



## Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade

Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette\*

Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade do Grande Rio, Rua da Lapa, 86, 20021-180, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: [contato@laboratoriocriativo.art.br](mailto:contato@laboratoriocriativo.art.br)

**RESUMO.** O objetivo desse artigo é discutir os rumos e os princípios da metodologia de pesquisa-ação, como alternativa de tipo qualitativa em ciências sociais aplicadas, em particular no contexto da educação e da formação de professores, levando em conta ações pedagógicas emancipatórias vinculadas a universidades e à educação permanente. Em contraposição à tendência uniformizadora decorrente do modelo neoliberal de gestão e de educação, delinea-se a afirmação da diversidade cultural das pessoas, grupos, comportamentos, formas de expressão, conhecimentos e saberes. Essa metodologia assegura a diversidade, quando bem conduzida, devido à participação e à autonomia dos próprios interessados envolvidos no processo, aos quais não se pode impor um modelo externo e único a respeito do conhecimento e da ação. Nessa perspectiva, e inspirado na realidade brasileira, o presente estudo apresenta uma visão geral sobre a pesquisa-ação; enfatiza suas contribuições em prol de movimentos contra-hegemônicos; aborda as especificidades dessa metodologia na educação e na formação de professores; e busca elencar pontos a serem observados para o fortalecimento da pesquisa-ação na educação e em especial na formação de educadores.

**Palavras-chave:** pesquisa-ação, formação de professores, diversidade cultural.

### Action research, teacher formation and cultural diversity

**ABSTRACT.** The trends and principles of Action Research (AR) methodology as a qualitative alternative in applied Social Science are discussed within the context of education and teacher formation. Emancipatory pedagogical activities linked to universities and to continuous education are taken into account. Contrastingly to the unifying tendency derived from the neoliberal model of management and education, the insistence on cultural diversity of people, groups, behaviors, forms of expression, knowledge and learning is outlined. The methodology, when well-managed, ensures diversity due to participation and autonomy of those involved in the process. Within such a perspective and particularly involved in the Brazilian conditions, current analysis provides an overview on action research; emphasizes its contribution in favor of contra-hegemonic groups; discusses the specifics of action research in education and teacher formation; and lists items to strengthen action research in education and especially in teacher formation.

**Keywords:** action research, teacher formation, cultural diversity.

O professor, como o artista, o filósofo e o homem de letras, somente pode realizar seu trabalho adequadamente se se sentir como um indivíduo dirigido por um impulso criativo interior, e não dominado e restringido por uma autoridade externa (BERTRAND RUSSEL, apud MCKERNAN, 2009, p. 30).

Nossos professores precisam de cursos novos e imaginativos em investigação qualitativa e pesquisa-ação educacional (MCKERNAN, 2009, p. 150).

### Introdução

As práticas de formação de professores devem ser concebidas em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram os educandos: situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; entre outras. Não se trata de

impor um modelo único de educação estabelecido em função de leis ou normas preestabelecidas. O objetivo é propor uma metodologia que se adapte à diversidade das situações, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados.

O respeito à diversidade cultural supõe o reconhecimento da razão de ser de identidades

constituídas em torno das especificidades de classe social, etnia, gênero, sexualidade, região, religião, profissões etc. Essa diversidade pode se situar em vários níveis:

- o das pessoas e grupos diferenciados;
- o dos comportamentos e formas de expressão, símbolos, culturas, idiomas minoritários;
- O dos conhecimentos (relacionados com diferentes paradigmas) e saberes eruditos e populares, experiências profissionais etc.

No contexto da globalização ocorre um fato contraditório: de um lado, as minorias podem encontrar canais de difusão de suas ideias com mais facilidade, por outro, a mídia e os modos de gestão impõem uma crescente uniformização. A diversidade cultural tende a ser reduzida pela padronização e pela mercantilização da cultura e da educação. As culturas locais e regionais acabam sendo marginalizadas. Em reação à redução da diversidade cultural, diferentes ações podem ser desencadeadas.

Apesar de, atualmente, a educação configurar-se como uma área de atividades rica em aplicações de pesquisa-ação no Brasil (THIOLLET, 2013), com o neoliberalismo a partir dos anos 80,

[...] a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. [...] pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de *kits* educacionais [...] rotulados como ‘construtivistas’ ou o que estiver mais em moda no momento (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 67, grifo dos autores).

Nesse contexto, a pesquisa-ação pode contribuir para elucidar as ações e suas condições de sucesso, assessorando os grupos interessados na luta contra a homogeneização, contra as discriminações e a favor da liberdade de expressão. Sem dúvida, existem várias concepções filosóficas e várias possibilidades técnicas para atuar nesse sentido, mas aqui privilegiamos a concepção e as práticas da pesquisa-ação que já possuem uma longa tradição na área educacional e em diferentes países (EL ANDALOUSSI, 2004; MCKERNAN, 2009; MORIN, 2010).

A pesquisa-ação acoplada à ação pedagógica já existe nos níveis fundamental, médio, superior e, mais ainda, nas modalidades de formação destinadas a grupos específicos, levando em conta aspectos como: classe social, etnia, gênero, profissões, trabalho, campo/cidade, níveis de renda, exclusão, faixas etárias, saúde, meio ambiente etc. Procura-se, cada vez mais, trazê-la como proposta de trabalho pedagógico completo, interagindo com o currículo

em sala de aula. Esse método se aplica também à capacitação docente.

