

Pesquisa-Ação: Fortalecimento do trabalho colaborativo para a transformação do contexto educacional

Helena Maria dos Santos Felício
Universidade Federal de Alfenas, Brasil
helena.felicio@unifal-mg.edu.br / hsfelicio@gmail.com

Carlos Manuel Ribeiro da Silva
Universidade do Minho, Portugal
carlos@ie.uminho.pt

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a pesquisa-ação enquanto procedimento metodológico que valoriza a dimensão colaborativa nos processos de produção de conhecimento sobre/nas práticas pedagógicas, articulados à transformação do contexto educacional e ao desenvolvimento profissional dos professores. Para tal, discorremos sobre a pesquisa-ação no campo da pesquisa e no campo educacional, ressaltando elementos que nos ajudem a compreender o seu processo constitutivo enquanto metodologia de análise e transformação de uma dada realidade; na sequência, evidenciamos a dimensão coletiva e colaborativa, centrada no contexto educativo, como condição imprescindível para a pesquisa-ação. E, por conclusão, apresentamos considerações sobre as condições necessárias que devem existir no contexto educativo no sentido que tal metodologia seja considerada um instrumento capaz de favorecer a transformação e produção de conhecimento nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Trabalho Coletivo; Desenvolvimento Profissional de Professores

Abstract

This paper aims to reflect on the action research as a methodological procedure that values collaborative dimension in knowledge production processes of/in pedagogical practices, linked to the transformation of the educational context and the teachers professional development. To do so, we carry on about the action research in the research field and educational field, emphasizing elements that help us to understand its constitutive process as a methodology of analysis and transformation of a certain reality; as a result, we noted the collective and collaborative dimension, centered in the educational context, as an indispensable condition for the action research. And, in conclusion, we present considerations on the necessary conditions that must exist in the educational context for such a methodology to be considered a tool to promote the transformation and production of knowledge in teaching practices and the teachers professional

development.

Keywords: Action research; Collective work; Teacher Professional development

Introdução

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o campo da formação de professores tem investido e insistido na formação do “professor-pesquisador” como uma proposição necessária e profícua, capaz de contribuir para que a docência responda aos desafios apresentados pelos diferentes e complexos contextos educacionais, de modo que o professor não seja um executor de currículos previamente definidos, mas um gestor/construtor dos mesmos em situações reais, em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Como refere Vieira (2016, p. 22),

o problema da investigação pedagógica na formação de professores é, fundamentalmente, de natureza ideológica. Defender que os professores investiguem as suas práticas implica questionar uma tradição racionalista técnica assente na separação entre os que pensam o ensino e os que o praticam, rejeitando uma epistemologia positivista em favor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional (Schön, 1987).

Sem dúvida que essa proposta coloca novas perspectivas no campo da formação e atuação profissional docente que, embora reconhecendo o importante papel da pesquisa na formação e na prática docente, problematiza a complexa e tênue relação entre o ensino e a pesquisa, entre o professor e o pesquisador, entre o conhecimento da docência e o conhecimento da pesquisa.

Neste sentido, ao qualificar o professor como pesquisador, é necessário esclarecer de que professor e de que pesquisa se está tratando, pois as dimensões do ensino e da pesquisa se articulam em vários sentidos, mas também se diferenciam a tal ponto de criar ambiguidades e antagonismos entre tais dimensões.

Por um lado, se considerarmos a pesquisa como um procedimento analítico, que utiliza mecanismos rigorosos e sistemáticos; que se sustenta numa fundamentação teórica para a produção de um novo conhecimento capaz de dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido, podemos dizer que há uma “distinção entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, entre uma atividade de ensino e de pesquisa” (André, 2001, p. 58),

sobretudo porque o primeiro – o ato pedagógico – se relaciona muito mais com a transmissão do conhecimento produzido e consolidação do mesmo por um grupo de estudantes, num processo relacional de ensino e de aprendizagem, caracterizado por uma complexidade e por desafios que exigem decisões imediatas e ações, por vezes, não tão estruturadas que não favorecem os procedimentos exigidos pela pesquisa.

É nesta tradição que está instaurada a ambiguidade entre a pesquisa e a docência, contribuindo para que os professores, sobretudo os da Educação Básica, não se reconheçam, nem tão pouco reconheçam a realidade das escolas, nas pesquisas consideradas acadêmicas. Essas, por sua vez, construídas num universo distante do contexto escolar e socializadas por meio de um gênero textual, muitas vezes considerado incompreensível pelos professores, não oferecem respostas e/ou alternativas eficazes para a prática docente vivenciada no cotidiano escolar.

De outra forma, o movimento que considera a relação entre o ensino e a pesquisa, mediante a formação e atuação profissional do professor-pesquisador, valoriza a articulação entre a teoria e a prática como elementos do mesmo processo, reconhecendo a importância dos saberes que permeiam a experiência do professor e que qualificam a reflexão crítica sobre a sua prática que intenciona a melhoria da mesma.

Esta compreensão, do que vem a ser o professor-pesquisador, sustenta-se nas prerrogativas de Stenhouse (1975), que advoga a necessidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino, refletida e reverberada na “predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (1975, p. 156), utilizando-se dos procedimentos da pesquisa como recursos didáticos/metodológicos, transformando a sala de aula em objeto de investigação e de construção de conhecimento, superando o fazer pedagógico pautado por uma racionalidade técnica.

