

Pedagogia da Pesquisa-Ação

Maria Amélia Santoro Franco
Universidade Católica de Santos

Resumo

A pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, instigando-nos a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa. O presente trabalho aprofunda reflexões sobre a pertinência e as possibilidades da pesquisa-ação como instrumento pedagógico e científico, buscando indicativos de respostas às questões: a pesquisa-ação deve ser essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos? Deve assumir o caráter formativo-emancipatório? Mediando pesquisas e estudos já realizados, buscou-se estruturar um processo pedagógico para a pesquisa-ação, que organize a questão da coerência entre a ontologia e a epistemologia pretendida na pesquisa. Para tanto, foi necessário estabelecer referências às questões: *de que pesquisa falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?* Ou mesmo, *de que ação falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?* E ainda, *como pesquisa e ação se integram na prática pedagógica da pesquisa-ação?*

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

Palavras-chave

Pesquisa educacional – Pesquisa-ação – Prática pedagógica – Epistemologia.

Correspondência:
Maria Amélia Santoro Franco
Rua Campevas, 208 – Perdizes
05016-010 – São Paulo – SP
e-mail: ameliasantoro@uol.com.br

The pedagogy of action research

Maria Amélia Santoro Franco

Universidade Católica de Santos

Abstract

During the last decades, action research has been used in different ways, to different ends, giving rise to a mosaic of theoretical-methodological approaches, inviting us to reflect upon its epistemological essence, as well as upon its possibilities as an investigative praxis. This article promotes reflections about the appropriateness and possibilities of action research as a scientific and pedagogical instrument, hinting at answers to the following questions: should action research be essentially targeted at the participative transformation, where subjects and researchers interact in the production of new knowledge? Should it take on a formative-emancipative character? Drawing on existing research and studies, the text tries to compose a pedagogical process for action research that tackles the issue of the coherence between the ontology and the epistemology envisaged for the research. It was thus necessary to establish references for the questions: what research do we talk about when we refer to action research? Or even, what action do we talk about when we refer to action research? Or still, how do research and action come together in the pedagogical practice of action research?

The present work highlights the fact that action research, structured according to its generating principles, is an eminently pedagogical research, under the perspective of being the pedagogical exercise, configured as an action that scientificizes the educative practice starting from ethical principles that have in sight the continual formation and emancipation of all subjects of the practice.

Keywords

Educational research – Action research – Pedagogical practice – Epistemology.

Contact:

Maria Amélia Santoro Franco
Rua Campevas, 208 – Perdizes
05016-010 – São Paulo – SP
e-mail: ameliasantoro@uol.com.br

A pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que nos instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa.

Parece unânime considerar que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo. Suas atividades com pesquisa-ação foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo norte-americano. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional.

Essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas durante a década de 1950 e modifica-se, estruturalmente, a partir da década de 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente. São fundamentais para tal enfoque os trabalhos de Elliot e Adelman, do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, da Grã Bretanha, junto ao *Ford Teaching Project* (1973-1976).

Este artigo realçará que, a partir de Lewin e após diferentes incorporações teóricas ao conceito e à prática da pesquisa-ação, muitas interpretações têm sido realizadas em nome da pesquisa-ação, gerando um mosaico de abordagens metodológicas, que muitas vezes se operacionalizam na práxis investigativa, sem a necessária explicitação de seus fundamentos teóricos, gerando inconsistências entre teoria e método e comprometimentos à validade científica dos estudos.

De que pesquisa falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

Tenho observado, em recentes trabalhos de pesquisa-ação, no Brasil, pelo menos três conceituações diferentes:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;

c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de *pesquisa-ação estratégica*.

Kincheloe (1997) afirma que a pesquisa-ação, que é crítica, rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve em parte porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.

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

No entanto, ainda podemos observar pesquisadores iniciantes utilizarem-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensados apenas por eles próprios ou mesmo, muitas vezes, aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior hierárquico. Nesse caso, a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa moda-

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

A partir desse início de reflexão, cabe perguntar: a pesquisa-ação deve ser essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação da realidade em que se insere? Deve ser uma pesquisa fundamentalmente participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos? Deve essa pesquisa assumir o caráter formativo-emancipatório? Respostas a essas questões não são ainda consensuais. Porém, vamos tentar uma aproximação de forma a encontrar pistas à questão: *de que pesquisa falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?*

Se voltarmos às origens da pesquisa-ação, com Kurt Lewin, seguindo os comentários de Mailhiot (1970), que foi seu aluno e trabalhou com ele, a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Por outro lado, segundo ainda Mailhiot, de acordo com a concepção hegeliana do devir social, que impregnava o pensamento de Lewin, este propõe como hipótese, “que os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático” (p. 46). Para Lewin, os fenômenos de grupo não revelam as leis internas de sua dinâmica, “senão aos pesquisadores dispostos a se engajar pessoalmente a fundo, neste dinamismo em marcha, a respeitar-lhe os processos de evolução nos sentidos definidos que a História lhe imprime e, assim, favorecer-lhe, ao máximo, que se ultrapasse” (p. 47). Realça ainda Mailhiot (1970) que, segundo Lewin, o pesquisador só

deve tentar modificar a dinâmica de um grupo a partir do consentimento explícito dos membros desse grupo. Dessa forma, segundo Lewin, o pesquisador deve assumir constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo. Outro alerta importante de Lewin, considerado por Mailhiot, é que, para manter o ritmo de participação dos membros do grupo, é fundamental que os grupos e subgrupos tomem consciência da dinâmica inerente à situação social em evolução¹.

Pode-se observar que as origens da pesquisa-ação com Lewin identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.

Portanto, se considerarmos a proposta inicial ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos.

