

## **A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO**

**JORDÃO**, Rosana dos Santos – FEUSP

**GT:** Formação de Professores/n.08

**Agência Financiadora:** FAPESP

### **I. INTRODUÇÃO**

As pesquisas mais recentes, no âmbito da formação de professores, têm apontado para uma tendência de superação do modelo da racionalidade técnica, segundo o qual um profissional competente é aquele capaz de solucionar problemas, através da aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos.

Esse modelo de formação foi fortemente criticado por Schön (1987), por levar a uma fragmentação do conhecimento e a uma compreensão limitada do mundo e de si mesmo. Segundo o autor, a separação entre a pesquisa e a prática educacional e entre os planejadores e os executores das ações educativas torna a função do professor esvaziada e desqualificada, já que sua ação se resume a validar, na prática, o conhecimento científico previamente elaborado por pesquisadores fora da esfera escolar (Machado,1999). Além de apresentar críticas, Schön apontou possibilidades de mudanças, introduzindo a necessidade de se repensar a epistemologia da prática, fundamentada na reflexão a partir de situações concretas. Assim, a formação de professores ganha uma outra dimensão, passando a ser centrada na investigação do próprio trabalho em sala de aula e na escola (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1992).

Essa nova maneira de conceber a formação docente se baseia na idéia de que o professor deve desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, de modo a tornar explícitos os saberes tácitos, provenientes de sua experiência. Para Schön, tornar-se consciente de seus saberes tácitos é o primeiro passo para o que profissional possa efetuar questionamentos sobre as estratégias e as teorias nas quais acredita, o que lhe possibilita transformar seus modos de atuação. Esse modelo ficou conhecido como *modelo da prática reflexiva* e, embora existam divergências nas interpretações e diferentes possibilidades quanto à forma de se propor e estimular a reflexão, há um consenso na literatura sobre a relevância de sua incorporação na formação inicial e continuada de professores.

Desde sua proposição, vários estudos têm buscado meios para incentivar esse tipo de prática na formação inicial, tais como: o uso de diários (Ustra, 2000; Silva e Duarte, 2001), de relatos de memória (Kenski, 2003), de vídeos (Garrido e Carvalho, 1999), de crônicas (Barolli *et al.*, 2001) e de pesquisas (Galiazzi e Moraes, 2001; Fazenda, 2003 e Kulcsar, 2003). Dentre as diferentes formas de investigação, a pesquisa-ação tem merecido destaque, por estarem subjacentes a essa abordagem as idéias de que a experiência prática refletida e conceitualizada tem um grande valor formativo, de que os sujeitos compreendem a realidade e, portanto, aprendem, quando estão ativamente implicados no processo e, finalmente, a visão de que o impulso para a formação é o desejo de resolver os problemas encontrados na prática cotidiana (Alarcão, 2003). Assim, a pesquisa-ação apresenta um grande potencial para estimular reflexões eficazes, ou seja, sistemáticas e capazes de estruturar os saberes que dela resultam.

No entanto, a literatura nos apresenta várias definições para o processo de pesquisa-ação, possivelmente atreladas à própria história do conceito, bem como aos diferentes contextos em que ela tem sido utilizada. Embora apresentem aspectos comuns, essas definições diferem quanto aos seus enfoques. Algumas versões consideram a pesquisa-ação como método de pesquisa. Outras, enfatizam o indivíduo, os benefícios pessoais, o desempenho e a compreensão mais aprofundados da própria prática. Outras, ainda, focam aspectos colaborativos e profissionais, como o engajamento dos professores na geração de conhecimentos contextualizados e na mudança escolar. Há também trabalhos que se baseiam nas raízes ativistas e políticas da pesquisa-ação para promover formas democráticas de educação (Valli, 2000).

Em função dessa gama de concepções relacionadas à pesquisa-ação, há muita confusão sobre sua utilização, contribuição e validade, o que gera polêmica e discussões acaloradas acerca desse tema, principalmente nos meios acadêmicos.

Tendo como referência os diferentes enfoques atribuídos a esse processo, bem como seu potencial formativo, propomos o presente trabalho, de caráter teórico, com o intuito de analisar o uso da pesquisa-ação na formação inicial docente, a partir do levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica.

Organizamos o trabalho em duas partes. Na primeira, faremos uma breve retomada das diferentes visões de pesquisa-ação, procurando caracterizá-las. Para tanto, baseamo-nos nos autores que influenciaram fortemente o movimento do professor-pesquisador, ou seja: Lewin, Stenhouse, Elliott, Carr, Kemmis e Zeichner. Na

seqüência, apresentaremos e analisaremos questões relacionadas ao uso dessa forma de pesquisa na Licenciatura.