As proposições de Stenhouse foram, posteriormente reforçadas, no cenário internacional, pelos trabalhos de Donald Schön (1983) em defesa de um profissional reflexivo que, ao olhar para a sua prática no contexto na qual ocorre, registrando e analisando os dados, é capaz de identificar problemas e implementar alternativas de soluções, produzindo um conhecimento de forma tão rigorosa quanto àquele produzido

por um pesquisador. No entanto, este processo de produção de conhecimento a partir do ato pedagógico é possível desde que os professores reconheçam a importância do papel da teoria, enquanto elemento articulador da prática, no sentido de contribuir para a sua ressignificação, eliminando a distância entre a pesquisa e a atividade profissional.

Outros autores, como Zeichner (2008) e Perrenoud (2002), enfatizam a categoria do profissional reflexivo na formação de professores, acentuando a relevância de desenvolver ao longo deste processo, seja ele inicial e/ou continuado, uma investigação que esteja relacionada com as questões de ensino e/ou da prática docente, de modo que esse profissional possa problematizar criticamente a realidade dos processos educativos, adotando uma atitude ativa nos contextos escolares.

Em termos metodológicos, a “pesquisa-ação”, entendida como o desenvolvimento de um processo investigativo que tem por intencionalidade a transformação de uma determinada realidade, pode ser considerada uma estratégia alternativa para a formação e atuação do professor-pesquisador, uma vez que a experiência de desenvolver uma reflexão crítica e conceitual sobre a prática pedagógica tem um grande valor formativo, na medida em que sistematiza e estrutura os saberes resultantes do processo.

Deste modo, propomos o presente trabalho, de caráter teórico, com o intuito de corroborar com as reflexões que advogam em favor de uma pesquisa-ação que valorize os aspectos coletivos e colaborativos no processo de produção de conhecimento das/nas práticas pedagógicas, articulado com a transformação do contexto escolar e o desenvolvimento profissional dos professores. Para tal, organizamos este trabalho em três partes. Assim, começamos por contextualizar a pesquisa-ação, procurando caracterizá-la no campo da pesquisa e da educação. Prosseguimos com a apresentação de uma breve reflexão que nos situa no âmbito da natureza participativa e no caráter colaborativo da pesquisa-ação. Fazemos isto por considerar que aquilo que discutimos aqui passa sobretudo pela dimensão colaborativa do trabalho docente para a transformação do contexto educacional e para o desenvolvimento profissional docente. Na sequência, refletimos sobre questões relacionadas à necessária dimensão coletiva e colaborativa da pesquisa-ação centrada no contexto educativo. Terminamos, em jeito de (in)conclusão com algumas linhas de

prospecção sobre a pesquisa-ação no quadro da demanda para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e investigadores para a transformação do contexto educacional.

A Pesquisa-Ação no campo da pesquisa e no campo educacional

Interessa-nos agora situarmo-nos em algumas das características da pesquisa-ação, como processo multidisciplinar que permite precisamente, olhar a realidade de uma forma específica no sentido comum de a conhecer, interpretar e organizar, tendo em vista a melhoria das práticas dos intervenientes nos fenômenos educativos. De facto, conforme referem Flores e Silva (2016, p. 9), com a pesquisa-ação

pretende-se reforçar a dimensão política e emancipatória da investigação no sentido de contribuir para a mudança e melhoria das práticas profissionais e dos contextos em que são desenvolvidas, em busca de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais humana. A investigação-ação implica a problematização e a transformação das práticas através do envolvimento das pessoas, do questionamento de estereótipos, da reflexividade, da colaboração e da empatia.

Nem sempre compreendida e/ou devidamente tratada no campo da ação, da intervenção educativa, é consensual que a pesquisa-ação, como metodologia de investigação, encontra-se especialmente orientada para a prática educativa, no sentido de contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a melhoria da mesma (Day, Elliott, Somekh & Winter, 2002; Latorre, 2003; Sandín, 2003, Máximo Esteves, 2008).

De acordo com El Andaloussi (2004) os trabalhos desenvolvidos por John Dewey, em 1929, e as suas ideias sobre a “pedagogia progressista” podem ser consideradas as fontes iniciais para a pesquisa-ação. Dessa pedagogia, salienta-se o carácter democrático da educação, a aprendizagem na ação, a necessidade de implicação dos professores nos projetos de investigação, o pensamento crítico e reflexivo, as ideias sobre democracia, cidadania e participação ativa e crítica. No entanto, segundo Dionne (2007), foi Lewin, em 1946, que fixou a expressão “action research” para descrever uma abordagem de investigação que, sem quebrar com o modelo tradicional empírico

analítico da psicologia, desenvolve uma adaptação do mesmo aos programas de ação social, que teve uma adesão quase imediata e massiva na educação.

Os seus trabalhos tiveram por objetivo provocar mudanças eficazes no comportamento humano frente às necessidades sociais, sobretudo num contexto de pós-guerra, baseado em valores democráticos, privilegiando a participação efetiva das pessoas nos processos para a resolução de problemas. Segundo Dionne (2007, pp. 26-27), um dos projetos clássicos, teve por objetivo modificar os hábitos alimentares dos americanos frente à escassez de alguns alimentos, propondo um modelo de pesquisa e de ação baseado em ciclos de espirais auto-reflexivas.