Entretanto, sua viabilidade tem sido maior em iniciativas avulsas, ou elaboradas em função de determinados públicos, do que nos tipos de ensino formal, estritamente regulamentados ou padronizados por exigências institucionais previamente definidas. E sua adoção de forma abrangente implica

[...] uma escolha de sociedade na qual o determinismo da ciência e a determinação política deixam de se excluir mutuamente. Ao contrário, a pesquisa-ação tenta assumir suas divergências em um equilíbrio continuamente renovado (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 138).

Os princípios da pesquisa-ação predisõem os participantes ao reconhecimento da diversidade, já que eles estão diretamente envolvidos na preparação e na concretização de sua própria formação, escolhendo tanto o conteúdo como os procedimentos. E, complementando, El Andaloussi (2004, p. 139) diz que

[...] a implicação do ator na pesquisa e do pesquisador na ação leva, obrigatoriamente, a uma reorganização social, com redistribuição dos papéis, das funções e do sentimento de responsabilidade no desenvolvimento da educação e, por isso mesmo, no da cidade.

Nessa perspectiva, da pesquisa-ação na formação e no trabalho docente que busca assegurar a participação e a diversidade cultural pela via da educação, inicialmente, apresentamos um breve panorama sobre essa metodologia, composto da introdução e do tópico: ‘Origens e desenvolvimento da pesquisa-ação’. Em seguida, traça-se uma perspectiva alternativa, com ênfase em suas contribuições para um movimento contra-hegemônico: ‘Alternativa metodológica e práticas universitárias emancipatórias’; ‘Contraposição ao modelo neoliberal’; ‘Poder de afirmação’. Nos últimos tópicos, salientam-se as especificidades educacionais: ‘Pesquisa-ação em educação’; ‘Ação Educacional’; ‘Docente-pesquisador’; ‘Pesquisa-ação e formação dos professores’. Finalizamos com a conclusão ‘Para renovar a pesquisa-ação’.

### Origens e desenvolvimento da pesquisa-ação

A pesquisa-ação tem sua origem na abordagem proposta nos EUA, na década de 1940, como ‘Action Research’ em psicologia social, por Kurt Lewin (1890-1947). Tal proposta conheceu grande desenvolvimento nas décadas seguintes na Grã-Bretanha e nos países escandinavos. Nas áreas de

organização e educação, tem sido utilizada numa perspectiva de reconstrução e de adaptação no contexto do pós-guerra. Por sua vez, a pesquisa participante cresceu a partir da década de 1960, principalmente na América Latina, na educação popular, sob a influência de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e outros. Mais tarde, na década de 1980, no plano internacional, houve um trabalho de aproximação e convergência em particular sob a influência de Orlando Fals Borda, que cunhou o termo *Participatory Action Research*, - hoje - prevalente em muitos organismos de educação e planejamento social ou ambiental.

Atualmente, a pesquisa-ação e a pesquisa participante existem de forma diversificada, com várias tendências e tipos de proposta bastante distantes, ou até divergentes, mas há também muita proximidade, ou tentativas de aproximação. Por vezes, a marcação das diferenças aparece por meio de adjetivos, assim, temos:

Pesquisa-ação clássica, derivada da psicologia social de Kurt Lewin (1946, 1965);

Pesquisa-ação educacional, na tradição de L. Stenhouse (1998) e J. Elliott (1990, 1993);

Pesquisa participante (de tradição latino-americana, com Paulo Freire (1979, 1981) e Carlos R. Brandão (1981) );

Pesquisa-ação participante (convergência desenhada por Orlando Fals Borda (1984, 1988);

Pesquisa-ação cooperativa, na linha de Henri Desroche (2006);

Pesquisa-ação integral e sistêmica, elaborada por André Morin (2004);

Pesquisa-ação existencial, proposta por René Barbier (2002);

Pesquisa-ação e pesquisa participante segundo a concepção de Reason e Bradbury (2001), com experiências em vários contextos sociais, ambientais, comunitários;

Pesquisa-ação colaborativa em educação, apresentada por Kenneth M. Zeichner (2008).

As diferenças que existem entre as escolas ou tendências, em geral, correspondem a diferenças culturais ou linguísticas entre partes do mundo. A nosso ver, é preciso respeitar essas diferenças, mas é também possível superá-las. Diante dos atuais desafios educacionais, os partidários da pesquisa-ação e da pesquisa participante deveriam deixar de lado suas eventuais divergências e trabalhar de modo coordenado, para conceber propostas aplicáveis em situações reais, enfrentando os problemas de modo participativo com os interessados. Inclusive, porque, ao se adotar o caminho da pesquisa-ação, como El Andaloussi afirma,

[...] a escolha do assunto, os métodos e as hipóteses que o pesquisador elabora no início só podem compor um anteprojeto que, uma vez negociado com os atores, pode tomar um rumo bem diferente (2004, p. 137).