## II. A PESQUISA-AÇÃO: DIFERENTES ENFOQUES PARA O PROCESSO

A maioria dos autores atribui o termo *pesquisa-ação* a Kurt Lewin, que desenvolveu estudos nas áreas da Filosofia da Ciência, da Psicologia e da Ciência Social (Feldman, 1994).

Lewin (1946), em sua investigação sobre as relações intergrupais, propõe um modelo de pesquisa-ação baseado em ciclos de espirais auto-reflexivas. O processo começa com a fase de planejamento, que se inicia a partir de um problema, chamado de idéia geral. Há ocasiões em que o pesquisador tem clareza do objetivo que deseja atingir, mas não sabe como fazê-lo. Então, é necessário analisar a idéia geral cuidadosamente à luz dos meios disponíveis. A partir desse primeiro período do planejamento surge um plano global de como atingir o objetivo. Geralmente, esse planejamento modifica um pouco a idéia original. O período seguinte da pesquisa é dedicado a executar o primeiro passo do plano global, seguido da avaliação dessa ação. Essa etapa do processo proporciona ao pesquisador a oportunidade de aprender sobre os procedimentos e a eficácia da ação, além fornecer suporte ao planejamento do próximo passo, que também se compõe de um ciclo de planejamento, execução, reconhecimento ou averiguação dos fatos e avaliação e assim sucessivamente.

Com esse modelo, Lewin concebe a pesquisa-ação como um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica e objetiva e uma avaliação dos resultados (Pereira, 2001). É importante ressaltar a preocupação de Lewin com o reconhecimento da validade científica dos resultados de suas pesquisas. Ele chama a atenção para o fato de que, nesse tipo de pesquisa, as ações se baseiam em observações feitas “de dentro da situação”. Nas palavras do autor: *“Isto de maneira alguma implica que a pesquisa requerida seja, sob qualquer aspecto, menos científica ou “inferior” que a que se exigiria da ciência pura no campo dos eventos sociais”* (p. 217). Para ele era necessário o estabelecimento de processos científicos de averiguação dos acontecimentos, tais como os diagnósticos da situação antes e depois das ações, além do registro detalhado dos fatos, realizado com a ajuda de instrumentos de gravação.

Resumidamente, podemos afirmar que para Lewin os problemas básicos da investigação eram estabelecidos pelas próprias situações sociais, consideradas

conflitivas e confusas (Noffke, 1990 *apud* Feldman, 1994). Sua principal preocupação era promover uma mudança social, resolvendo os problemas através da modificação das condições nas quais eles existiam (Feldman, 1994). Além da contribuição social, o trabalho de Lewin sobre pesquisa-ação foi considerado inovador por seu caráter participativo e democrático, já que a pesquisa se desenvolve com a participação dos sujeitos estudados (Pereira, 2001).

Juntamente com Lewin, quando se trata de pesquisa-ação, não podemos deixar de mencionar Lawrence Stenhouse e John Elliott. Diferentemente de Lewin, cuja pesquisa-ação se centrava na área das Ciências Sociais, as pesquisas-ação desses autores foram feitas no campo educacional, advindo daí a sua importância e influência em projetos de formação de professores. Ambos trabalharam juntos, como colaboradores, no projeto conhecido como *Humanities Curriculum Project*, que visava uma reforma curricular com participação efetiva dos professores, responsáveis por elaborar e comprovar suas próprias teorias, bem como as teorias pensadas por outras pessoas. Esse projeto foi um marco na história do conceito de pesquisa-ação, já que originou o movimento dos professores como pesquisadores (Elliott, 2000), caracterizado por ser uma contraposição à visão do professor técnico e reproduzidor de conhecimentos (Pereira, 2001).

A compreensão do modelo de pesquisa-ação elaborado por Stenhouse (1998) demanda o conhecimento dos conceitos de “ato de investigação” e “ato substantivo”. O primeiro corresponde a uma ação que impulsiona uma indagação, enquanto o segundo é a ação que promove uma mudança desejável no mundo ou em outras pessoas. A partir desses conceitos, o autor diferencia a investigação pura da investigação-ação. Em pesquisas puras, dificilmente se observa a presença de ambos os atos. O pesquisador atua para investigar e sua pesquisa contribui para a elaboração de uma teoria, cujo propósito consiste em sintetizar os conhecimentos já produzidos, visando orientar investigações futuras. Na investigação-ação, por sua vez, os atos de investigação são necessariamente atos substantivos, isto é, o ato de investigar pressupõe uma obrigação de beneficiar pessoas que não pertencem à comunidade científica. Assim, a essência da investigação-ação em educação está no fato de que em seu núcleo sempre existe uma ação que beneficia a aprendizagem dos alunos ou o desenvolvimento profissional dos professores (Stenhouse, 1998).