Para Lewin (1946), este processo inicia-se com uma ideia geral a partir da identificação de um problema no contexto social e o planeamento de ações a fim de que o objetivo seja atingido, considerando que tal objetivo nem sempre permanece inalterado no desenvolvimento do trabalho. Na fase seguinte executa-se a primeira ação do plano global, seguido pela avaliação desta ação. Esta etapa da avaliação, segundo o autor, proporciona ao pesquisador a aprendizagem sobre os procedimentos e a eficácia da ação, fornecendo elementos para o planeamento da próxima ação, e assim, sucessivamente. Este movimento cíclico - planeamento, execução de uma ação, avaliação mediante o reconhecimento e averiguação dos factos e das mudanças - que desencadeia numa nova fase de planeamento, caracteriza a pesquisa-ação como uma metodologia construída “no interior da situação” a ser transformada e desenvolvida a partir das modificações que vão ocorrendo ao longo do processo.

Ao considerar essas origens da pesquisa-ação, Franco (2005) aponta algumas características que servem como referência para consolidação deste procedimento metodológico. A saber: (1) A pesquisa-ação deve partir da realidade social a ser modificada. Trata-se de uma proposição investigativa cuja origem deve emergir do contexto. (2) É necessário que o pesquisador mergulhe na realidade a ser modificada, pois um fenómeno social deve ser considerado a partir do “seu interior”, uma vez que as observações tomadas a partir do exterior não passam de constatações. (3) O pesquisador deve ter o consentimento dos membros do grupo para tentar alguma modificação na dinâmica do mesmo, uma vez que ele passa a fazer parte deste grupo no qual os sujeitos devem ser respeitados. (4) O pesquisador deve assumir dois papéis

complementares: o de pesquisador e o de participante do grupo e de sua dinâmica de funcionamento; (5) Os membros do grupo devem ser participantes ativos do processo da pesquisa e da transformação da realidade. Ou seja, tais membros não são sujeitos “da” pesquisa, eles devem ser sujeitos “na” pesquisa, comprometidos com o processo na sua totalidade. (6) O caráter integrador entre pesquisa, reflexão e ação sustenta o processo da pesquisa-ação, enquanto movimento contínuo, em que as espirais cíclicas funcionam como instrumentos de avaliação das etapas e como instrumentos de autoformação, de formação coletiva e cooperativa, e, portanto, de desenvolvimento profissional. (7) Uma pesquisa-ação não se realiza num curto espaço de tempo, faz-se necessário um período de tempo considerável para a sua realização plena.

Tais características evidenciam que a preocupação de Lewin se centrava no sentido de fazer com que esse tipo de pesquisa alcançasse validação científica e, por isso, a preocupação em estabelecer averiguações dos acontecimentos por meio de diagnósticos da situação antes e depois das ações implementadas, acompanhados com o registro detalhado dos factos e dos processos.

Para Cohen e Manion (1990, pp. 272-273), duas das questões colocadas com frequência na pesquisa-ação relacionam-se com os limites do âmbito e dos contextos da mesma. Tanto numa como noutra situação, o espectro é bastante abrangente e decorre, em larga medida, da distinção entre esta e a investigação dita aplicada. Embora ambas utilizem o método científico, “a investigação aplicada preocupa-se principalmente com estabelecer relações e provar teorias, é bastante rigorosa na aplicação das condições deste método”; por contraste, a pesquisa-ação “interpreta muito mais livremente o método científico, principalmente porque o seu foco é um problema e um cenário específico”. Se no primeiro caso há uma séria preocupação por generalizar as suas descobertas e situações comparáveis, no segundo a ênfase já não é tanto obter um conhecimento científico generalizável, mas mais o conhecimento preciso de uma situação e propósito particulares.

Depois de um período de declínio da pesquisa-ação, por ser considerado um “processo metodologicamente pobre e acientífico” (Sandín, 2003, p. 85), esta ressurgiu na década de 1970 do século passado, no contexto da colaboração entre professores e investigadores no desenvolvimento do currículo, numa fase inicial muito relacionada

com preocupações de como trabalhar os valores fundamentais educativos na prática (Sandín, 2003, p. 86). Este movimento foi definitivamente impulsionado por investigadores vinculados a projetos de pesquisa, os primeiros realizados durante a década de 1970, que apresentavam modelos alternativos à investigação tradicional educativa e próximos dos princípios de pesquisa-ação. Desses autores destacam-se, sobretudo, Stenhouse e Elliott (Inglaterra), aos quais se seguiram Stephen Kemmis e Wilfred Carr (Austrália), André Morin e René Barbier (Canadá). Do renascimento da pesquisa-ação surge uma plataforma do movimento denominado CARN (Classroom Action Research Network), ainda hoje ativo.

Assim, a pesquisa-ação começa a ser progressivamente incorporada no campo educacional. No caso específico dos trabalhos de John Elliott, verifica-se uma preocupação centrada na reorganização curricular, a partir da necessidade de mudança na organização do trabalho dos professores e nas expectativas dos alunos quanto ao papel da escola, que se caracteriza “por uma proposta de resolução de problemas a partir de abordagem pedagógica, realizada metodologicamente, por indução e descoberta” (Franco, 2005, p. 488).

Para Elliott (2005) era necessário melhorar a prática pedagógica a partir dela mesma, de modo que o professor não seja percebido como usuário do conhecimento, mas como gerador de novos conhecimentos que, consciente das teorias implícitas em todas as práticas, rompe com a postura passiva e contemplativa presentes nos contextos educativos, para se assumir enquanto sujeito ativo capaz de transformar as situações pedagógicas identificadas como problemáticas neste contexto. Na visão deste autor esta postura faz parte de processo construtivo que almeja o desenvolvimento profissional pautado em ações que favoreçam a “autoavaliação” e a cultura de assumir-se enquanto “professores investigadores”.