No entanto, segundo Kemmis (*apud* Côte-Thibault, 1991), a pesquisa-ação vai sendo objeto de interpretações e mudanças que modificam essa concepção original de Lewin: dois artigos de Lippitt e Radke, datados de 1946, e outro artigo de Chein, Cook e Harding, de 1948, apresentam a pesquisa-ação em termos positivistas e com isso obstruem seu potencial de desenvolvimento na direção inicial de Lewin. Esses autores distinguem quatro variedades de pesquisa-ação: a diagnóstica; a participante; a empírica; e a experimental. É relevante notar que essas quatro dimensões estavam presentes na proposta de Lewin de forma integrada. Essa subdivisão foi aos poucos permitindo a descaracterização dos processos integrativos presentes na proposta lewiniana, produzindo, de um lado, as múltiplas abordagens dessa forma de pesquisa e, de ou-

tro, a descaracterização da mesma em termos de suas raízes epistemológicas. Começa-se talvez, a partir daqui, a dificuldade em se responder à questão: *de que pesquisa falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?*

A pesquisa-ação, nas décadas seguintes, fortalecer-se-á no espaço educacional: no entanto, segue um modelo simplificado em relação à proposta de Lewin e se enquadra numa perspectiva positivista. Dois artigos marcam esse período: um de Stephen Corey, de 1949, e outro de Taba e Noel, de 1957, ambos buscando formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos. Metodologicamente falando, esses trabalhos pautavam-se mais em uma ação pesquisada, em que partiam da identificação de problemas na escola; buscavam os fatores causais dos mesmos; formulavam uma hipótese de intervenção; aplicavam com os docentes; e avaliavam coletivamente as ações empreendidas. Percebe-se que, nesse caso, o pesquisador tem um papel de investigador, mas os docentes não eram, na realidade, alçados à condição de pesquisador. No entanto, mudavam suas ações e refletiam sobre os resultados.

Percebe-se que o ciclo em espiral, bastante importante a Lewin, que permitia readaptações e alterações de rumo no processo, deixa de existir. Há várias maneiras de se considerar a “espiral cíclica”, vista como retomada em processo das ações, análises, reflexões, numa dinâmica sempre evolutiva. Kurt Lewin (1946) considerava que a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos (*fact-finding*) sobre os resultados da ação. Esse *fact-finding* deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente².

1. Côte-Thibault (1991, p. 167) assim se refere: “La recherche-action était à ce moment un essai, pour Lewin, d’incorporer systématiquement la conscientisation de groupe dans un processus de recherche”.

2. Não me deterei mais neste aspecto por não ser o objeto deste trabalho, no entanto essa noção de espiral cíclica está subsumida nas reflexões que aqui realizo neste texto.

Nesses casos, permanece a idéia de transformação da realidade, no entanto de forma pontual em algum aspecto da realidade julgado relevante. O foco desloca-se para o produto da mudança e não mais para o processo. Não há como negar que, por certo, os docentes envolvidos poderiam se beneficiar ao analisar os resultados de forma coletiva ou mesmo ao participarem das mudanças planejadas. Contudo, perde-se a perspectiva de um processo de pesquisa desencadear nos práticos novas formas de perceber e lidar com a situação, formas essas que passariam a ser objeto de pesquisa; perde-se também o imbricamento entre pesquisa e ação. Stanford (*apud* Cote-Thibault, 1991), ao comentar o declínio das pesquisas-ação em educação no final dos anos de 1950, especula que isso pode ter ocorrido pela dissociação gradativa entre pesquisa e ação. Acredito que essa dissociação é típica do aporte positivista que, como já me referi citando Kincheloe, é um aporte incompatível com a intencionalidade da pesquisa-ação.

Nesse sentido, Barbier (2003) é bem enfático ao dizer que a natureza da pesquisa-ação é essencialmente diferente da maneira usual de pesquisa em ciências sociais e cita Blum (1955), utilizando-se da fala de Dusbot:

[...] a pesquisa-ação é a revolta contra a separação dos fatos e dos valores [...] é um protesto contra a separação de pensamento e da ação, que é uma herança do 'laissez-faire' do século 19. (1987, p. 136)

Portanto, ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado.

Porém, a pesquisa-ação vai historicamente retornar ao palco das pesquisas em educação, agora incorporando a dialética da realidade social e os fundamentos de uma racionalidade crítica pautada em Habermas.

Conforme já citado, Kemmis (1984) atribui o ressurgimento da pesquisa-ação aos trabalhos conduzidos por Elliot e Adelman, do Centro de Pesquisas Aplicadas à Educação, na Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha, no projeto denominado de *Ford Teaching Project* (1973-1976). Essas pesquisas se baseavam em Lewin e Stenhouse e se caracterizavam por uma proposta de resolução de problemas a partir de abordagem pedagógica, realizada metodologicamente, por indução e descoberta.

Para responder à pergunta *de que pesquisa falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?*, será importante considerar que, segundo Carr e Kemmis (1986), essa mudança empreendida na década de 1970 é muito diferente daquela empreendida no final dos anos de 1940. As razões são as seguintes:

- a grande preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os professores a resolver seus problemas;
- o grande desenvolvimento das abordagens qualitativas-interpretativas nas pesquisas em educação;
- o aprofundamento de estudo sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de programas escolares e avaliação da educação;
- o compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais e políticos da educação.

A partir de tais considerações, pode-se perceber que a continuidade da proposta de pesquisa-ação a partir de Lewin se faz por meio de Stenhouse, concretiza-se com Elliot e Adelman e parece referendar ao estatuto epistemológico dessa forma de investigação, a questão da transformação social, agora referendada com compromissos éticos e políticos, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório; configurada por abordagens interpretativas de análise; estruturada sob forma de participação crítica, cujo processo de pesquisa deverá permitir reconstruções e reestruturação

de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político.