Em sala de aula, a investigação-ação realizada pelos docentes, torna-se o meio pelo qual o currículo se concretiza. Para implementá-lo, os professores precisam

desenvolver estratégias pedagógicas próprias, as quais dependem do contexto em que eles atuam (Stenhouse, 1998). Ao fazê-lo, colocam-se em processo de pesquisa-ação, tornando-se observadores participantes nas aulas e na escola, cabendo-lhes a decisão e a responsabilidade sobre o processo educativo em sala de aula.

Além dos elementos acima, é importante destacar que para Stenhouse é impossível produzir o desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor, na medida em que a mudança curricular satisfatória depende da aquisição das capacidades de auto-análise e reflexão dos docentes (Pereira, 2001), que por sua vez, dependem de sua capacidade de investigar sua própria atuação (Dickel, 2001).

Essa relação que Stenhouse estabelece entre o currículo, a pesquisa-ação e o desenvolvimento profissional do professor é compartilhada com Elliott, que define a investigação-ação como o estudo de uma situação social, conduzido para melhorar a qualidade das ações que nela se desenvolvem (Elliott, 2000). Para ele, o objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática e a partir dela, gerar conhecimentos, cuja produção e utilização são subordinados a esse objetivo. Esse processo acontece em grupos, nos quais as pessoas partilham seus valores visando modificar as circunstâncias em que se encontram, bem como a si próprias. Ocorre, nesses grupos, a investigação reflexiva da própria prática e do processo de investigação sobre ela (Pereira, 2001).

Para Elliott (2000), a validade das teorias e hipóteses geradas na investigação-ação não depende da comprovação de provas científicas, mas de sua utilidade em ajudar as pessoas a agirem de um modo melhor. Seu modelo de pesquisa-ação difere do proposto por Lewin (1946), na medida em que considera impossível a fixação prévia da idéia geral. No mais, as etapas sugeridas por ambos são muito semelhantes.

Vale ressaltar, ainda, que Elliott (2000) atribuía duas dimensões importantes à reflexão feita na pesquisa-ação, a ética e a filosófica, o que a torna muito diferente da reflexão pautada na racionalidade técnica, que versa sobre os meios para se atingir os fins. Na medida em que a reflexão na pesquisa-ação trata da escolha de um plano de ação para levar à prática os próprios valores, reveste-se de um caráter ético. Mas como a ação ética supõe a interpretação dos valores que se traduzirão na prática, a reflexão sobre os meios não pode se separar da reflexão sobre os fins, de modo que a reflexão ética tem uma dimensão filosófica. Elliott chama essa reflexão de “filosofia da prática”, que é importante, porque permite às pessoas compreenderem o papel da crítica reflexiva do valor da prática na melhoria da ação, capacitando-as a reestruturarem

permanentemente seus conceitos de valor e a compreender os problemas e as possibilidades práticas.

Outros dois autores que merecem destaque são Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988). Para esses autores, nem sempre um professor que atua de modo solitário consegue mudar suas práticas, da forma como julga necessário, em função de restrições institucionais e ideológicas. Por essa razão, esses autores propuseram que a pesquisa-ação fosse compreendida como um processo de mudança social que requer um trabalho necessariamente coletivo, de modo a superar essas restrições. Dentro dessa perspectiva, definiram a pesquisa-ação como uma forma de investigação auto-reflexiva, realizada por professores para melhorar a compreensão, a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, bem como das situações sociais nas quais elas ocorrem.

Na visão de Kemmis (1993) a pesquisa-ação deve sempre estar conectada à ação social e por essa razão, incorpora uma dimensão ativista, ou seja, crítica. Para ele, o objetivo básico desse tipo de pesquisa é ajudar as pessoas a se visualizarem como agentes e como produtos da história, oferecendo-lhes caminhos para a melhoria da vida social. Além disso, a pesquisa-ação cria uma forma de aprendizagem colaborativa, onde os grupos aprendem a mudar a partir do próprio processo de efetuar transformações, estudando esse processo e as suas conseqüências, bem como elaborando novas tentativas de mudanças.