Quanto aos ‘tipos e graus de participação’ nos projetos, de acordo com a tipologia de Henri Desroche, o nível de participação no processo de pesquisa-ação não é sempre igual, pode variar entre oito graus distribuídos em três dimensões: explicação, aplicação e implicação. A combinação das ponderações nas três dimensões estabelece níveis de participação que oscilam entre o máximo, caracterizando a pesquisa-ação integral, e o mínimo qualificado de ‘ocasional’ (DESROCHE, 2006). A participação na pesquisa não é vista, então, como característica definida, como se fosse de tipo ‘é’ ou ‘não é’. É uma propriedade mutável que pode ter diversas formas e intensidades. Pode ir crescendo ao longo do projeto, o que é desejável, ou decrescendo, o que é preocupante.

A pesquisa-ação integral, tal como é concebida por Morin (2004), é coordenada de modo a propiciar um entendimento entre os pesquisadores e os demais participantes. No início, há um contrato formal ou informal estabelecido entre as partes, a respeito dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa-ação. A participação é assegurada como na tipologia de Desroche em três aspectos: explicação, aplicação e implicação. Por sua vez, a mudança desejável é definida pelo conjunto dos participantes. O discurso é apropriado pelos diversos interlocutores no sentido de estabelecer uma linguagem comum podendo chegar ao consenso. Finalmente, a ação é planejada em seus aspectos estratégicos e táticos, alcançando resultados que serão analisados e avaliados. Assim, contrato, participação, mudança, discurso e ação constituem cinco princípios fundamentais da pesquisa-ação integral. Posteriormente, o autor acrescentou outros princípios para dotar a pesquisa-ação de uma dimensão sistêmica (MORIN, 2004).

Quanto aos ‘quadros de referência das ciências sociais e humanas’, o método pode ser inserido em certas perspectivas filosóficas. Isso não quer dizer que a pesquisa-ação se confunda com a discussão filosófica, pois seu objetivo não é a reflexão filosófica em si, trata-se apenas de encontrar no quadro de referência associado à filosofia, uma orientação teórica para conduzir a pesquisa e a construção de significações ancoradas na observação e na ação.

Entre as tendências filosóficas mais solicitadas, encontram-se: abordagem histórico-crítica; teoria da práxis; teoria crítica; teoria da ação comunicativa; marxismo humanista; fenomenologia;

existencialismo; pragmatismo; praxiologia; construtivismo; construcionismo social. A abordagem escolhida pelo pesquisador deve ser claramente definida e explanada em função dos objetivos, evitando confusões ou mesclagem de posições distanciadas. Nesse processo, o pesquisador desempenha um trabalho construtivo fundamental, porque, em geral, a metodologia ativa não foi diretamente respaldada pelos fundadores das referidas tendências nas épocas, por vezes remotas, em que foram esboçadas.

As implicações teóricas e metodológicas dessa escolha têm sérias consequências sobre os objetivos e possíveis resultados da pesquisa. As tendências em questão oferecem quadros de referência diferenciados, porém nunca intercambiáveis. Mas, algumas perspectivas são fundamentalmente incompatíveis com a possibilidade de pesquisa-ação ou de participação entre observador e observado, como por exemplo, do positivismo, do formalismo ou do estruturalismo.

#### **Alternativa metodológica e práticas universitárias emancipatórias**

Em seu conjunto, as propostas de pesquisa-ação e pesquisa participante constituem uma alternativa metodológica à pesquisa convencional (THIOLLENT, 2011). Esta última é vista como coleta de dados limitados, por meio de procedimentos impositivos e sem participação dos interessados na obtenção e na interpretação dos resultados. Em diversas de suas formas, a pesquisa-ação se insere em práticas pedagógicas, tanto em educação de jovens e adultos, quanto na formação docente, com propósito emancipatório. Há também rica tradição de aplicação em trabalhos com participação popular ou comunitária ou com atuação em movimentos sociais.

Embora a pesquisa-ação seja um método de pesquisa vinculado à ação, não deve ser confundida com uma técnica de mobilização política ou social. Todavia, em certos casos, com objetivos bem cogitados por seus proponentes, pode auxiliar na produção de conhecimento, tendo em vista a afirmação de causas públicas, de direitos da coletividade ou de denúncia de situações existenciais insuportáveis.

Santos (2010) remete ao papel da pesquisa-ação no contexto das universidades do século XXI. A metodologia é vista pelo autor como geradora de projetos, situada na interface entre docência, pesquisa e extensão universitária e tida como estratégia de promoção de uma 'ecologia dos saberes', ao propiciar a troca entre conhecimentos científicos e saberes populares, sociais ou culturais.

Essa proposta se apresenta como condição a ser incentivada para promover a democratização e a emancipação através das práticas universitárias. Existem exemplos de experiências desse tipo em várias universidades no Brasil, em particular em campi avançados ou em políticas de interiorização, onde há projetos de integração de atividades da universidade com a formação de professores de ensino médio ou fundamental e em projetos interdisciplinares envolvendo educação, saúde e meio ambiente.