Em recente trabalho sobre a especificidade da pedagogia como ciência da educação, considero (Franco, 2003) que “o objetivo da pedagogia como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis” (p. 83). Para a concretização desse objetivo, analiso que o campo de conhecimentos da pedagogia será construído na intersecção entre “os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (p. 85). Nessa direção, para a operacionalização dessa especificidade à ciência da educação, realço a necessidade de uma metodologia, de caráter formativo e emancipatório, que atenda a determinados princípios, que denomino de princípios fundantes, indicando que a investigação sobre a prática educativa para se realizar deverá contemplar:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Quero com isso esclarecer que a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. Nessa direção, reporto-me à escrita de Barbier (2003) quando afirma que:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmbito de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. (p. 59)

Acredito que a partir das reflexões até aqui empreendidas podem-se distinguir algumas aproximações de respostas à pergunta que tem norteado esta parte deste artigo: *de que pesquisa falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?* Para tanto, distinguirei as pistas encontradas em três dimensões³:

- dimensão ontológica: referente à natureza do objeto a ser conhecido;
- dimensão epistemológica: referente à relação sujeito-conhecimento;
- dimensão metodológica: referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador.

A dimensão *ontológica* da pesquisa-ação: o que se pretende conhecer quando se utiliza a pesquisa-ação a partir dos pressupostos atuais? De um modo bem abrangente, poder-se-ia dizer que se pretende conhecer a realidade social, foco da pesquisa, de forma a transformá-la. No entanto, essa abrangência é prejudicial e perigosa, pois atendendo a essa

3. Essas três dimensões são inspiradas em Guba (apud Alves-Mazzotti; Gewandzajn, 2001), que analisa as diferentes especificidades contidas no rótulo genérico de “paradigma qualitativo”.

perspectiva poder-se-ia usar a pesquisa-ação para fins meramente manipulativos. O conhecimento da realidade social é um imperativo que se tornará evidente, mas acredito que, mais que isso, o conhecimento pretendido será o conhecimento da *pedagogia de mudança da práxis*. Quando nos referimos a um conhecimento pautado na *pedagogia de mudança da práxis*, estamos nos referindo a uma ação pedagógica que deve implicar

[...] atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos da prática. (Franco, 2003, p. 88)

Esse conhecimento norteador deve permitir aos sujeitos conhecimentos decorrentes referentes a:

- produzir conhecimentos para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis;
- produzir conhecimentos para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais;
- produzir conhecimentos, após cientificados, para a melhoria das práticas, para fins coletivamente desejados;
- produzir conhecimentos para a reestruturação de processos formativos.

A dimensão epistemológica da pesquisa-ação: como se estabelecem as relações entre sujeito e conhecimento? Pelo que já expusemos, pode-se verificar que a pesquisa-ação é incompatível com procedimentos decorrentes de uma abordagem positivista, uma vez que requer para seu exercício um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo. Essa afirmação da incompatibilidade da pesquisa-ação com os pressupostos positivistas não é consensual entre os pesquisadores da área, no entanto considero que a pesquisa-ação fundamenta-se em princípios que rompem com a perspectiva positivista da elaboração do conhe-

cimento em educação. Esse rompimento se dá especialmente no espaço em que a pesquisa positiva, fundada na experimentação, pensa-se neutra e autônoma em relação à realidade social. Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.

Os pressupostos epistemológicos caminham, historicamente, na direção de uma perspectiva dialética e podemos considerar como fundamentais:

- priorização da dialética da realidade social; da historicidade dos fenômenos; da práxis; das contradições, das relações com a totalidade; da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias;
- a práxis deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento, pois por meio dela se veicula teoria e prática; pensar e agir; e pesquisar e formar;
- não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido;
- o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e, vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
- a interpretação dos dados só pode se realizar em contexto;
- o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias.

Do ponto de vista *metodológico*, passa-se fundamentalmente à exigência de procedimentos articuladores da ontologia com a epistemologia da pesquisa-ação. Independentemente das técnicas a serem utilizadas, há que se caminhar para uma metodologia que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas

dialógicas, participativas e transformadoras. É relevante aqui referendar o alerta de Thiollant (2003) de que:

[...] um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos. (p. 20)

Acredito que podemos elencar alguns princípios para fundamentar a epistemologia da metodologia:

- deve-se, na escolha metodológica, rejeitar noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade (Carr; Kemmis, 1986);
- a práxis social é ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento;
- o processo de conhecimento se constrói nas múltiplas articulações com a intersubjetividade em dinâmica construção;
- a pesquisa-ação deve ser realizada no ambiente natural da realidade a ser pesquisada;
- a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo;
- o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; resignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante...

De que ação falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?

Quando se pretende investigar a dimensão da ação na pesquisa-ação, tem-se também por finalidade refletir seu sentido, suas configurações, bem como seu “entranhamento” no processo investigativo. Nessa direção, tem-se a preocupação de identificar as ações necessá-

as à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, bem como as ações fundamentais para transformar tais compreensões em produção de conhecimento. Portanto, o grande interesse é permitir conhecer as ações necessárias à compreensão dos processos que estruturam a *pedagogia da mudança da práxis* na situação em investigação.

Considerando-se a pesquisa-ação um processo eminentemente interativo, a análise da qualidade da ação entre os sujeitos que dela participam é fundamental para definir sua pertinência epistemológica e seu potencial praxiológico.

Para este estudo, reportamo-nos a Habermas e, num primeiro momento, apoiamo-nos na fala de Bouffleur (1997):

O que determina a racionalidade de uma fala ou de uma ação? A primeira impressão é a de que a racionalidade está na dependência da confiabilidade do tipo de saber que a fala expressa ou que a ação encarna. De fato há uma estreita relação entre racionalidade e saber, mas Habermas argumenta que a racionalidade diz respeito nem tanto ao saber em si ou à sua aquisição, e sim à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber. (p. 26)

Como pode o homem fazer uso de seu saber por meio da ação? Considera-se que o homem ao realizar suas ações estabelece, por meio da mobilização de seus saberes, duas relações fundamentais:

- relação homem natureza: pautada em uma relação de conhecimento e domínio; caracterizada por Habermas, quando de seu uso na esfera social, como *uma ação estratégica*;
- relação homem outros homens: relação de interação simbolicamente mediada, utilizada na esfera da compreensão do outro e assim considerada *uma ação comunicativa*.