Desta forma, para esses autores, a pesquisa-ação é a principal opção à melhoria da prática curricular e à formação de profissionais autônomos e reflexivos, já que se constitui como um elo entre as duas dimensões da *práxis* profissional, ou seja, a teoria e a prática (Fiorentini *et al.*, 2001). No entanto, de acordo com eles, nem toda proposta de pesquisa-ação pode promover uma prática educativa reflexiva e libertadora. Por essa razão, distinguem três tipos diferentes de pesquisa-ação: a técnica, a prática e a emancipatória. A primeira delas ocorre quando os facilitadores ou agentes externos do grupo de pesquisa-ação convencem o grupo a testar resultados de pesquisas realizadas em outro local, por outras pessoas. Esse tipo de investigação contribui para melhorar o campo de conhecimento externo, em detrimento do desenvolvimento da prática pedagógica dos professores. Segundo os autores, a pesquisa-ação técnica pode trazer contribuições metodológicas aos professores, subsidiando-os para que no futuro, organizem e desenvolvam seus próprios projetos de investigação, na ausência de facilitadores externos. A pesquisa-ação prática, por sua vez, ocorre quando os facilitadores ou agentes externos relacionam-se cooperativamente com os professores,

ajudando-os a articular suas próprias preocupações, a planejar a ação estratégica para a mudança, a detectar os problemas e os efeitos das ações e a refletir sobre sua validade e suas conseqüências. A finalidade desse tipo de pesquisa é desenvolver o raciocínio dos professores e, por isso, o facilitador procura não intervir no processo e nem questionar o seu rumo. O terceiro e último tipo de pesquisa-ação é a emancipatória, que incorpora valores educativos na prática e os submete à prova. Ela ocorre quando o grupo de professores assume coletivamente a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Cabe a eles o debate dos valores educativos, tanto no campo teórico quanto no prático. Nesse tipo de pesquisa-ação, o papel do facilitador pode ser exercido por qualquer membro do grupo. Se houver um agente externo, sua função é apenas a de moderador das discussões, ajudando os professores a problematizar e a modificar suas práticas. Vale frisar que a responsabilidade pelo desenvolvimento do trabalho, bem como pelas mudanças, é sempre assumida pelo grupo como um todo (Fiorentini *et al.*, 2001; Domingo, 1994).

Dentre os três modelos apresentados, Carr e Kemmis (1988) defendem o da pesquisa-ação emancipatória e, para torná-la viável, sugerem a necessidade de algumas condições básicas. É preciso que o projeto tenha como tema uma prática social suscetível de melhoria e se realize de acordo com espirais de planejamento, ação, observação e reflexão, estando essas atividades inter-relacionadas sistematicamente e autocriticamente. A pesquisa deve, também, envolver os responsáveis pela prática em cada um dos momentos da atividade. É desejável que essa participação seja gradualmente ampliada a outros professores e que se mantenha o controle colaborativo do processo.

Ainda na perspectiva da pesquisa-ação emancipatória, encontramos os trabalhos de Kenneth Zeichner. Ele considera que, no âmbito da pesquisa-ação, a análise dos contextos social e político seja fundamental para a eliminação das desigualdades e injustiças sociais presentes na escola e na sociedade (Zeichner, 1993). Para ele, justiça social implica o compromisso da escola em fornecer iguais oportunidades de acesso e uma educação de qualidade para todos os alunos. Quaisquer estruturas ou práticas que interfiram nesse objetivo, visando perpetuar as desigualdades sociais e econômicas vigentes, devem ser criticadas e eliminadas.

Ao focalizar seu trabalho na tendência emancipatória, Zeichner enfatiza a reflexão que incorpora critérios morais e éticos no discurso sobre a ação. Apesar disso,

não nega a importância de outros tipos de reflexão, com a técnica, baseada na eficácia das metodologias e a prática, que procura esclarecer os pressupostos teóricos das atividades de ensino (Gore e Zeichner, 1991). Ele considera que o principal desafio dos formadores de professores é ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e os contextos social e político nos quais ela se insere (Zeichner, 1993).

A pesquisa-ação defendida por ele apresenta três dimensões: a do desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica, a da prática social e política e, ainda, a da luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores. Para ele, na pesquisa-ação, os professores investigam suas estratégias de ensino, a organização e gestão da sala de aula, as condições sociais de seu trabalho e os contextos social, econômico, político e cultural em que estão inseridos, em busca de uma perspectiva multicultural. Ele parte do princípio de que, quando os professores refletem sobre suas atividades, criam saberes, ou seja, teorizam, mantendo propriedade sobre os conhecimentos por eles gerados.