Nas décadas recentes, cresceu consideravelmente o interesse em pesquisa-ação nas universidades brasileiras, superando as antigas objeções relativas à falta de objetividade ou ao suposto engajamento social ou político dos pesquisadores. A metodologia ocupa um espaço importante nos projetos e programas de Extensão Universitária. Segundo Toledo (2013), em levantamento tomando por base as três principais universidades públicas paulistas, multiplicaram-se as dissertações e teses baseadas em pesquisa-ação: 228 na década de 2000, contra 40 na década anterior. As áreas de maior presença são as de educação e de saúde. Além disso, tanto em extensão como em pesquisas de pós-graduação, a pesquisa-ação é também bastante solicitada para conceber e realizar projetos de grande porte, vinculados a políticas públicas, projetos internacionais e programas sociais de governo. Observa-se, ainda, seu uso recente em áreas técnicas diversificadas: engenharia, ergonomia, arquitetura, sistemas de informação, enfermagem, agroecologia etc.

#### **Contraposição ao modelo neoliberal**

Ao longo das últimas décadas, muitos autores têm analisado e criticado os efeitos das políticas e transformações neoliberais na educação (APPLE, 2005; SANTOMÉ, 2003). Boa parte dos autores enfatiza os aspectos negativos dessas políticas que levam à precarização da profissão docente, padronização dos conteúdos e esvaziamento do pensamento crítico, submissão das instituições de ensino às leis do mercado, exclusão de certas camadas sociais etc.

Para enfrentar essa situação, podem ser promovidas ações de grupos e redes que superem o individualismo, criem um espaço de reflexão crítica e de capacitação coletiva com base em diferentes visões e com vários interlocutores – e não no monólogo prescritivo dos 'gerencialistas' modernizadores (GAULEJAC, 2007), que só falam em 'agregar valor', 'competir', 'cortar custos', 'aumentar o desempenho', 'alavancar recursos', 'satisfazer o cliente', 'alcançar a qualidade total', reduzindo a indicadores numéricos todos os

aspectos da vida social e, inclusive, as questões morais. Esse discurso em instituições de ensino, se levado ao extremo, acarreta a precarização da situação dos docentes e o esvaziamento do conteúdo do ensino.

No espaço de reflexão crítica, o objetivo é encontrar alternativas ao ‘pensamento único’, à mentalidade capitalista e aos modelos de atividades que lhe são associados, difundindo informações e relatos de experiências que se contrapõem à visão dominante. Contrariamente, o ideário imposto é propagado por meio de *rankings* em todas as atividades, que se aplicam a indivíduos, produtos, empresas, periódicos científicos, universidades e outras instituições. Estimula-se a corrida para se chegar ao primeiro lugar ou se manter no topo da lista, com uma visão impregnada pela ideologia da hipercompetição e da mercantilização de toda atividade humana.

O sistema de ranqueamento deixa a uns poucos o direito de falar mais alto, sendo que os demais devem se calar. Em vez de promover um espaço de interlocução, para que se forme uma comunidade interpretativa, promove-se uma corrida individualista na qual é bom manter segredos e não facilitar o trabalho dos outros. Excessivas exigências burocráticas e discutíveis critérios de avaliação das publicações vêm complicar a vida universitária e o potencial de criatividade coletiva (DEL REY, 2013). A competição leva a privilegiar os elementos do topo, ao passo que impede a solidariedade e a cooperação nos esforços, além de escassear os recursos que seriam disponíveis para um maior número.

El Andaloussi (2004) afirma que a orientação do processo de pesquisa-ação determina a natureza de sua abertura e que, de acordo com os diferentes valores democráticos, pode ser: ‘simplesmente representativa’, com espaço limitado aos participantes no processo e com distinção entre envolvidos na reflexão e envolvidos na prática; ‘cooperativa’, não viabiliza a emancipação de cada um e nem a apropriação dos resultados por todos; ou ‘participativa implicante’, um sistema aberto no qual a democracia é tomada como valor e como modo cultural que permite trocas, informação e formação mútua.

#### **Poder de afirmação**

O poder afirmativo, mesmo que seja minoritário, permite opções alternativas no currículo. Por exemplo, em vez de ensinar conteúdos vinculados ao ideário neoliberal, nas áreas econômicas e sociais é possível oferecer como eletivas algumas disciplinas sobre a Economia Solidária. Quando se recusa a

unicidade do modelo de ensino, geralmente imposto, abrem-se múltiplas perspectivas e os atores podem escolher as que consideram mais adequadas a seus objetivos, que não são, evidentemente, pessoais e aleatórios, mas, objetos de discussões e de reconhecimento social entre aqueles que não se alinham automaticamente ao modelo único.

O poder afirmativo se concentra em torno de identidades culturais que podem ser de classe, etnia, gênero, região etc. Com isso, não se reproduz a visão universal que, por muito tempo, foi prevacente no mundo da educação pública. Ademais, a afirmação dá ênfase à autonomia e à liberdade de expressão de docentes e discentes.

A aceitação da diversidade cultural estende-se, também, à aceitação da diversidade de estilos de trabalhos acadêmicos que não deveriam ser engessados em um padrão único. Autores canadenses com Morin et al. (2007) observam que, em particular, os estudos e pesquisas sobre experiências pessoais de profissão ou de vida sofrem, por vezes, certos tipos de discriminação no mundo acadêmico. Entretanto, a metodologia de pesquisa-ação e os estudos de caso que se preocupam em estabelecer elos entre saberes, ciências e ações, melhoram a qualidade desse tipo de trabalho e favorecem a aceitação da diversidade cultural.