Acompanhando o raciocínio do autor, há duas direções que podem ser tomadas:

- se considerarmos as relações humanas como relações do tipo homem-natureza, em que há a utilização de um saber não comunicativo, estaremos optando por um conceito de racionalidade cognitivo-instrumental;
- se considerarmos, no entanto, as relações humanas tecendo-se por meio de saberes intersubjetivamente partilhados, estaremos optando por um conceito de racionalidade comunicativa.

Os dois modos de racionalidade ocorrem no dia-a-dia de nossas vidas. No entanto, o exercício da pesquisa-ação como investigação formativo-emancipatória requer fundamentalmente o modelo do agir comunicativo. Quais os pressupostos desse modelo?

Segundo Rojo (1997), a ação comunicativa é uma ação eminentemente interativa, nasce do coletivo, da equipe. Essa ação não pretende garantir a eficiência a qualquer custo, não é individualista, não persegue o êxito, mas, ao contrário, é uma ação dialógica, vitalista, que emerge do mundo vivido. Essa ação nasce da situação e lhe oferece saídas. É comunitária, busca o entendimento, persegue a negociação, o acordo; busca o consenso; é axiológica porque acredita na validade das normas discutidas. “Mansa na escuta e forte na tomada de decisões” (p. 32-33).

Os acordos decorrentes da negociação, a partir da racionalidade comunicativa, são intersubjetivos, negociados dialógica e criticamente, diferente dos acordos decorrentes da racionalidade estratégica que são frios, impostos, induzidos mediante gratificações, ameaças, sugestões, em que o que importa é o êxito do proponente da ação.

No agir comunicativo, os participantes podem chegar a um saber compartilhado que vai tecendo uma estrutura interacional de confiança e comprometimento. Já no agir estratégico, pautado por ações de influências recíprocas, o acordo subjetivo não é possível, passando a funcionar o mecanismo de indução de valores e convicções, o que mina a interação e não per-

mite a criação de um clima de cumplicidade e verdadeira participação. Portanto, a ação necessária para o exercício desse tipo de pesquisa, que ora discutimos, será aquela decorrente do agir comunicativo. Porém, como empreender uma ação a partir do agir comunicativo?

Imaginemos por um instante um pesquisador, ou uma equipe de pesquisadores, adentrando uma escola para realização de uma pesquisa-ação. Como se colocar numa cultura com códigos, significados, representações, resistências, expectativas, por certo variados e dissonantes? Como tornar familiar um ambiente tão novo, do qual, a princípio, o pesquisador não é um de seus componentes? Como adentrar e lidar com as contradições iniciais, como percebê-las? Como fazer dos grupos ali presentes um grupo de trabalho? Como começar um trabalho de equalizar resistências e preconceitos? Como chegar ao clima de confiança e cumplicidade?

Alto-me à preocupação de Mizukami *et al.* (2002) ao analisarem as dificuldades inerentes à pesquisa na/com a prática: “como professores e administradores lidam com relações assimétricas de poder que podem distorcer os dados ou colocar em risco os participantes?” (p. 122). As autoras fazem também um alerta para as questões éticas que emergem de relações desiguais de poder.

Portanto, a grande questão que se coloca é a da necessária interpenetração de papéis: como passar de pesquisador a participante, continuando a ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor? Decorre daí que surge outra desigualdade, quase que identitária: o pesquisador estará, por certo, prioritariamente envolvido na pesquisa e nos resultados desta; o professor, por certo, estará prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática. Como conciliar, mediar, articular essas diferenças ancoradas no âmbito do fazer profissional de cada um?

Percebe-se que a pesquisa-ação dificilmente poderá ser empreendida por pesquisado-

res iniciantes, pois se corre o risco da ingenuidade metodológica: ou seja, que essas dissonâncias passem a não ser percebidas, tratadas superficialmente e caindo-se no risco do agir estratégico, dificultando a pesquisa caminhar na direção de sua intencionalidade.

Nessa direção, acredito que a postura colaborativa, vagarosa, silenciosa, “mansa na escuta e forte na tomada de decisões” é um caminho importante, bastante trilhado por Elliot (1998), em seus trabalhos com professores, com vistas à mudança curricular: “a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação” (p. 138).

Garrido, Pimenta e Moura (1998) também tiveram resultados importantes na pesquisa-ação que empreenderam numa escola pública paulista. Foram chamados pela escola como colaboradores de um processo que clamava por mudanças; colocaram-se como colaboradores do grupo, sem desistir do papel de pesquisadores; adentraram, silenciosa e vagarosamente na cultura escolar, ao mesmo tempo em que disponibilizaram ao grupo escola a cultura da universidade, sempre na perspectiva de colaborar com as mudanças pretendidas pelo grupo e sem perder a dimensão do caráter formativo do processo.

Desde Lewin até Elliot, afirma-se que uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de *espirais cíclicas*, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e, ainda, por meio de tais espirais, dá-se o tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo – práticos e pesquisadores.

Considerando-se a essencialidade das espirais cíclicas que funcionam quer como instrumento de reflexão/avaliação das etapas do pro-

cesso, quer como instrumento de autoformação e formação coletiva e, mais ainda, como uma “incubadora” que amadurece e potencializa as apreensões individuais e coletivas, especialmente no aspecto afetivo-emocional, há que se considerar que uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço...

Daí decorre outra necessária consideração: a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa.