Para Zeichner, os professores são vistos como pesquisadores, não apresentando diferenças hierárquicas com pesquisadores universitários, de modo que o controle da pesquisa está sob seu domínio (Geraldi *et al.*, 2001).

No que concerne o aspecto colaborativo da pesquisa-ação, há divergências entre as visões de Kemmis e Zeichner. Ao contrário de Kemmis, para quem a pesquisa-ação é considerada colaborativa apenas quando o grupo de pesquisadores escolhe coletivamente o problema a ser investigado, Zeichner defende projetos individuais de pesquisa-ação, desde que se garanta um espaço coletivo para sua apresentação e discussão (Gore e Zeichner, 1991).

Em síntese, Zeichner utiliza a pesquisa-ação emancipatória em seus programas de formação de professores, pois acredita que, através desse processo, os futuros professores poderão transpor as questões inicialmente meramente técnicas, em direção a questões de cunho político e social, que buscam a igualdade e a justiça sociais (Geraldi *et al.*, 2001).



### III. ANÁLISE DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Como apontamos na introdução, nosso objetivo com este trabalho era analisar o uso da pesquisa-ação na formação inicial docente, a partir do levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica.

Começamos pela questão conceitual. Se analisarmos os diferentes enfoques acima apresentados, verificaremos que, a despeito de suas divergências, compartilham elementos comuns. Para todos os autores, a pesquisa-ação integra o conhecimento à ação, ou seja, a teoria à prática. Nesse sentido, ela coloca em xeque a visão positivista de ciência, segundo a qual a ação demanda a aplicação do conhecimento teórico, previamente elaborado. De acordo com essa visão, primeiro devemos conhecer para depois agir. Na pesquisa-ação, ao contrário, a ação se torna objeto de investigação, subsidiando a produção de conhecimentos sobre si mesma. Essa produção exige uma reflexão teórica sobre a prática e, simultaneamente, uma ressignificação das teorias sobre ela, o que possibilita sua transformação (Pimenta, 2002). Em outras palavras, a pesquisa-ação se constitui na ciência da práxis (Barbier, 2002).

Se conhecer e agir fazem parte do mesmo processo, então na pesquisa-ação a investigação só pode ser conduzida pelas pessoas implicadas na situação pesquisada. Como afirma Domingo (1994a): *“A pesquisa-ação não é o estudo do que os outros fazem, mas o de nossas próprias práticas”* (p. 9). Essa condição é necessária para caracterizar um processo como pesquisa-ação, porém não é suficiente. Talvez, por ser a mais divulgada, muitos autores alegam que desenvolvem projetos dessa natureza, quando, de fato, estão implicados apenas em processos de reflexão, não atendendo aos outros pressupostos da pesquisa-ação.

Assim, não basta investigar a própria prática. É preciso melhorar tanto suas qualidades internas, como as condições em que ela ocorre. Essa melhoria das situações sociais, reais, conflitivas e confusas se constitui num dos pilares da pesquisa-ação, desde a sua concepção. Como define Lewin (1946): *“É um tipo de pesquisa de ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social, é pesquisa que leva à ação social. Pesquisa que produza apenas livros não será o bastante”* (p. 217). Stenhouse (1998) reforça essa idéia ao distinguir a pesquisa pura da pesquisa-ação, caracterizando esta última, por atrelar a produção de conhecimento à obrigação de beneficiar pessoas que não pertencem à comunidade científica.

Com base nos apontamentos acima, pensemos na formação inicial de professores. Juntamente com o ensino, ela se constitui numa prática social e, portanto, passível de ser submetida à pesquisa-ação. Para isso, no entanto, é preciso que se respeite os fundamentos básicos desse processo, ou seja, ela deve ser protagonizada colaborativamente pelos próprios licenciandos, juntamente com os formadores, visando melhorar suas ações de ensino e, conseqüentemente, sua própria formação. Todavia, a concepção de melhoria demanda o esclarecimento de referenciais. Aqui cabem alguns questionamentos que podem ser feitos pelo formador de professores: Que melhorias são desejáveis na formação docente? Que tipos de reflexão levam à melhoria dessa formação? Será que as ações dos licenciandos serão necessariamente melhores apenas pelo fato de terem refletido sobre elas, tornando-as conscientes e intencionais? Respostas variadas podem ser dadas a essas perguntas, dependendo da orientação teórica dos participantes, da natureza de seus objetivos e dos tipos de reflexão efetuados ao longo da pesquisa-ação (Rearick e Feldman, 1999). Todos esses elementos em conjunto caracterizam esse processo e devem ser objeto de preocupação para os formadores de professores, sejam eles os docentes universitários, ou os professores da escola básica, que atuam como tutores dos licenciandos, ao longo de suas atividades de estágio.