#### **Pesquisa-ação em educação**

Embora possa ser aplicada em qualquer área de conhecimento relacionada com uma atividade na qual haja interação entre seres humanos e entre estes e seu ambiente, a pesquisa-ação encontra na educação uma vocação particular. Ainda que seja comum vincula-la à educação de adultos e à formação permanente, a educação formal de níveis médio, fundamental ou superior, também pode ser objeto da pesquisa-ação, por vezes, indiretamente, pela capacitação de professores.

No processo de educação associado a essa proposta metodológica, a relação entre pesquisa (fase de investigação) e a ação educacional pode ser de tipo sequencial. Primeiro, os grupos pesquisam o contexto de atuação, os atores, suas identidades, necessidades e expectativas. Com base nesse levantamento, estabelece-se a programação de uma ação educacional que é ponto de partida para outras investigações retroativas. É uma sequência que foi inspirada na linha de Paulo Freire (investigação/ tematização/ programação da ação), que foi sistematizada na década de 1980 por Gajardo (1986) e Pinto (1989) e que pode existir de diversas formas e com várias modalidades de retroalimentação entre as fases. As ações decorrem de um amplo trabalho de tematização e reflexão junto com os interessados. Já

a tradição de pesquisa-ação educacional de língua inglesa não adota uma sequência de planejamento do projeto com fases. Nessa perspectiva, há sempre simultaneidade entre os atos de pesquisa dos docentes e os atos de ensinar ou de aprender. Trata-se de um processo mais complexo, com maior integração e interação ação-reflexão-ação no desenrolar do processo formativo.

Segundo Mckernan (2009), e toda a tradição de língua inglesa (Stenhouse, Elliott etc.), a pesquisa-ação educacional interfere no processo pedagógico e na elaboração do currículo. É vista como apoio ao ensino em sala de aula, para melhorá-lo e, além de ganhos simbólicos, promove hábitos críticos construtivos necessários para a gestão e a produção de conhecimentos mais apropriados (EL ANDALOUSSI, 2004). O conhecimento desenvolvido na escola não está apenas nos livros, está embasado em: observação do entorno; identificação e resolução de problemas; elaboração e avaliação de ações; crítica aos conteúdos prontos; ampliação do leque de interpretações possíveis.

No contexto da educação de adultos ou educação permanente, destaca-se a concepção idealizada por Henri Desroche nos anos 1970, na qual o ensino-aprendizagem é baseado na experiência social dos educandos que é sistematizada em projetos de pesquisa-ação, com forte interação entre atores e autores/pesquisadores (DESROCHE, 2006). Tal concepção foi analisada e aprofundada por Avanzini (1996) e Lago (2011).

Segundo a interpretação de Lago, a concepção de educação permanente de Desroche (ou educação de adultos ao longo da vida) não se limita à transmissão de um conteúdo preestabelecido. O processo de aprendizagem não remete apenas a meios técnicos. Para o educando, é preciso uma profunda reflexão sobre si próprio, sobre seu entorno e sobre as práticas sociais nas quais ele está engajado. Nesse contexto, a pesquisa-ação é vista como estratégia de autoformação (THIOLLENT, 2012).

Para Morin, a pesquisa-ação entretém uma relação privilegiada com a pedagogia aberta, isto é, uma pedagogia que deixe muita liberdade aos educadores na arte de ensinar e aos educandos em sua aprendizagem. Tal pedagogia aberta pode ser considerada como denominação genérica, abrangendo diversas variantes pedagógicas como a pedagogia cooperativa na perspectiva de Célestin Freinet (1896-1966) e Henri Desroche (1914-1994), ou mesmo a pedagogia da autonomia desenvolvida por Paulo Freire (1921-1997). Entre precursores dessa abertura da pedagogia, encontram-se ilustres homens de letras, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Liev Tolstói (1828-1910).

Atualmente, a pedagogia aberta se mantém viva, apesar de ser minoritária no cenário educacional, após décadas de predomínio de concepções diretivas, instrucionais, behavioristas etc. O uso da pesquisa-ação em educação pressupõe clareza teórica e prática quanto à pedagogia a ser utilizada, recusando por princípio as técnicas que excluem todo tipo de dialogicidade.

### Ação educacional

A ação educacional a ser estudada e estimulada pela pesquisa-ação deve contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante.

Entre outros aspectos da ação, notam-se:

Modificação da visão da realidade e do entorno da vida escolar;

Acesso a inovações educacionais;

Domínio de diferentes linguagens e técnicas específicas;

Superação dos limites das trajetórias ou atuações possíveis, exercendo um efeito de tipo emancipatório;

Aquisição ou afirmação de uma postura ética e política;

Aperfeiçoamento da percepção estética.

Em cada área onde se pretende aplicar a pesquisa-ação, é necessário refletir sobre o tipo de ação que será associado à pesquisa. Em educação, a ação pressupõe conteúdo cognitivo, procedimento pedagógico, orientação valorativa, atores que a assumam. O lado investigativo do processo deve esclarecer esses aspectos.

