antes mesmo de afrontá-los. Ser capaz de por corretamente um problema é fundamental, mas não é óbvio que esta competência seja adquirida. Trabalhar em prol dos problemas requer também a capacidade de “ver” o futuro e conceber o presente em função do futuro. Saber enfrentar a problemática da experiência, saber definir com clareza as questões a serem investigadas, propor hipóteses para possíveis soluções, verificar e justificar a credibilidade com argumentos adequados, em suma, adquirir a capacidade de raciocinar de forma versátil sobre qualquer problema, são objetivos que exigem uma escolha metodológica precisa e intencionalmente orientada.

Debates em Educação

A *Pesquisa-Ação Participativa*, uma das metodologias desenvolvidas nas últimas décadas no debate científico e na prática educacional⁷, pode ser uma metodologia de referência, certamente.

A pesquisa-ação, ou pesquisa-intervenção, faz parte desses percursos que, a partir dos anos sessenta, privilegiaram a pesquisa qualitativa no estudo dos fenômenos sociais. Como metodologia de pesquisa no campo da educação, visa superar um modelo de conhecimento da realidade educativa que vê os pesquisadores envolvidos na pesquisa e profissionais envolvidos no campo das práticas. Permite o desenvolvimento de formas de cooperação que garantam fidelidade aos problemas e aos contextos concretos e, ao mesmo tempo, a verificação e o rigor dos procedimentos e dos resultados da pesquisa. A pesquisa-ação representa a forma mais estruturada, mas também mais inovadora da pesquisa participante e é caracterizada pela flexibilidade e a capacidade de gestão e valorização do imprevisto, através de um processo dinâmico circular de redefinição constante dos próprios procedimentos, em resposta às exigências do contexto de realização. É uma pesquisa orientada à mudança e tem êxito transformador. É pesquisa para agir, não somente para saber. Não desenvolve somente conhecimentos sobre um problema, mas tem como finalidade a resolução do problema, tanto em termos de explicação dos fatos quanto de projeção de intervenções. A Pesquisa-Ação Participativa não persegue somente o objetivo de aumentar o conhecimento dos interessados diretos em relação a eventos, dinâmicas, problemas do contexto real, mas leva à identificação e à projeção de soluções para aplicá-las, verificá-las e avaliar o resultado transformador.

Estas características, ligadas à pesquisa-ação como metodologia de pesquisa no âmbito social, interessam muito de perto a ação educativa e, por isso, permitiram e de fato realizaram, o desenvolvimento da pesquisa-ação no campo das Ciências da

⁷ É considerada uma metodologia capaz de se conectar ao processo de conhecimento natural, facilitar o desenvolvimento e liberar o potencial de produção dos saberes: OREFICE, P. *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione* em processo de publicação pela editora Liguori, de Nápoles, na Itália.

Debates em Educação

Educação, nas quais foi mais modelada em relação às estratégias e aos objetivos específicos.⁸

A Pesquisa-Ação Participativa se revela eficaz na realização de uma abordagem laboratorial dos saberes e integração deles em ambientes educacionais abertos e articulados, como uma formação em serviço que exige trabalhar nas práticas, valorizar as próprias experiências. Permite a livre circulação dos saberes e colocá-los em relação entre profissionalidades diferentes. É importante considerar que dentro da Pesquisa-Ação Participativa, a validade dos saberes sobre a qual se articula a atividade educacional, dos experimentais aos específicos e técnicos, não é dada pela posição de poder destes, mas do grau resolutivo deles em relação aos problemas afrontados e a intervenção educativa, movendo-se de um problema específico que envolve o assunto e sua realidade, não desenvolvendo saberes fragmentados e separados, mas os mantendo relacionados entre si em torno do problema a ser resolvido⁹.

No final de um percurso de Pesquisa-Ação Participativa, o que é determinante é o controle ocorrido entre a comunicação e a integração dos saberes, entre aqueles iniciais e aqueles finais, como condição necessária da eficácia da ação educativa para que produza mudança.

⁸ Nas Ciências da Educação, a pesquisa-ação nasceu no âmbito da educação de adultos, em particular da educação não-formal; em seguida, se desenvolveu no âmbito da educação de jovens, escolar e extra-curricular. Na área da educação escolar e extra-curricular, a pesquisa-ação se conecta tanto ao movimento internacional das escolas novas, por meio do ativismo dos anos cinquenta, quanto com o vasto movimento a partir do final dos anos sessenta, cada vez mais enfatizando a didática como pesquisa. A educação escolar e extra-curricular e a educação de adultos começaram a compartilhar as respectivas experiências sobre a pesquisa-ação, quando, na década de setenta e ainda mais na década seguinte, se encontraram na abordagem territorial: a Pesquisa-Ação Participativa encontra, assim, a sua justificativa teórica também na teoria local da educação e uma sua posição institucional no sistema educativo local. A abertura na educação, de uma organização escola-centro à noção de território, permite a interpretação, ainda mais, da pesquisa-ação como uma metodologia de referência de uma intervenção de educação formal e não-formal direcionada para jovens ou adultos, ou ambos, em uma comunidade local, e, portanto, à possibilidade de reconhecer como contexto formativo também o ambiente, natural e artificial. No entanto, a pesquisa-ação, que foi primeiramente realizada em educação e, em seguida, teorizada pedagogicamente, se configura como uma metodologia caracterizada por um forte grau inovador, embora reconhecendo a necessidade de uma maior consolidação sob o perfil epistemológico. Certamente, uma referência a este respeito está nos dois volumes de P. Orefice já citados (2006^a, 2006^b).