Na intenção de realçar o que foi comentado até aqui na direção de responder à questão: *de que ação falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?*, podemos evidenciar:

- a ação referendada à pesquisa-ação deve estar vinculada a procedimentos decorrentes de um agir comunicativo;
- as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele;
- as ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, dialógicas, vitalistas;
- a ação deve conduzir a entendimento/negociação/acordos;

- as ações devem se reproduzir na produção de um saber compartilhado;
- as ações devem procurar aprofundar a interfecundação de papéis: de participante a pesquisador e de pesquisador a participante, cumprindo assim seu papel formativo;
- ações devem procurar conviver e superar as relações assimétricas de poder e de papéis;
- ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas;
- ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação;
- ações devem se autoproduzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo.

Para se analisar a configuração dessas ações nos papéis sociais dos participantes da pesquisa-ação, vamos aqui realçar o trabalho de Lavoie, Marquis e Laurin (1996), em que, utilizando-se de diferentes referências conceituais, procura sintetizar os papéis prioritários do pesquisador e dos atores num processo de pesquisa-ação. Dessa síntese, farei uma outra para melhor adequar ao nosso foco de trabalho.

Ações prioritárias do pesquisador (papéis sociais):

- o pesquisador deve ultrapassar o saber puramente fenomenológico, essencialmente subjetivo, e caminhar *para construir um saber da prática*, que se situa entre o pólo subjetivo e o pólo objetivo;
- estabelecer uma comunicação de igual a igual com os atores, reconhecendo-lhes a capacidade de dar sentido aos acontecimentos, de organizar e de planificar;
- deve ser um facilitador: só intervir quando houver necessidade;
- ser capaz de descobrir que suas ações têm significado diferentes para cada ator social. No entanto, deve procurar conhecer e se ajustar a esses significados;
- conhecer e trabalhar com os vieses de comunicação e de sentido: para tanto devem permitir integrações decorrentes dos meca-

nismos da abordagem dialética que fundamenta os trabalhos de pesquisa-ação;

- aceitar que as coisas podem mudar, que elas podem ser reconstruídas;
- ter a capacidade de viver na incerteza e saber reconhecer a característica única de cada situação;
- ser capaz de se colocar disponível aos atores de modo a permitir-lhes observar e compreender a lógica das ações;
- manter o rigor científico do trabalho e zelar por uma interpretação justa dos fatos e das práticas;
- estar sempre a serviço de um objetivo e não de um cliente, de modo a tornar-se militante de uma causa e não serviçal de um projeto imposto (Pirson, 1981);
- participar de cada etapa da evolução do projeto, juntamente com os sujeitos participantes.

Como se percebe, as ações acima elencadas pressupõem o que já reafirmamos, ou seja, as ações do pesquisador devem caminhar dentro de um paradigma de ação comunicativa, com foco na garantia de espaço de expressão e participação aos práticos e foco também na garantia da intencionalidade de uma pesquisa-ação.

Vamos agora verificar a síntese de expectativas de ação aos participantes, conforme as mesmas autoras:

- participar da elaboração dos instrumentos e assim apreender seu significado;
- comprometer-se de acordo com seus talentos, suas capacidades, suas experiências e suas relações particulares frente à situação investigada;
- participar ativamente da elaboração da problemática da ação, da pesquisa, da busca de soluções, enfim de todas as etapas;
- colaborar nas tomadas de decisão, tanto nas questões de pesquisa quanto nas questões da ação;
- ser cauteloso no trato da difusão oficial de

resultados e prudente nas generalizações;

- agir profissionalmente e usar seus conhecimentos e experiências para questionar o pesquisador;
- estar dispostos a participar tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes;
- aceitar viver na incerteza e instabilidade inerentes a toda situação dinâmica, na qual é impossível a previsão de tudo;
- viver intimamente a experiência e tentar objetivar e partilhar os seus significados com todo o grupo.

Esperam-se atitudes voltadas à disponibilidade, à cooperação, ao envolvimento. No entanto, sabe-se que tais disposições nem sempre estão, de pronto, presentes no grupo. É preciso que o pesquisador saiba tecer e construir esse sentimento de parceria e colaboração, construindo um clima grupal que permita a emergência qualitativa dessas ações em todos os participantes. Essa situação pode ser mais bem vivenciada quando o grupo solicita o trabalho dos pesquisadores, como no caso já citado do trabalho da professora Selma Pimenta e sua equipe. Nesse caso, o clima de cooperação é mais evidente desde o início, mas há outros problemas decorrentes, até porque nem sempre a solicitação feita pelo grupo é uma solicitação que expressa a vontade da maioria. Muitas vezes, é de um pequeno grupo, dentro de um grupo maior, de diversos interesses, nem sempre convergentes.

Reafirma-se, nessa direção, a preocupação de Lewin (1946) quando aliava, ao estudo da pesquisa-ação, o aprofundamento das investigações sobre a dinâmica e a gênese dos grupos, sobre os mecanismos de bloqueio às mudanças grupais ou mesmo o estudo sobre a evolução de percepções coletivas de grupo. Lewin preconizava que somente um bom conhecimento sobre o funcionamento e dinâmica de determinado grupo permite ao pesquisador adentrar em seu clima, entender a sua lógica. Escrevendo sobre a consideração de Lewin, nessa questão, escreve Mailhiot (1970, p. 61):

O objetivo a atingir, inicialmente, é tornar grupos e subgrupos conscientes e lúcidos da dinâmica inerente à situação social em evolução. Não é senão a partir deste momento que subgrupos e grupos aceitarão alterações e complementos às suas percepções de grupo.

Nessa direção, outro alerta importante a pesquisadores iniciantes é que essa questão deve ser considerada: é preciso conhecer e se interessar pela dinâmica dos grupos, no sentido da dialética de formação e dos mecanismos de reprodução do grupo, para poder bem trabalhar com pesquisa-ação.