A sistematização da experiência adquirida na ação é fundamental para avaliar os resultados dos projetos de pesquisa e dos processos formativos que lhes são associados. A sistematização do conhecimento pode ser a oportunidade de esclarecer temas e questões gerais que atravessam a maioria dos projetos, por exemplo:

Condições que despertam o interesse dos alunos em estudos de questões significativas. Como estimular?

Efeitos da mercantilização da cultura e do saber. Como resistir?

Comparação entre resultados do aprendizado realizado com e sem liberdade (autonomia dos educandos). Como estimular a autonomia?

Motivação dos docentes no exercício da profissão. Como implicar-se com maior efetividade?

Meios e formas de atuação contra a degradação das escolas. Como melhorar?

Geração de conteúdos alternativos ao ideário dominante, por áreas: economia, gestão, estudos

sociais, letras, pedagogia, comunicação etc. Como produzir de modo criativo?

Geração de conteúdo com base em ações empreendidas a título de experimentação em situações reais. Como tirar os ensinamentos da experiência?

Importância do ensino presencial, com vivências e ações concebidas e planejadas coletivamente. Com aproximar as pessoas?

Tipos de argumentação e deliberações para estabelecer consenso em decisões ou ações de interesse coletivo. Como tomar decisões?

Uso de matérias jornalísticas para a apreensão crítica de problemas de atualidade (em política, economia, meio ambiente, saúde etc.). Como conectar informações concretas com teorias?

Em suma, para ser efetiva, a ação pedagógica precisa de uma sistematização das experiências e conhecimentos que gerou. Tal sistematização está também relacionada a um longo processo de avaliação a partir do qual é possível propor novas mudanças e melhorias.

#### Docente-pesquisador

Na abordagem de pesquisa-ação, o docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução.

Professores e alunos não são consumidores de conhecimento, são produtores dialogando por meio da pesquisa, com cooperação ou colaboração, a seu alcance por meio de interações, observações, leitura e reflexão. A participação nas diferentes fases do processo de articulação entre pesquisa e ação e a negociação de cada uma das ações coloca os atores-educandos e o pesquisador-educador em uma situação de formação em que uns aprendem com os outros (EL ANDALOUSSI, 2004).

Isso requer forte motivação e implicação por parte dos professores. Significa o professor abandonar o conceito dominante, de que o conhecimento é algo que pode ser transferido da cabeça do professor para a cabeça do aluno, e assumir o 'ensino' como um ato interativo, criativo e inventivo. Implica o reconhecimento de que cada aluno tem a sua própria maneira de processar o conhecimento adquirido e deve ser tratado como um indivíduo inteligente e capaz de pensar por si próprio.

O objetivo da aprendizagem escolar não será mais a estocagem de conteúdos [...] estes terão função instrumental e deixarão de ser um fim em si mesmo, passarão a ser eleitos a partir das necessidades individuais e não a partir do princípio arbitrário vigente de que todos devem aprender as mesmas coisas [...] a aprendizagem deverá ser caminho para autonomia, como Piaget muitas vezes ressaltou (BECKER, 2005, p. 33).

Tornar o docente um pesquisador em suas atividades cotidianas requer uma série de condições sociais, culturais e institucionais que nem sempre existem na prática. Por exemplo, um professor de ensino médio mal remunerado que, para se sustentar, dá aulas em três escolas diferentes, como é comum no Brasil, não terá tempo para estruturar sua docência com base na pesquisa-ação. Não terá tempo e nem disposição para efetivamente se envolver na ação pedagógica, o que dificilmente ocorre em tais condições. Mas, como afirmou El Andaloussi (2004, p. 142), ao referir-se a professores em países em desenvolvimento com experiências progressas pautadas na reprodução de conteúdos, queremos crer que se

[...] os educadores se conscientizam sobre a incompatibilidade de seus objetivos e dos meios que utilizam, refletem, então, como pesquisadores, acerca da construção de novos produtos pedagógicos para reduzir esta incompatibilidade

e, também, sobre a transformação desta realidade que restringe por tantas vias a sua prática profissional.

Mesmo sendo a sexta economia do mundo, lamentavelmente, nosso país ainda aparece no 88º lugar na classificação mundial da educação e apenas 2% dos estudantes quer seguir a carreira de professor (BECKER, 2013), o que põe em evidência a necessidade de políticas adequadas a uma educação apropriada.

Todavia, vale lembrar Freire (2011), quando afirma que a estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação e que, no desenvolvimento, o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma, apontando para a importância de contribuições no terreno das práticas pedagógicas dos educadores e da concepção de aprendizagem como pesquisa-ação educacional que acolhe, valoriza e busca assegurar a participação e a diversidade cultural.

#### Pesquisa e formação de professores

Mesmo sem referência explícita à pesquisa-ação, vários autores consideram que a formação de professores se relaciona diretamente com a pesquisa, pois uma formação adequada requer o profundo

conhecimento das situações sociais em que os professores atuam (ANDRÉ, 2011; MEKSENAS, 2011). A adoção da metodologia só acentua a importância a ser atribuída à função de pesquisa no processo de formação docente, já que essa perspectiva requer que os próprios professores se tornem, em parte, pesquisadores.