O movimento desencadeado por Elliott contribui para uma compreensão redimensionada sobre o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Da mesma forma, contribui para que a teoria derivada da prática se constitua num conjunto de abstrações, reflexões e sistematizações efetuadas a partir dela mesma, o que confere ao trabalho docente um status de intelectualidade crítica, na medida em que pode ser investigado e transformado pelos próprios sujeitos autores da ação.

De forma sintética, salientamos os seguintes pontos-chave para caracterizar a pesquisa-ação (Kemmis & MacTaggart, 1988, pp. 30-34): (1) pretende-se melhorar a educação mediante a sua mudança e aprender a partir das consequências dessas mudanças; (2) é participativa, pois as pessoas trabalham para melhorar as suas próprias práticas; (3) a investigação propõe uma espiral introspectiva de ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão; (4) é colaborativa, na medida em que se realiza num grupo pelas pessoas implicadas no processo; (5) cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação; (6) é um processo sistemático de aprendizagem, orientado para a prática (práxis, ação criticamente informada e comprometida); (7) exorta a teorizar sobre a prática; (8) exige que as práticas, as ideias e as suposições sejam postas à prova; (9) aceita de forma ampla e flexível os dados que podem constituir-se como provas; (10) é um processo político porque implica mudanças que afetam as pessoas; (11) implica a realização de análises críticas das situações; (12) persegue, de forma progressiva, mudanças mais amplas; (13) começa focalizada em pequenos grupos de colaboradores/investigadores, para gradualmente expandir-se a um número maior de pessoas; (14) procura criar registos sistemáticos das melhorias, sejam elas ao nível das práticas, da linguagem, do discurso, das relações, formas de organização, etc.; (15) permite justificar de forma fundamentada o trabalho educativo mediante uma argumentação desenvolvida, testada e analisada de forma crítica.

A natureza participativa e o caráter colaborativo da pesquisa-ação

Para Thiollent (2008), toda pesquisa-ação é de natureza participativa, pois a participação dos sujeitos implicados nos problemas investigados é absolutamente necessária. O autor ainda considera que uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver, efetivamente, uma ação - elaborada e conduzida - por parte dos sujeitos envolvidos no contexto pesquisado. O que significa considerar que os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

No entanto, o caráter colaborativo de uma pesquisa-ação apresenta-se como uma categoria mais aprofundada que exige não só a participação dos sujeitos, mas o comprometimento dos mesmos com a transformação do contexto investigado, mediante o desenvolvimento de ações intencionais demandadas por este contexto.

Deste modo, ao explicar a natureza participativa e o caráter colaborativo da pesquisa-ação Latorre (2003, p. 25) apropria-se dos dizeres de Kemmis (1988) para explicar que:

A pesquisa-ação é uma pesquisa sobre a prática, realizada por e para os práticos, neste caso pelos professores. Os agentes envolvidos no processo de pesquisa são participantes iguais, e devem implicar-se em cada uma das fases da pesquisa. A implicação é do tipo colaborativo. Requer uma classe de comunicação simétrica, que permita a todos os que participam ser parceiros da comunicação em termos de igualdade, e uma participação colaborativa no discurso teórico, prático e político é a marca da pesquisa-ação. (Latorre, 2003, p. 25).

No campo da educação, essas duas classificações - participativo e colaborativo - podem ser percebidas no desenvolvimento da pesquisa-ação, até mesmo quando pesquisadores “legitimados” pela academia utilizam tal procedimento metodológico para a elaboração de conhecimento exterior ao seu contexto e à sua prática.

Franco (2005, pp. 485-486) apresenta três dimensões que comumente mobiliza os pesquisadores a optarem pela pesquisa-ação, o que implica o nível de participação e colaboração dos sujeitos envolvidos.

Uma das dimensões, identificada como “pesquisa-ação estratégica”, diz respeito à implementação de ações que são planejadas a priori por um pesquisador, exterior ao contexto, que intenciona acompanhar e avaliar os efeitos de ações aplicadas e desenvolvidas sem a participação dos sujeitos. Neste modelo, a pesquisa perde o qualificativo crítico e emancipatório, uma vez que o pesquisador não mergulha no contexto em estudo a fim de que as demandas surjam do próprio contexto e a participação dos sujeitos, enquanto categoria da pesquisa-ação fica restrita às proposições do investigador.

De um modo geral, “os pesquisadores iniciantes utilizam-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensadas apenas por eles próprios ou mesmo, muitas vezes, aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior

hierárquico” (Franco, 2005, p. 486), desconsiderando a voz e a experiência dos sujeitos constitutivos do contexto, negando a dimensão crítica e dialética da pesquisa-ação e reduzindo o contexto apenas em um espaço para legitimação das hipóteses construídas antecipadamente.

A segunda dimensão caracteriza-se pela busca de transformação solicitada pelos sujeitos do contexto que almeja ser transformado. Neste caso a pesquisa é reconhecida como “pesquisa-ação colaborativa”, em que a função do pesquisador é de inserir-se no contexto, fazer parte do coletivo e contribuir, com o seu conhecimento e experiência, para o desenvolvimento do processo investigativo que resulte em transformações no contexto.

Finalmente, a terceira dimensão apresentada por Franco (2005), qualificada como “pesquisa-ação crítica”, é considerada quando a necessidade de transformação é percebida mediante o trabalho coletivo e colaborativo do pesquisador e dos sujeitos implicados no contexto. Ou seja, quando as necessidades são percebidas pelo grupo, constituído desde o início pelo pesquisador e sujeitos, que valorizam a construção cognitiva, coletiva, cooperativa e emancipatória, que vai assumindo o caráter de criticidade ao longo do processo, de modo que os sujeitos vão se transformando pesquisadores do seu próprio contexto, favorecendo a simultaneidade entre trabalho e pesquisa.