Lembra-nos Morin (1986) que as ações do pesquisador devem ser permeadas por um discurso acessível, “sem aparelhagem científica complexa” (p. 304), ser um discurso espontâneo, enriquecido pelas experiências vividas por meio do diálogo e ser, acima de tudo, um discurso aberto às transformações e que, dado as condições de ser a pesquisa-ação um procedimento aberto a revisões e reestruturações constantes, esse discurso deve ter um caráter eminentemente exploratório.

Como pesquisa e ação se integram na pesquisa-ação? (qual o significado do hífen entre pesquisa e ação?)

Considero necessária a reflexão sobre a qualidade da relação que se estabelece entre a pesquisa e a ação, num processo investigativo de pesquisa-ação, pois acredito que surgem muitos equívocos decorrentes do não aprofundamento dessa questão.

Quando falamos de pesquisa-ação, estamos nos referindo a:

- pesquisa na ação;
- pesquisa para a ação;
- pesquisa com ação;
- pesquisa da ação;
- ação com pesquisa;
- ação para a pesquisa;
- ação na pesquisa.

Há diferenças nessas colocações tão sutis? Decorrem alterações, no exercício investigativo, quando se trocam as preposições ou os posicionamentos dos dois componentes dessa expressão? Acredito que há diferenças e estas se tornam mais evidentes quando se distancia a intencionalidade metodológica de seus procedimentos.

Se considerarmos as reflexões que elaboramos neste artigo e nos pautarmos, para a síntese, em Lavoie, Marquis e Laurin (1996), a pesquisa-ação pode ser considerada:

- uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico;
- é uma pesquisa que parte do pressuposto de que pesquisa e ação podem estar reunidas;
- essa pesquisa pode ter por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo;
- deve se originar de necessidades sociais reais; deve estar vinculada ao meio natural de vida; contar com a participação de todos os participantes, em todas as suas etapas;
- metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e se auto-avaliar durante todo processo;
- ter característica empírica; estabelecer relações dinâmicas com o vivido; e enriquecer-se com categorias interpretativas de análise;
- deve possuir um *design* inovador e uma forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é também participante e os participantes também são pesquisadores.

Se considerarmos o acima exposto, fica mais evidente que, para a pesquisa-ação se realizar, deve haver uma associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção, indicando-nos a posição de pesquisa

inicialmente com ação de intervenção, que imediatamente passa a ser objeto de pesquisa. Assumimos também que pesquisa e ação podem estar reunidas num mesmo processo, reafirmando a questão da *pesquisa com ação*, que vai aos poucos sendo também *ação com pesquisa*. No desenvolver da pesquisa-ação, há a ênfase na flexibilidade, nos ajustes progressivos aos acontecimentos, fortalecendo a questão da pesquisa com ação.

Se considerarmos a pesquisa-ação como uma *pesquisa na/sobre ação*, poderemos cometer pelo menos dois equívocos:

- transformar a pesquisa-ação em uma pesquisa de avaliação de um procedimento adotado, de uma transformação empreendida ou mesmo de um processo em implantação. Nesse caso, a pesquisa, embora relevante, não pode ser considerada pesquisa-ação, pois perde sua característica dinâmica de transmutar-se pelas transformações, portanto perde sua possibilidade de ajuste progressivo, fator fundamental à pesquisa da/na práxis;
- outro equívoco, bastante comum em pesquisadores iniciantes, refere-se ao fato de o pesquisador investigar seu próprio local e função de trabalho. Um diretor de escola, um coordenador pedagógico ou mesmo um professor realizam a pesquisa no âmbito de sua ação profissional. Apesar da relevância dessa postura, a pesquisa decorrente dificilmente pode ser caracterizada por pesquisa-ação, devido principalmente à hierarquia de papéis profissionais, dos poderes implícitos, o que passa a exigir ações estratégicas e dificilmente ações comunicativas.

O que importa deixar delimitado é que a pesquisa-ação sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, considerando-se até que deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen: *pesquisa↔ação*, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade.

Quero deixar bem claro que há outras formas de pesquisas, muito relevantes e necessárias, que trabalham a questão da relação ação-pesquisa de forma diferente. Minha afirmação não sugere, em hipótese alguma, críticas a outras formas de considerar e discutir essa concomitância. Quero apenas realçar que, quando me refiro à pesquisa-ação, embasando-me nos pressupostos teóricos que sinteticamente expressei neste texto, concomitância/intercomunicação/interfecundidade entre a pesquisa e a ação é uma questão de inerência à proposta. Decorrem daí as dificuldades operacionais/existenciais de se empreender uma pesquisa-ação, uma vez que trabalhar cientificamente na concomitância de papéis, na contradição de expectativas, na incerteza dos acontecimentos, que darão rumo e novas direções ao processo, requer muita convicção, muita ousadia e muita persistência.

Estruturando um processo pedagógico para a pesquisa-ação

É comum aos iniciantes em pesquisa solicitarem um *esquema prático*, tipo *fases do método* para realizar uma pesquisa-ação. Há autores que realizam essa tarefa com muita pertinência e cito em especial o trabalho aqui já referendado de Lavoie, Marquis e Laurin (1996). No entanto, quero neste artigo realçar a flexibilidade metodológica da pesquisa-ação como um de seus componentes essenciais, que implica, como todo trabalho sobre a prática, um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem. Por isso, realço a questão em torno de uma *pedagogia da pesquisa-ação* que implica em considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes “agir na urgência e decidir na incerteza”, con-

forme refere-se Perrenoud (1999) em relação ao fazer docente.

Dessa forma, já finalizando este trabalho, quero enfatizar alguns momentos que devem ser priorizados num processo de pesquisa-ação, para garantir a articulação de seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, numa dinâmica pedagógica que deve produzir, nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes e produzir também conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico.

Esses momentos a serem priorizados na pesquisa-ação serão aqui denominados de “processos pedagógicos intermediários” e podem ser sintetizados em:

- construção da dinâmica do coletivo;
- resignificação das espirais cíclicas;
- produção de conhecimento e socialização dos saberes;
- análise/redireção e avaliação das práticas;
- conscientização das novas dinâmicas compreensivas.