No contexto escolar, a pesquisa-ação pode abranger níveis médio e fundamental, em projetos integrando docentes, pesquisadores de nível superior e, também, extensionistas. As atividades desenvolvidas nesse quadro abrangem trocas de saberes, sistematização de experiências em sala de aula, liberdade de expressão por parte dos docentes e alunos, usando diários, jornais, blogs etc. Em seu conjunto, a capacitação de professores e a aprendizagem promovida por projetos de pesquisa-ação são orientadas por valores de transformação social e de melhoria do ensino (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2008). Mas, no Brasil, a formação docente dominante tem se concentrado

[...] em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos de racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 67).

Em relação ao movimento internacional de pesquisa-ação em educação, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) analisam que, nas décadas de 1980 e 1990, correspondeu a um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto da prática e, ainda, que serviu como repúdio a reformas de cima para baixo, que concebem os profissionais apenas como participantes passivos. Por outro lado, os autores referem-se à heterogeneidade do movimento, com distintas aplicações da pesquisa-ação, compromissos políticos e ideológicos diversos e variadas concepções sobre aprendizado dos docentes e aprendizado dos estudantes. Alertam que, apesar de muita evidência na literatura, com relatos e depoimentos que defendem a metodologia para a melhoria da formação profissional, em alguns casos a pesquisa-ação “[...] pode dar maior legitimidade a práticas educacionais que reforçam e fomentam iniquidades sociais [...]” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 70).

Pautado na concepção epistemológica piagetiana, direcionada para o construtivismo interacionista, Becker (2013, p. 66-67) defende:

[...] o princípio, de forte incidência prática, de que a teoria professada pelo docente, não importa se de forma inconsciente, estabelece limitações à sua

prática cotidiana [...] se a docência acredita [...] que todas as experiências do sujeito pouco interferem em suas capacidades cognitivas, estará pondo limites profundos ao desenvolvimento cognitivo do sujeito.

No processo educacional voltado para mudanças, Freire (1981) considera três dimensões da aprendizagem: a dimensão cognitiva - aprendizagem de novos conteúdos e informações; a dimensão das habilidades - desenvolvimento de competências práticas; e a dimensão das atitudes - comportamentos fundamentais à aplicação de conhecimentos transmitidos e habilidades desenvolvidas e aos relacionamentos daí decorrentes. Nesse sentido, a formação docente deve promover o desenvolvimento de competências que, para além da atenção ao currículo, levem o docente a desenvolver práticas e relacionamentos condizentes com uma perspectiva emancipadora de sua atividade profissional, assim como dos indivíduos, dos grupos, comunidades e contextos de sua atuação.

Com a pesquisa-ação educacional, as três dimensões da aprendizagem de Paulo Freire se dão de forma integrada, pela articulação entre pesquisa e ação. Desenvolver tais dimensões e competências implica, necessariamente, situá-las face à realidade em que estão inseridos os sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuir para que estes se percebam como objetos e sujeitos de mudança e para que venham situar sua atuação profissional como atuação na sociedade, o que pressupõe a integração do próprio desenvolvimento e sustentação a uma contribuição para com o desenvolvimento da sociedade.

O projeto de pesquisa-ação pode existir em diversos formatos e seguindo diferentes fases. O grupo responsável por um projeto pode estruturá-lo da seguinte maneira: (1) estudos teóricos e metodológicos, revisão de bibliografia; (2) oficinas com participação de professores em formação; (3) interpretação e avaliação dos resultados obtidos em (2) à luz de (1), gerando ensinamentos que serão testados em sala de aula. Neste formato, uma primeira etapa deve alavancar a reflexão epistemológica do professor em formação, quanto ao entendimento de que o conhecimento não é passivamente recebido, mas ativamente construído pelo sujeito cognoscente e que a função da cognição é adaptativa e serve à organização do mundo da experiência (GLASERSFELD, 1996).

Num processo coletivo e individual, deve ocorrer interação entre os sujeitos da pesquisa-ação e entre cada sujeito e os conteúdos propostos. A pesquisa deve constituir-se como espaço aberto à troca de pontos de vista e experiências dos participantes e à negociação das ações de forma que

professores e pesquisadores se colocam em uma perspectiva de formação em que uns aprendem com os outros. As demais etapas devem seguir fortalecendo a concepção dialógica e interacionista, a ser introjetada e, posteriormente, aplicada em 'sala de aula'.

A assimilação dessa abertura epistemológica depende de experiências concretas, que proporcionem ao professor vivenciar o seu próprio potencial, abrir mão de respostas prontas e desenvolver sua capacidade de construir respostas (BECKER, 2005). O que só pode dar-se desde o início do processo de pesquisa-ação se, ao trabalhar com os conteúdos teóricos, o pesquisador já adotar instrumentos e elementos didáticos favoráveis a tal interação.

Ampla leque de métodos e técnicas pode ser associado à pesquisa-ação na educação e, portanto, à formação de professores. A atitude de pesquisar e agir em relação ao conteúdo e ao ambiente de ensino abre espaço para a criatividade do educador tanto quanto dos educandos, que deverão buscar as melhores formas de acessar e de processar os conteúdos de ensino face à realidade em que se situam. Como sujeitos do processo educativo, docentes precisam acessar, do campo múltiplo de possibilidades pedagógicas, aquelas mais identificadas com suas possibilidades e com as potencialidades e necessidades da comunidade discente.