A opção por uma dessas dimensões apresentadas por Franco, consciente ou inconscientemente, produz efeitos de dependência ou de emancipação nos profissionais do contexto educativo que intenciona ser transformado por intermédio da pesquisa-ação. As duas últimas dimensões apresentam-se numa espiral crescente, que vai do nível participativo para o nível colaborativo, tendo em conta que, ao atingir a dimensão crítica e emancipatória, a pesquisa-ação possibilita aos professores investigar as suas estratégias de ensino, propor a organização eficaz para a sala de aula, gerir o espaço e o tempo da sala de aula, mediar o processo de ensino e de aprendizagem, analisar as condições do seu trabalho, entre outras ações que o ajudem a tomar consciência do seu saber e do seu fazer. Para Zeichner (2008), quando os professores analisam e refletem sobre suas atividades, eles criam saberes e teorizam o conhecimento por eles gerados.

Ainda sobre a pesquisa colaborativa, Sandín (2003, p. 173) a considera como “uma modalidade de pesquisa-ação cujo elemento fundamental reside na colaboração e no trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores, sem excluir outros membros da comunidade educativa”.

Para Bartolomé (1994) aquilo que está na origem da pesquisa-ação colaborativa foi a necessidade de contrariar o fosso que nos anos sessenta existia entre os pesquisadores, ou seja, aqueles que realizavam investigação científica em educação, e os profissionais que desenvolviam o seu trabalho nas instituições educativas, numa tentativa de superar o desenho dos processos de investigação e desenvolvimento vigentes. Deste modo, considera-se que a pesquisa colaborativa pressupõe um trabalho conjunto entre pesquisadores e práticos. Esse trabalho conjunto relaciona-se com problemas que dizem respeito à prática profissional dos professores, vinculando esses processos de pesquisa com a inovação educativa e com o desenvolvimento e formação profissional dos mesmos.

Também segundo Sandín (2003, pp. 173-174), alguns dos elementos que caracterizam um processo de pesquisa colaborativa são os seguintes:

- A existência de uma equipe que assume coletivamente as tarefas e as decisões que fazem referência à questões de pesquisa, procedimentos, recolha de dados, desenvolvimento de materiais, entre outros.

- Os problemas de pesquisa são mutuamente definidos por professores e investigadores. Esses problemas emergem daquilo que diz respeito a todos e da indagação realizada pela equipa de trabalho, atendendo de forma prioritária aos problemas dos professores.

- A equipe trabalha ao mesmo tempo na pesquisa e no desenvolvimento relacionado com a produção de conhecimento e da sua utilização. Assim, os professores, desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos de pesquisa, enquanto os investigadores se reeducam a si mesmos com a utilização de metodologias naturalistas e estudos de campo.

- Se reconhece e utiliza o processo de pesquisa colaborativa como uma estratégia de intervenção para o desenvolvimento profissional, enquanto se leva a cabo uma pesquisa rigorosa e útil. Os resultados dessa pesquisa são utilizados na solução de

problemas práticos e os professores e pesquisadores são considerados coautores dos produtos da pesquisa.

A dimensão do coletivo é a característica fundante do caráter colaborativo da pesquisa-ação. No entanto, para Cohen e Manion (1990, pp. 275-276), existem três possibilidades para perceber como e quem trabalha com pesquisa-ação no contexto educacional: a) primeira, um professor, de forma isolada, a trabalhar a seu gosto e segundo os seus critérios; b) segunda, um professor ou grupo de professores a trabalhar ao lado de um investigador ou investigadores numa relação permanente; c) terceira, um grupo de professores a trabalhar na escola de forma cooperativa, assessorado ou não por um investigador externo.

Convictos de que um professor que atua de modo solitário, dificilmente consegue realizar mudanças efetivas em sua prática pedagógica pois as concepções institucionais e ideológicas, pessoais e profissionais, se apresentam cristalizadas de modo que pouco se percebe a necessidade de sua transformação, apostamos na terceira possibilidade apresentada anteriormente por Cohen e Manion (1990), compreendendo a pesquisa-ação como um processo de mudança social que requer um trabalho necessariamente coletivo, cooperativo e participativo, em que a realidade a ser transformada é assumida “como um todo” e “por todos” a partir de uma perspectiva auto-reflexiva e crítica.

A dimensão da cultura colaborativa na pesquisa-ação

Reafirmando o posicionamento de outros autores explicitados anteriormente, Thiollent (2008) enfatiza a dimensão colaborativa e participativa dos sujeitos do contexto no desenvolvimento de uma pesquisa-ação porque, independente deste contexto, o problema a ser resolvido sempre está caracterizado como um problema coletivo. Ou seja, se considerarmos o contexto educacional, principalmente o escolar, as situações a serem modificadas e/ou transformadas sempre serão de ordem coletiva. No entanto, as características do trabalho docente, por vezes, favorecem o desenvolvimento de uma prática individualizada, solitária, empobrecida de ações

colaborativas, esvaziada de momentos de partilha e de reflexão coletiva sobre o próprio trabalho num determinado contexto escolar.