Construção da dinâmica do coletivo

É muito difícil abordar com pertinência, em poucas linhas, a importância da construção/reconstrução de uma dinâmica coletiva. No entanto, é preciso que os pesquisadores que se propõem a realizar uma pesquisa-ação percebam que estarão lidando com um grupo, de alguma forma estruturado, que possui uma dinâmica própria e que ele, pesquisador, de início, não faz parte desse grupo. Neste, o pesquisador pretende, junto ao coletivo, empreender mudanças. Como chegar e imediatamente começar a pesquisar? Há que se ter um “aquecimento coletivo” que anteceda o trabalho de pesquisa propriamente dito.

Todos os manuais a respeito das fases/etapas da pesquisa-ação sugerem que o trabalho se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida. No entanto, considero impossível o trabalho

formal de diagnóstico e/ou planejamento de ação quando ainda pesquisador e grupo não se colocam enquanto um “nós”, que estamos juntos para elaborar uma tarefa coletiva.

No espaço deste artigo, não cabem considerações sobre os estudos que evidenciam que mudar as atitudes coletivas ou produzir mudanças sociais em um grupo requer uma reestruturação na sua estrutura de poder, de representação e nas dinâmicas que organizam suas práticas sociais. No entanto, há que se pensar que o trabalho com pesquisa-ação requer a instalação de um clima de “cooperação profissional”, utilizando-me do termo de Thurler (2001). Segundo a autora, “a cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores [...], o individualismo permanece no âmago da identidade profissional” (p. 59). Por isso, a construção dessa cultura de cooperação deve ser uma tarefa a todos que pretendem trabalhar no coletivo da escola.

A construção da dinâmica do coletivo tem por perspectiva sensibilizar o grupo de práticos para a cultura da cooperação. Isso não é uma tarefa fácil. Segundo Thurler (2001), toda cooperação profissional fundamenta-se em algumas atitudes que devem ser perseguidas cotidianamente:

[...] um certo hábito de ajuda mútua e de apoio mútuo; um capital de confiança e de franqueza mútua; participação de cada um na tomada de decisões coletivas; um clima caloroso, de humor, de camaradagem e o hábito de expressar seu reconhecimento. (p. 75)

No entanto pergunto-me: como construir o clima de camaradagem, o humor partilhado, a franqueza mútua? Ou, como diz Shön (1997), como superar o jogo do silêncio e o apego às atitudes defensivas, o embaraço, a vergonha, a timidez?

Nessa direção, proponho que o trabalho com pesquisa-ação tenha uma fase preliminar que será constituída pelo trabalho de inserção do

pesquisador no grupo, de autoconhecimento do grupo em relação às suas expectativas, possibilidades e aos seus bloqueios. Essa fase preliminar é também fundamental para o estabelecimento de um contrato de ação coletiva, em que se podem esclarecer questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva e com as finalidades do trabalho que desenvolverão. Morin (1992) argumenta que esse contrato deve ser aberto e constantemente questionado.

Cabe esclarecer que esse processo pedagógico intermediário, como os demais que se seguem, deve ocorrer durante todo o processo de pesquisa-ação e ainda deve se trabalhar com a perspectiva de que tais processos intermediários devam ser apropriados pelo grupo de participantes, transcender o momento da pesquisa e funcionarem como princípios e operadores de formação continuada. Ou seja, a *construção da dinâmica do coletivo* tem uma ênfase grande no início da pesquisa, mas deve continuar em processo de melhoria e aprofundamento, até para depois da pesquisa terminada.

Ressignificação das espirais cíclicas

Diz Barbier (2002) que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”. Significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (p. 117).

Essa reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores. Já disse acima que considero que as espirais cíclicas exercem fundamentais funções na pesquisa-ação, tais como:

- instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo;
- instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos;
- instrumento de amadurecimento e poten-

cialização das apreensões individuais e coletivas;

- instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação.

Essa questão das espirais cíclicas envolve-se diretamente com os estudos desta última década sobre a formação do professor crítico-reflexivo. Dentre esses, considero o que Libâneo (2002) analisa em relação à reflexividade hermenêutica, compartilhada, solidária, comunitária. Trata-se de “retomar a preocupação com as coisas e com as pessoas, nas práticas sociais cotidianas, em um mundo compartilhado, constituindo-se uma comunidade reflexiva de compartilhamento de significados” (p. 69).

Nessa direção, vale refletir com Monteiro (2002) quando escreve sua compreensão de que as ações docentes tendem a se tornar habituais e que são os hábitos que dão sustentação às ações, para em seguida afirmar: “a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas”. A seguir, o autor afirma que considera a revisão “uma operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas; é o estabelecimento de uma nova prática [...] por um novo olhar sobre ela” (p. 118). Considero importante a abordagem do novo olhar, uma vez que se estamos mergulhados na práxis. No exercício coletivo, o olhar é o que muda primeiro e é ele que não aceita mais confrontar-se com o já superado. Esse novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais e pessoais, questiona a necessidade de novos cenários. As espirais cíclicas têm a intenção de objetivar esse novo olhar, para que dele surjam novas necessidades que implicam em novas práticas.

Assim, o método da pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas: aqui, nesse processo pedagógico intermediário, refiro-me à produção de conhecimento e socialização de saberes. São tarefas complementares e associadas, principalmente no caso de pesquisa-ação, no qual se pretende o trabalho coletivo, compartilhado.