Assim, quando o formador de professores estimula os licenciandos a definirem previamente seus problemas de pesquisa e, posteriormente a buscarem as soluções, baseando suas ações em regras pré-estipuladas, havendo um interesse marcado de controle do ambiente de pesquisa, dizemos que estão desenvolvendo uma pesquisa-ação conceitualmente técnica, conforme Rearick e Feldman (1999). Num trabalho dessa natureza, os licenciandos poderiam levantar, por exemplo, a seguinte questão: O que eu devo utilizar para que meus alunos façam lição de casa?

Segundo esses autores, caso os investigadores estejam mais preocupados em compreender a situação analisada, sua pesquisa-ação pode ser classificada como prática. Nessa situação, por exemplo, poderiam investigar quais os pressupostos estão por trás das suas atividades de ensino. Por outro lado, se a pesquisa assumir um cunho emancipatório, os participantes estarão mais voltados a descobrir, por exemplo, as estruturas sociais que inibem a liberdade, a fim de obter ações autônomas de seus alunos. Neste caso, poderiam estar investigando quais as atividades de ensino contribuem para a diminuição das desigualdades e injustiças sociais verificadas na escola e na sociedade.

Além da orientação teórica da pesquisa-ação, é importante que o formador de professores atente para os possíveis propósitos que guiam a pesquisa dos licenciandos. Dentre esses objetivos, podemos citar aqueles voltados à melhoria da sua compreensão profissional, do seu desenvolvimento pessoal e do seu crescimento político. No primeiro caso, a investigação tende a focalizar o conhecimento sobre o ensino, enquanto as pesquisas com objetivos pessoais visam levar os licenciandos a uma melhor compreensão de si próprios e dos outros. Já as pesquisas com enfoque político, procuram desenvolver a crítica à natureza do trabalho dos professores, bem como ao lugar desse trabalho no avanço de temas sociais.

Ainda com base em Rearick e Feldman (1999), é necessário que os formadores de professores tenham em mente a terceira dimensão da pesquisa-ação, que corresponde ao tipo de reflexão nela desenvolvida. Os autores identificaram três formas de reflexão. A primeira delas é a reflexão autobiográfica, que envolve o licenciando como o principal foco da pesquisa. Essa reflexão está voltada à obtenção de maior clareza sobre as relações entre seu íntimo e suas ações, a fim de se encontrar um significado público para as particularidades de sua experiência pessoal. As reflexões colaborativas, por outro lado, emergem de questões coletivas e levam a uma melhor compreensão das perspectivas dos outros. Os processos de reflexão colaborativa resultam num novo tipo de clareza e num outro nível de comunicação, relacionada à solução de problemas dentro de uma comunidade crítica. O último tipo de reflexão é a comunitária, que inclui a reflexão sobre si mesmo em interação com os outros, dentro de contextos maiores, como o cultural, o institucional e o histórico, havendo diálogos sobre as ações, as ideologias e sobre o desenvolvimento da sociedade. Há o questionamento, por exemplo, do significado de democracia, liberdade e justiça social. Esse tipo de reflexão pode ajudar o licenciando a compreender os valores e os significados mais profundos que direcionam a ação social, percebendo o esvaziamento das ações individuais quando separadas das ações coletivas.

Se tomarmos como base os elementos expostos até o momento, podemos afirmar que o uso da pesquisa-ação pode ser bastante frutífero na formação inicial de professores, já que pode beneficiar os licenciandos e seus formadores, na medida em que contribui para a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, isto é, tanto no âmbito pessoal, profissional, como no político e social. Enfatizamos, portanto, sua utilização com objetivo formativo, embora não neguemos seu potencial para a produção de conhecimentos científicos. Nesse sentido, estamos de acordo com Elliott (2000), para

quem o objetivo fundamental da investigação-ação “*é proporcionar elementos que sirvam para facilitar o juízo prático em situações concretas e a validade das teorias e hipóteses que gera não depende tanto de provas “científicas” de verdade, mas de sua utilidade para ajudar as pessoas a agirem de modo mais inteligente e acertado*” (p. 88).