A ausência de processos participativos que valorizem a corresponsabilidade no contexto educacional, contribuiu para que o trabalho do professor fique restrito à “sua” sala de aula, aos “seus” estudantes, às suas “experiências”, aos “seus” planejamientos, à “sua” avaliação e aos “seus” resultados, de modo que a compreensão e a consciência do “estar situado” em um contexto mais amplo fiquem comprometidos. Existe apenas o sujeito “eu” em interação com a realidade, com os conhecimentos que domina, sem que se equacione a existência de um “outro” e do seu saber e das suas experiências, reconhecendo que isso é passível de contribuir para o enriquecimento de um grupo de pertença, onde a partilha possa ser elaborada numa lógica de comunidade de aprendizagem ao serviço de melhores respostas para os desafios e problemas do contexto escolar.

O que queremos evidenciar é que esses comportamentos, talvez inconscientes, desconsideram o processo de ensino e de aprendizagem como uma função social da escola, enquanto instituição, com um projeto educativo único a ser assumido e desenvolvido pelo coletivo de sujeitos envolvidos em tal processo, sobretudo os professores. E para tal, assumir que, não só a sala de aula, mas o contexto escolar em sua totalidade “podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise” (Garrido, 2006, p. 126), rompendo com o paradigma do trabalho individualizado e solitário do professor - e com as representações do mesmo - em prol da necessária constituição de um grupo de trabalho coletivo, capaz de analisar a realidade do contexto, de perceber fragilidades, de propor soluções de transformação, de agir, colaborativamente, e de avaliar os resultados de modos que os mesmos se tornem novos diagnósticos para o movimento cíclico que caracteriza a pesquisa-ação.

Considera-se que na pesquisa-ação, diferentemente de outras metodologias de pesquisa, a “ação” se torna o objeto central de um processo investigativo que intenciona contribuir para a transformação do contexto, para a construção do conhecimento sobre si mesma e para o desenvolvimento profissional dos professores. Tal processo exige a análise e reflexão teórica sobre a prática individual e coletiva, de modo que a mesma

possa ser ressignificada e/ou transformada. Assim, a pesquisa-ação não é o estudo que os outros fazem sobre práticas alheias, mas é aquele no qual os próprios sujeitos das práticas – os professores – são implicados e se comprometem a desenvolver sobre suas próprias práticas, com o propósito de transformar a escola em uma comunidade crítica de professores em prol da melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Embora a pesquisa-ação na escola se desenvolva, com mais frequência, com um professor ou grupo de professores a trabalhar ao lado de um investigador ou investigadores externos numa relação permanente, defendemos o processo que se configura enquanto ação formativa centrada na própria escola, onde um grupo de professores possa trabalhar de forma coletiva e colaborativa, assessorado ou não por um investigador externo.

Desta forma reafirmamos que a cultura colaborativa é condição sine qua non para o desenvolvimento da pesquisa-ação, mesmo que o pesquisador seja, no início do processo, um sujeito externo ao contexto, em geral proveniente da academia, a sua posição deve ser de construir o processo, desde o início com os professores do contexto. Ou seja, enquanto pesquisador, e por princípios éticos que sustentam a pesquisa-ação, não deve apresentar intenções de pesquisa previamente estruturada “para” os professores, mas encaminha proposições “com” os professores, constituindo espaço de diálogo horizontal, não supervalorizando as suas proposições em detrimento daquelas oriundas dos professores do contexto. Trata-se de considerar os professores no centro da investigação, “não simplesmente como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtores da história, mas também como seus agentes” (Ibiapina, 2008, p. 11).

Para a mesma autora, três condições são individualmente necessárias, e coletivamente suficientes, para a construção da cultura colaborativa na pesquisa-ação: a colaboração, os círculos reflexivos e a coprodução de conhecimento entre os professores envolvidos.

Com relação à primeira condição – a colaboração – esta implica a superação da perspectiva individualista da docência, mencionada anteriormente, e o fortalecimento da consciência do coletivo e do grupo de trabalho enquanto elemento fundante da

atuação profissional docente. Ibiapina (2008, p. 17) ainda enfatiza a necessária negociação dos conflitos que são inerentes ao trabalho pedagógico, a disposição para a tomada de decisões democráticas em prol do bem comum, a propósito de consolidar um processo comunicacional aberto e inteligível entre os pares.

A segunda condição diz respeito à inclusão de “círculos reflexivos”, enquanto momentos formalmente estabelecidos e assumidos para a reflexão crítica compartilhada, que auxiliem os professores na “construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética” (Ibiapina, 2008, p. 18), refutando a oposição entre o conhecimento prático e teórico, tendo a consciência de que o processo da pesquisa-ação exige uma imersão tanto no conhecimento teórico quanto no conhecimento da experiência.

Para a autora esses momentos de reflexão crítica compartilhados coletivamente proporcionam condições para que os professores compreendam que a necessária transformação na teoria educacional, na política educativa e na prática pedagógica da escola, supõe, primeiramente, a capacidade de mudar a própria forma de pensar e agir.

A terceira condição - a coprodução de conhecimento - exige que o processo de investigação ultrapasse a ideia dos professores como usuário de “saberes” para assumilos enquanto sujeitos que “constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os seus pares suas compreensões” (Ibiapina, 2008, p. 19) da realidade escolar. A autora salienta que este processo beneficia a escola e o desenvolvimento profissional dos professores que passam a assumir-se enquanto intelectuais que problematizam situações complexas que envolvem a prática do ensinar e do aprender.

Na perspectiva de Day (2001, p. 66) a pesquisa-ação, enquanto processo metodológico que contribui para a transformação do contexto e o desenvolvimento profissional, não depende só do desejo e convicção dos professores, mas também da vontade da escola em assumir esta modalidade de pesquisa enquanto uma política institucional local, proporcionando condições necessárias e apoio adequado, uma vez que não se trata apenas de transformar as práticas individuais dos professores, mas também as práticas institucionais.