A pesquisa requer o registro rigoroso e metódico dos dados. Esse trabalho precisa ser constantemente realizado. Há autores, entre eles, Lavoie, Marquis e Laurin (1996) ou mesmo Morin (1986) que chegam a falar da necessidade de um “diário de bordo”⁴ como um instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo processo de pesquisa. Sendo ou não jornal, importa que seja um registro diário e cotidiano, de forma a objetivar o vivido e o compreendido. Esses registros de dados e fatos incluem, entre outros:

- referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento de grupo;
- dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica;
- descrição de atividades e práticas do grupo;
- sínteses das reflexões e decisões grupais;
- caracterização das mudanças institucionais e administrativas que estão ocorrendo;
- descrição da participação dos elementos do grupo.

Esses dados são discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, principalmente por meio das espirais cíclicas, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa. Essas compreensões/interpretações/análises/revisões precisam ser processadas sob forma de registros críticos. Todo grupo deve participar, até porque essas discussões e esses registros são importante instrumentos formativos do pesquisador.

Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.

4. Journal de bord.

Análise/redireção e avaliação das práticas

Esse movimento já está, na realidade, contemplado no processo das espirais cíclicas. Coloque-o nesse espaço para realçar a importância desse foco de avaliação das práticas, não do processo de pesquisa, mas das ações empreendidas pelos sujeitos. Isso se realça, pois é fundamental que, após um trabalho de pesquisa-ação, os sujeitos participantes tenham apreendido comportamentos e atitudes no sentido de incorporarem a reflexão cotidiana, como atividade inerente ao exercício de suas práticas.

De acordo com Smyth (*apud* Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996), a reflexão sobre a prática deve transcender os aspectos de sala de aula e conteúdo e atingir um nível de reflexão sobre os princípios éticos e políticos da sociedade. Segundo o autor, para se conceder poder emancipatório ao professor, “é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor seu papel de intelectual” (p. 102).

Para a análise e avaliação das práticas, será necessário um trabalho contínuo para que os participantes se envolvam em auto-observação, observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões.

Conscientização das novas dinâmicas compreensivas

Conforme Ghedin (2002), “o que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos” (p. 141). Falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos. A transformação de sentido implica reconstrução do próprio sujeito e mais uma vez nos valem de Ghedin ao explicitar que quando cons-

truímos o conhecer de um dado objeto, não é somente o objeto que torna conhecido, mas o próprio sujeito, concluindo o autor que “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento”.

Será importante, portanto, que durante uma pesquisa-ação haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como sujeito.

Em um trabalho anterior (Franco, 2000), específico a questão de que o professor, ao adentrar em um processo contínuo de revisões da própria prática, acaba incorporando atitudes na direção de constituírem-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores, aprenderão e desenvolverão habilidades no sentido de:

- elaborar novas hipóteses para realizar novas práticas;
- conviver criativamente na divergência;
- encontrar novas respostas para desafios que passa a perceber;
- reconhecer e utilizar as teorias implícitas de sua prática, renová-las, adequá-las;
- reinterpretar as hipóteses iniciais;
- buscar articulações entre fins e meios educacionais;
- perceber-se capaz de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal;
- aprender a compreender a relação dialética entre sujeito e objeto; teoria e prática;
- perseguir atitudes contextualizadoras, problematizadoras e estabelecer articulações entre o fato e a totalidade;
- reafirmar que a transformação é o princípio do desenvolvimento; adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual;
- descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permitindo ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e mais adequadas compreensões.

Assim reafirmamos que a pesquisa-ação pode e deve funcionar como uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 91-122.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Injuí, 1997.
- CARR, W. Action research: ten years on. **Journal of curriculum studies**, v.21 (1), p. 85-90, 1989.
- CARR, W.; KEMMIS, W. **Becoming critical education: knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- COREY, M. S. **Action research to improve school practices**. New York: Teachers College Press, 1949.
- CÔTE-THIBAUT, D. Historique de la recherche-action. In: LAVOIE, L.; MARQUIS, D.; LAURIN, P. **La recherche-action: théorie et pratique**. Canadá: Presses de l'Université du Québec, 1996.
- DUBOST, J. **La intervention psycho-sociologique**. Paris: PUF, 1987.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.
- _____. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1996.
- FRANCO, M. A. R. S. Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- GARRIDO, E.; FUSARI, M. F. R.; MOURA, M. O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa, a formação do professor reflexivo/investigativo e a construção coletiva de saberes e práticas pela equipe escolar. (Projeto USP-Ayres/FE-USP/Fapesp). IX ENDIPE. v.1 Águas de Lindóia. **Anais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 48-49.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.
- GUBA, E. G. (Org.). **The paradigm dialog**. Londres: Sage, 1989.
- HABERMAS, J. **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimard, 1982.
- INGRAM, D. **Habermas e a razão dialética**. Brasília: Editora da Unb, 1993.
- KEMMIS, S. **Action research**. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon, 1984, p. 35-42.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- LAVOIE, L. MARQUIS, D.; LAURIN, P. **La recherché-action**: théorie et pratique. (Manuel d'autoformation). Canadá: Presses de l'Université du Québec, 1996.
- LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.
- MAILHIOT, G. B. **Dynamique et genèse des groupes**. Paris: Édition de l'Épi, 1970.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-128.
- MORIN, A. **Recherche-action en éducation**: de la pratique à la théorie. Rapport. Canadá: Université de Montreal, 1986.
- _____. **Recherche-action intégrale et participation cooperative**. Méthodologie et études des cas. Laval: Éditions Agence d'Arc, 1992, vol. I.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- ROJO, M. R. **Hacia una didáctica crítica**. Madri: Editorial La Muralla, 1997.
- SCHÖN, D. À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: BARBIER, J.-M. (Org.). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 1997, p. 201-222.
- SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of teacher education**, v. 2, n. 40, p. 2-14, 1989.
- TABA, H.; NOEL, E. **Acting research**: a case study. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development (NEA), 1957, p. 12-27.
- THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebido em 29.06.05

Aprovado em 15.09.05

Maria Amélia Santoro Franco é pedagoga, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.