Tendo em mente a concepção de pesquisa-ação como uma estratégia de formação, passemos à questão metodológica. Não é incomum os formadores de professores, dispostos a utilizar esse tipo de investigação em seus cursos de formação inicial, depararem-se com várias dúvidas sobre como implementá-la. Surgem questões do tipo: como introduzir a pesquisa-ação no curso, de modo que não pareça uma tarefa a mais aos olhos dos licenciandos? Considerando-se as várias orientações teóricas, tipos de reflexão e objetivos de pesquisa, inerentes à pesquisa-ação, qual será a ênfase dada no curso? Como garantir que o trabalho conserve seu caráter colaborativo? O problema investigado precisa ser coletivo ou pode ser individual? Em outras palavras, é necessário que todos os licenciandos compartilhem o mesmo problema de pesquisa ou é possível que cada um desenvolva individualmente sua pesquisa? Qual é o papel do formador junto aos licenciandos, ao longo do processo?

Como se pode observar, não são poucos os questionamentos relativos ao uso dessa estratégia na formação inicial de professores. Foge do nosso intuito, neste trabalho, apresentar respostas para essas perguntas, até porque elas dependem dos objetivos assumidos pelos formadores e demandam uma análise específica de cada contexto particular de formação. A título de exemplo, podemos mencionar os trabalhos de Gore e Zeichner (1991), Tabachnick e Zeichner (1999), Valli (2000) e Levin e Rock (2003), que já ensaiaram propostas de uso da pesquisa-ação em cursos de licenciatura.

É preciso ressaltar que independente da ênfase atribuída à pesquisa-ação, não se pode perder de vista, seus pressupostos gerais. Em função do processo ser contínuo e caracterizado pela presença ciclos, compostos por etapas bem marcadas, ou seja, identificação do problema, planejamento, ação, observação, reflexão, avaliação, replanejamento, nova ação e assim, sucessivamente, corre-se o risco de se converter a pesquisa-ação num mero conjunto de técnicas. Quando isso acontece, os licenciandos acabam efetuando reflexões restritas aos métodos e estratégias usados para melhorar suas práticas, não aprofundando reflexões sobre as formas como essas práticas estão ideologicamente estruturadas, nem reconstruindo conceitualmente a teoria de suas práticas (Elliott, 2001). Esse tipo de uso transforma a pesquisa-ação em prática

instrumental, pautada em reflexões tecnicizadas e investigações pragmatizadas (Domingo, 1994b) e explicita uma contradição: a pesquisa-ação, que surgiu como uma alternativa ao paradigma positivista de investigação educativa, pode tornar-se um empreendimento efetivamente atóxico, a serviço da racionalidade técnica (Elliott, 2000).

Assim, como formadores de professores, não devemos conceber essa forma de investigação como um fim em si mesmo, assumindo a pesquisa-ação de modo acrítico (Zeichner, 1993). Ao contrário, devemos compreendê-la como um meio de problematizar e melhorar sistematicamente a prática educativa, para reorientá-la, a partir da compreensão de seus contextos e condicionantes.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos com este trabalho, mostrar a complexidade associada ao termo “pesquisa-ação”. Como vimos, sua utilização é compartilhada por diferentes campos do saber, seja pela Educação, pelas Ciências Sociais ou ainda pela Psicologia. Não surpreende, portanto, que seus métodos e propósitos variem amplamente.

Em educação, encontramos duas vertentes marcantes. A primeira delas, sugerida por Stenhouse (1998) e Elliott (2000), é mais voltada à prática educativa. A outra, defendida por Carr e Kemmis (1988) e Zeichner (1993) é mais ampla e abrange mudanças sociais, sejam elas institucionais ou ideológicas (Carr e Kemmis, 1988; Gore e Zeichner, 1991, Kemmis, 1993).

Advogamos que, independente da vertente adotada, o uso da pesquisa-ação traz benefícios à formação inicial de professores, na medida em que contribui para a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, isto é, tanto no âmbito pessoal, profissional, como no político e social. Tais conhecimentos não precisam ser necessariamente científicos. Assim, antes de ser considerada pelos formadores como uma metodologia de pesquisa, defendemos seu enfoque como uma estratégia de formação que, em eventuais condições, pode gerar conhecimentos científicos, mesmo que esse não seja seu principal intuito.