A escola, entendida como um sistema social composto de segmentos que formam um todo orgânico (Thurler, 2001), com características próprias, pode contribuir para a pesquisa-ação – na perspectiva em que temos defendido – na medida em que a mesma se assuma enquanto locus privilegiado para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, constituindo-se num ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo.

De qualquer forma, a escola, para desempenhar de forma substantiva essas prerrogativas com relação à pesquisa-ação, precisa de se municiar de condições que lhe permitam estabelecer uma correlação positiva entre o trabalho curricular, a qualidade do ensino e a melhoria dos resultados escolares. Num estudo desenvolvido pela OCDE (1992) estabelecem-se algumas características dessas escolas que “parecem contribuir particularmente para a obtenção dos resultados desejáveis, isto é, que não se limitam aos bons resultados escolares, mas englobam a realização de todos os objetivos de uma escola” (p. 198).

Dentre essas características referidas pela OCDE e sintetizadas em Alonso (1996, pp. 13-14), destacamos as seguintes:

– A existência de um Projeto Educativo que define alguns valores próprios da escola, reflexo da sua identidade e propósitos, partilhados por toda a comunidade educativa. Isto implica o compromisso com finalidades e normas claras que permitem oferecer um clima favorável à aprendizagem.

– Os professores trabalham em equipe, colaboram no planeamento, co-participam na tomada de decisões, comprometem-se na inovação e na avaliação da própria prática. Isto só é possível no quadro de um currículo aberto e flexível, numa espírito de experimentação e avaliação.

– A existência de uma gestão eficaz, assumida, que não se contraponha com a necessária participação e colegialidade, que seja dinâmica e impulsionadora de processos de inovação.

– A necessidade de existência de uma certa estabilidade do pessoal docente, pois sabemos que as escolas funcionam mal quando as mudanças e a mobilidade docente são demasiado frequentes. Torna-se necessário uma equipe coesa e estável nas

escolas, em que não seja preciso reaprender em ciclos demasiados curtos as dinâmicas e o funcionamento da escola, conhecer a sua identidade e os seus princípios.

– Existem oportunidades de formação permanente dos professores, relacionadas com as necessidades da escola. A existência de uma estratégia de formação permanente, tanto para os professores como para os demais funcionários da escola, que contribua para responder às exigências de cada escola, tanto no plano da pedagogia, como no da organização.

– O currículo planeja-se e articula-se cuidadosamente tendo em conta a sua avaliação continuada. A existência clara de um currículo assumido que permita margens de abertura e flexibilidade, mas que permite adquirir conhecimentos e competências elementares e refletir sobre os valores da escola.

– A escola deve instituir uma comunidade cujos valores são partilhados por todos, sem que isso signifique um conflito com uma pedagogia mais personalizada. Haja o reconhecimento de valores próprios da escola e a adesão a esses valores e não a sobreposição de valores individuais.

– Considerar a necessidade de tempos e espaços, para lá daqueles que são atribuídos no tempo e no espaço letivo, adequados para os professores pensarem os currículos e as suas práticas, refletirem sobre as mesmas, melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, atribuindo as condições necessárias para que isso seja uma realidade no cotidiano dos profissionais da instituição escolar.

– Contar com o apoio dinâmico e sólido das autoridades educativas competentes, cuja missão se centra em facilitar as mudanças necessárias para conseguir, entre outras, as características aqui apontadas.

De facto, ao olharmos para essas condições elencadas, percebemos que as transformações a serem realizadas no contexto educacional e que podem ser corroboradas pela pesquisa-ação, não dependem, somente, da “boa vontade”, do empenho e da dedicação dos professores; é necessário, também, que a instituição construa condições para tal. Esse movimento pode, da mesma forma, ser fruto do desenvolvimento da pesquisa-ação que compreende o contexto educacional como um todo e não só a prática pedagógica dos professores construída em sala.

Assim, constatamos que há um trabalho intenso e necessário a realizar para

otimizar as condições que proporcionem um clima favorável ao surgimento de comunidades de aprendizagem numa lógica da pesquisa-ação que seja construída na perspectiva da transformação do cotidiano, assim como do desenvolvimento profissional dos professores.

Em caráter de (in)conclusão

Quando falamos de pesquisa-ação podemos estar perante o campo restrito da intervenção de um professor, que tenta melhorar a sua prática, ou diante de uma perspectiva ampla de mudanças organizativas e/ou curriculares nas escolas. Seja qual for a situação, a medida da pesquisa-ação favorece e acrescenta ao conhecimento funcional das pessoas o conhecimento dos fenômenos com os quais estão envolvidas.

No que diz respeito aos propósitos da pesquisa-ação, Cohen e Manion (1990, pp. 274-275) agrupam-nos em cinco categorias amplas, que Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, pp. 249-250) sintetizam da seguinte forma: 1) é um meio de resolver problemas diagnosticados em situações específicas, ou de melhorar uma série de circunstâncias; 2) é um meio de formação permanente; 3) é um modo de inserir novas perspectivas ou inovações nos processos de ensino e aprendizagem, num sistema que se inibe à inovação e à mudança; 4) é um meio de melhorar as comunicações entre os práticos e os investigadores; 5) ainda que sem o rigor da investigação científica, proporciona uma abordagem alternativa preferível ao sistema subjetivo e impressionista de resolver os problemas nas aulas.