⁹ OREFICE, P. op.cit., 2006a, p.78-79.

Debates em Educação

A Pesquisa-Ação Participativa tem encontrado crescente aplicação na prática educacional e, particularmente, na educação de adultos, porque incide sobre uma teoria e uma prática educativa de tipo transmissivo. Mas é baseada na concepção de educação que chama em causa a dimensão indagadora própria de qualquer ato cognitivo, na ausência da qual não se gera a aprendizagem. E os saberes produzidos não são o resultado de uma construção pessoal de significados, mas, sim, de uma coconstrução. É uma metodologia que implica uma abordagem holística, ou sistêmica, à complexidade do processo educativo que remete à complexidade do real e que invoca, portanto, uma ideia de “saber” adquirido não somente através de um procedimento racional, mas através de outra forma exploratória da realidade, envolvendo e valorizando formas de aprendizagem perceptiva, emotiva, fantástica. Faz a transição de um tipo de estudo observacional para um participativo e transformador, por isso a pesquisa-ação pode ser definida como uma forma de educação de adultos que tende a promover o desenvolvimento dos grupos das comunidades, das organizações.

Considerada dentro de percursos de formação permanente para os profissionais, a metodologia da Pesquisa-Ação Participativa pode ser interpretada como modalidade capaz de tornar o sujeito não somente apto em adquirir competências para a solução das necessidades formativas pessoais, mas também para imprimir indelevelmente transformações nas próprias condições educativas. Pode promover o amadurecimento da consciência de ser capaz de agir sobre algo real para mudá-lo. Um aprender para agir de modo consciente, para transformar, para produzir uma mudança que não tem somente efeitos sobre os indivíduos em aprendizagem, mas sobre o “grupo” e, portanto, sobre a “comunidade” através de um percurso de conhecimento participativo, que é a base de uma correta aprendizagem organizacional.

A Pesquisa-Ação Participativa oferece, certamente, uma boa contribuição para uma reflexão cuidadosa sobre a relação entre pesquisa pedagógica, intervenção educativa transformadora e entre desenvolvimento dos conhecimentos e aquisição

Debates em Educação

consciente e responsável do próprio papel como profissional que trabalha em uma organização, que interage com um contexto.

A Pesquisa-Ação Participativa é caracterizada pela sua dupla dimensão de pesquisa crítico-reflexiva que é própria da investigação pedagógica e de intervenção em curso no específico fenômeno social de construção dos saberes.

Esta metodologia está encontrando crescente aplicação na prática de formação de formadores como eficaz na realização de uma abordagem laboratorial em contextos territoriais e culturais específicos. Na verdade, emerge como um processo social que permite a participação ativa das pessoas que são objeto da intervenção. Valoriza os conhecimentos pregressos, as experiências, adquiridos em contextos de trabalhos e de vida.

O que a caracteriza é, também, a dimensão interpessoal, que sustenta o modelo da pesquisa e da intervenção. Em todo o percurso de realização do processo formativo, da identificação do problema à avaliação final da experiência, todos os envolvidos são coprotagonistas do percurso em si. É da interação entre os profissionais em formação, que estão ao mesmo tempo envolvidos diretamente na ação educativa, e os eventuais especialistas que intervêm no processo, atentos a uma análise lógica e cientificamente correta do fenômeno, com específicas competências disciplinares, é que se desenvolve uma comunicação entre os diferentes saberes. A reciprocidade das contribuições e dos recursos e a circularidade da relação entre teoria e prática contribuem para a construção de novos conhecimentos. Todos os sujeitos participam, colocam em prática competências e recursos específicos do próprio papel e do próprio modo de ser. Todos contribuem para a leitura, para a análise, para a interpretação do problema e para a elaboração de uma proposta resolutiva destinada a modificar e a melhorar a organização de pertença e o sistema local que representa o contexto.

Debates em Educação

Referências

ALESSANDRINI, G. *La formazione continua nelle organizzazioni*. Tecnodid: Napoli, 1994.

ARMONE, A.; TIRITICCO, M. *Quando la scuola impara. Verso l'“apprendimento organizzativo” per la realizzazione dell'autonomia*. Tecnodid: Napoli, 2000.

DE MENNATO, P. (orgs.). *Progetti di vita come progetti di formazione*. ETS: Pisa, 2006.

IAVARONE, M. L. *Educare al benessere*. Bruno Mondadori: Milano, 2008.

LAPORTA, R. *Il processo formativo interpretato e discusso*. In: CAMBI, F.; OREFICE, P. (orgs.). *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*. Liguori: Napoli, 1996.

MASSA, R. *Cambiare la scuola: educare o istruire?* Laterzia: Roma-Bari, 1998.

OREFICE, P. *Introduzione al processo formativo. Modelli di lettura, dinamica del processo, posizione dell'operatore*. In: CAMBI, F.; OREFICE, P. (orgs.). *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*. Liguori: Napoli, 1996.

SCHÖN, D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Franco Angeli: Milano, 2006.

SENGE, P. M. *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Sperling & Kupfer: 1990.

STRIANO, M. *Presentazione all'edizione italiana*. In: SCHÖN, D. A. *Formare il professionista riflessivo*. Franco Angeli: Milano, 2006.