Concordamos com a afirmação de El Andaloussi (2004), de que é necessário repensar o nosso modo de conduzir as mudanças, reformando nosso pensamento, adotando uma atitude de ordem cultural e não simplesmente técnica ou metodológica. Trata-se, pois, de uma mudança cultural – relacionada à formação de professores neste caso – em que a pesquisa-ação coloca-se como uma pedagogia de quem está se educando.

### Considerações finais: para renovar a pesquisa-ação educacional

Para renovar e consolidar a pesquisa-ação nas áreas de educação e formação de professores, várias condições precisam ser reunidas:

Resgate das tradições pedagógicas conhecidas como pedagogias aberta, dialógica, maiêutica, emancipatória, de várias origens, com as contribuições de Paulo Freire, João Bosco Pinto, Laurence Stenhouse, John Elliott, Henri Desroche, André Morin e outros.

Leque de possibilidades técnicas com uso de vivências, dramatizações de situações, oficinas em que diversos grupos mostram as dificuldades e experimentam novas soluções.

Uso de meios informacionais, audiovisuais ou multimeios. A pesquisa-ação pode ser auxiliada por recursos de tecnologia da informação, mas de modo bem delimitado, porque sempre se pressupõe uma forte interação social que nenhuma tecnologia pode substituir. As situações baseadas exclusivamente em tecnologia de informação parecem não ter um efeito educacional duradouro, comparável às da educação presencial e participativa, com múltiplas interações internas e externas à escola.

Embora seja uma proposta minoritária no cenário da educação, a pesquisa-ação tem futuro, considerando a gravidade e a extensão dos problemas a serem enfrentados, com a participação dos próprios interessados, garantia de uma melhor efetividade das soluções. Essa metodologia pode ter um papel importante na capacitação de professores-pesquisadores atuando em sala de aula junto aos alunos, ou ainda, no âmbito de projetos autônomos ou de extensão.

Os processos participativos, à primeira vista, são mais trabalhosos do que a transmissão e assimilação de conteúdos prontos, requerem tempo, envolvimento e atenção a cada passo da ação educativa. Entretanto, entendemos que a participação em uma pesquisa-ação, além de ganhos simbólicos, possibilita aos atores desenvolver e promover hábitos críticos construtivos, tão necessários na gestão e na produção de conhecimentos adequados.

Nessa perspectiva, a diversidade cultural dos participantes, de seus comportamentos e formas de expressão, tem de ser respeitada e fortalecida. Isso constitui uma forma de resistência ao modelo neoliberal imposto, cuja lógica responde antes a interesses econômicos e políticos de entidades externas, do que à melhoria da vida cotidiana de professores e estudantes. Os proponentes da pesquisa-ação têm, em geral, uma preocupação centrada em valores humanistas e não em valores de mercado e poder.

### Referências

- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- APPLE, M. **Para além da lógica de mercado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- AVANZINI, G. **Éducation des adultes**. Paris: Anthropos, 1996.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. 1. ed. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BECKER, F. Sujeito do conhecimento e ensino de matemática. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, ed. esp., p. 65-86, 2013.

- BECKER, F. Um divisor de águas. **Coleção Memória da Pedagogia**, v. 1, n. 1, p. 24-33, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DEL REY, A. **La tzannie de lévaluation**. Paris: La Découverte, 2013.
- DESROCHE, H. Pesquisa-ação dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 33-68.
- EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações**. Ciência, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1993.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madri: Morata, 1990.
- FALS BORDA, O. **Knowledge and people power**. New Delhi: Indian Social Institute, 1988.
- FALS BORDA, O. Participatory action research. **Development: Seeds of Change**, n. 2, p. 18-20, 1984.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.
- GLASERSFELD, E. V. **Construtivismo radical**. Uma forma de conhecer e aprender. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- LAGO, D. **Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente**. Paris: Don Bosco, 2011.
- LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.
- LEWIN, K. **Teoria do Campo em Ciência Social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação**. Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**. Conceitos, métodos e práticas. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- MORIN, A. **Cheminer ensemble dans la réalité complexe**. La recherche-action intégrale et systémique (RAIS). Paris: L'Harmattan, 2010.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MORIN, A.; GADOUA, G.; POTVIN, G. **Saber, ciência, ação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PINTO, J. B. **Pesquisa-ação**: detalhamento de sua sequência. Recife: Sudene/Pnud, 1989.
- REASON, P.; BRADBURY, H. **Handbook of action research: participative inquiry and practice**. Three Oaks: Sage, 2001.
- SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4ª ed. Madri: Morata, 1998.
- THIOLENT, M. A educação permanente segundo Henri Desroche. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 239-243, 2012.
- THIOLENT, M. Action research and participatory research. An overview. **International Journal of Action Research**, v. 7, n. 2, p. 160-174, 2011.
- THIOLENT, M. Fundamentos e desafios da pesquisa-ação: contribuições na produção de conhecimentos interdisciplinares. In: TOLEDO, R. F. (Org.). **A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente**: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, 2013. p. 19-39.
- TOLEDO, R. F. **A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente**: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, 2013.
- ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PERRREIRA, J. E. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-8, 2005.

*Received on May 1, 2014.*

*Accepted on August 20, 2014.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.