Interessa, sobretudo, sublinhar que, seja qualquer forma a situação ou os propósitos da pesquisa-ação, de acordo com Flávia Vieira (2016, p. 23),

importa contrariar a prevalência de uma epistemologia positivista na formação de professores e reconhecer a natureza ideológica da experiência enquanto praxis problematizadora e transformadora, assente no propósito de denunciar e superar as condições que a oprimem através da inserção crítica dos sujeitos (Freire, 2003), ou seja, enquanto prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (Carr, 2007).

Enquanto procedimento metodológico que pode contribuir com a transformação de uma dada realidade escolar e com o desenvolvimento profissional

docente, a pesquisa-ação só é eficaz na medida em que se expressa enquanto fruto de um trabalho coletivo e colaborativo dos sujeitos implicados nesta realidade. Entretanto, ela não é redentora para todos os problemas vivenciados na escola; é antes uma postura e um modo de encarar as situações que precisam de respostas transformadoras, dentro de uma perspectiva de sistematização, de visão colaborativa, de equacionamento da prática educativa, a partir de uma atitude crítica e reflexiva sobre essa realidade, que a todos diz respeito e merece a ação profissional dos professores. Estamos, pois, perante um

contexto de investigação [que] não é uniforme; antes, é configurado por um relativismo derivado da realidade construída num espaço concreto e específico; o conhecimento que se constrói está impregnado pelas relações estabelecidas com o objeto de investigação; a forma como se conhece obedece a uma lógica dialética e hermenêutica, onde a recolha de dados necessários à consecução da investigação está em permanente questionamento e interpretação, dado o carácter subjetivo dos discursos dos atores sociais. (Flores & Silva, 2016, p. 11)

Na pesquisa-ação, pesquisadores e professores da escola assumem o mesmo estatuto de intervenientes participativos e reflexivos sobre a prática que ilumina a teoria, que por sua vez pretende contribuir para a melhoria dessa mesma prática, em movimentos cíclicos e dialéticos de interação recíproca e de mútua influência. A prática informa a teoria e esta orienta a prática.

É evidente que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no contexto escolar, em virtude da sua própria dinâmica não se deixa enquadrar num processo linear. É preciso considerar a sua complexidade, sobretudo por envolver relações humanas que se constróem no interior do contexto e do processo. Assim, as escolas, para terem a expectativa de uma prática informada e capaz de atribuir as melhores respostas possíveis aos seus dilemas, devem incluir no seu projeto educativo, e no seu cotidiano, a capacidade de mobilizar os seus profissionais em atividades colaborativas, colegiadas e comprometidas com tais respostas. Desta forma a pesquisa-ação faz sentido quando é construída de forma colaborativa, através de várias parcerias que envolvam as forças vivas da comunidade, onde também se torna importante incluir as instituições do ensino superior.

Nesse sentido, sugere-se que as escolas possam e devam pugnar por protocolos que integrem o ensino superior, na lógica das relações de proximidade entre práticos e investigadores. As escolas podem, assim, beneficiar de mais-valias que essa comunidade possa aportar ao desenvolvimento profissional docente e aos processos educativos, tornando-os próximos dos contextos da sua população escolar, atribuindo significado e funcionalidade às aprendizagens desenvolvidas. Por isso, as interações entre a escola e o ensino superior são relações de interesse mútuo, onde cada um pode contribuir e beneficiar dos processos da aprendizagem escolar e da formação de professores, num movimento de “isomorfismo pedagógico” (Marcelo, 1999), que estabelece uma permeabilidade de modos de pensar a educação e o currículo, em benefício de uma melhor aprendizagem e formação, só possíveis através de movimentos de pesquisa-ação colaborativa.

Deste modo pode-se considerar que, para além das outras formas de proceder à pesquisa educacional, a pesquisa-ação situa-se, de facto, no âmago da melhoria dos processos educativos e do desenvolvimento da profissionalidade docente, sendo que é através da sua dimensão colaborativa que isso se concretiza numa cultura própria de a trabalhar e viver.

Referências

- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (documento policopiado, pp. 66).
- André, M. (2001). Pesquisa, formação e prática docente. In M. André (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp.55-70). (3.ª ed). Campinas: Papyrus Editora.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bartolomé, M. (1994). La Investigación Cooperativa. In V. García Hoz (Ed.). *Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (2002). *Theory and Practice in Action Research – Some International Perspectives*. Osford: Symposium Books.
- Dionne, H. (2007). *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília: Liber Livro Editora.
- El Andaloussi, K. (2004). *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUfscar.
- Elliott, J. (2005). *La investigación – acción en educación* (5.ª ed.). Madrid: Morata (Col. Pedagogia).
- Flores, M. A., & Silva, C. (2016). Editorial – A ESTREIADIÁLOGOS como Fórum de Consolidação da Investigação-Ação no Mundo Lusófono. *Estreiadialógos (Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa)*, N.º 1 [julho], 09-20.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, Vol. 31, n.º 3 (set/dez), 483-502.

- Garrido, E. (2006). Sala de Aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In A. D. Castro & A. M. P. Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar: didática para escola fundamental e média* (pp. 125-142). São Paulo: Thompson Learning.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasília: Líber Livros Editora.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción – Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Lewin, K. (1946). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da Pesquisa-Ação* (18.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, F. (2016). Investigação Pedagógica na Formação Inicial de Professores: uma Estratégia Necessária e Controversa. *Estreialógos (Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa)*, N.º 1 [julho], 21-39.



Zeichner, K. (2008). Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação e Sociedade*. Vol. 29, n.º 103 (maio/ago), 535-554.