Finalmente, para que traga as contribuições esperadas na formação inicial, a condução da pesquisa-ação deve respeitar seus pressupostos básicos. Em outras palavras, o processo deve garantir aos licenciandos e a seus formadores a produção teorizada de conhecimentos sobre a prática educativa, permitindo a ressignificação das

teorias sobre ela e possibilitando sua transformação. É necessário, também, que as investigações sejam conduzidas pelas pessoas implicadas na situação pesquisada, representadas na licenciatura, pelos docentes universitários, pelos licenciandos e pelos professores da escola básica e seus respectivos alunos. Por fim, apesar dos diferentes enfoques, todas as abordagens de pesquisa-ação pressupõem mudanças nas situações vigentes, no sentido de melhorá-las. Acreditamos que refletir sobre o sentido dessa melhoria seja o primeiro passo para a implementação responsável da pesquisa-ação na formação inicial de professores.

#### IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Coleção da Nossa Época, vol. 104. Ed. Cortez, São Paulo, SP, 2003.

BAROLLI, E.; FRANZONI, M.; VILLANI, A. e FREITAS, D. A crônica da disciplina: uma experiência na formação de professores de Ciências. In: MOREIRA, M. A., GRECA, I. M. e COSTA, S. C. (Orgs.) *Atas do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, CD- ROM, Atibaia, SP, 2001.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. 1ª ed., Série Pesquisa em Educação, v. 3., Ed. Plano, Brasília, DF, 159p., 2002.

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*, Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*, 2ª ed., Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, p. 33 – 71, 2001.

DOMINGO, J. C. La investigación en la acción – ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía* 224: 7 – 12, 1994a.

DOMINGO, J. C. La investigación en la acción – ¿Como se hace? *Cuadernos de Pedagogía* 224: 14 - 19, 1994b.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 3ª. Ed., Ed. Morata, Madrid, Espanha, 190p., 2000.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*, 9ª ed., Ed. Papirus, Campinas, SP, p. 53 – 62, 2003.

FELDMAN, A. Erzberger's dilemma: validity in action research and science teachers' need to know. *Science Education* 78(1): 83 – 101, 1994.

FIORENTINI, D., SOUZA Jr., A. J. e MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*, 2ª ed.,

Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, p. 307 – 335, 2001.

GARRIDO, E. e CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa* 107: 149 – 168, 1999.

GERALDI, C. M. G., MESSIAS, M. G. M. e GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*, 2ª ed., Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, p. 237 – 274, 2001.

GORE, J. M. e ZEICHNER, K. M. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education* 7(2): 119 – 136, 1991.

KEMMIS, S. Action research and social movement: a challenge for policy research. *Educational Policy Analysis Archives* 1(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>, 1993.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*, 9ª ed., Ed. Papirus, Campinas, SP, p. 39 – 51, 2003.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*, 9ª ed., Ed. Papirus, Campinas, SP, p. 63 – 74, 2003.

LEVIN, B. e ROCK, T. The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education* 54(2): 135 – 149, 2003.

LEWIN, K. *Problemas de dinâmica de grupo*. Ed. Cultrix, São Paulo, SP, 1946.

MACHADO, O. V. M. Novas práxis educativas no ensino de Ciências. In: CAPPELLETTI, I. F. e LIMA, L. A. N. (Orgs.) *Formação de educadores – pesquisas e estudos qualitativos*. Ed. Olho D'Água, São Paulo, SP, 95 – 127, 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação, 2ª ed., Porto Editora, Porto, Portugal, p. 13 – 34, 1992.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*, 2ª ed., Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, 153 – 181, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. E Ghedin, E. (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. Ed. Cortez, São Paulo, SP, p. 17 – 52, 2002.

REARICK, M; L. e FELDMAN, A. Orientations, purposes and reflection: a framework for understanding action research. *Teaching and Teacher Education* 15: 333 – 349, 1999.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Inc. Pub., San Francisco, 355p., 1987.

SILVA, M. H. S. e DUARTE, M. C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. In: MOREIRA, M. A., GRECA, I. M. e COSTA, S. C. (Orgs.) *Atas do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, CD- ROM, Atibaia, SP, 2001.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4ª ed., Ed. Morata, Madri, Espanha, 1998.

TABACHNICK, B. R e ZEICHNER, K. M. Idea and action research and the development of conceptual change teaching of science. *Science Education* 83: 309 – 322, 1999.

USTRA, S. R. V. O trabalho com diários da prática pedagógica em estágios supervisionados de ensino de Física. In: *Caderno de textos da V Escola de Verão*, UNESP, Bauru, SP, p. 172 – 175, 2000.

VALLI, L. Connecting teacher development and school improvement: ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and teacher Education* 16(7): 715 – 730, 2000.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Publ. Dom Quixote, Ltda. Lisboa, p. 117 – 138, 1992a.

ZEICNHER, K. M. Action research: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research* 1(2): 199 – 219, 1993.