

Pesquisa-Ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica

Maria Amélia Santoro Franco
Universidade Católica de Santos, Brasil
ameliasantoro@uol.com.br

Resumo

Considerando-se a necessidade de práticas investigativas na escola, o artigo põe em evidência alguns princípios metodológicos que caracterizam a pesquisa-ação pedagógica. Esta forma de pesquisa é proposta como possibilidade de desencadear práticas colaborativas. Para fundamentar esta metodologia busco apoio teórico em Habermas, Freire e Franco, entre outros. O trabalho realça como princípios metodológicos a participação coletiva; o exercício crítico das espirais cíclicas e a coprodução de conhecimentos e saberes. Apoia-se em fragmentos de pesquisas já realizadas para enfatizar a importância de dispositivos de formação utilizados para desencadear a dinâmica do coletivo e tecer um universo comum de conhecimentos entre os participantes. As investigações que subsidiam o artigo reafirmam que a pesquisa-ação, realizada dentro dos princípios aqui elencados, é a metodologia de pesquisa e formação adequada para produzir processos que facilitam a compreensão / transformação das práticas pedagógicas de modo coletivo e partilhado.

Palavras-chave: Práticas Colaborativas; Pesquisa-ação Pedagógica; Formação Docente

Abstract

Taking the need of investigative practices at school into consideration, this article highlights the methodological principles that are typical of pedagogical action-research. This kind of research is offered as a possibility to trigger collaborative practices. In order to support this methodology, I sought for theoretical support in Habermas, Freire and Franco, among others. This paper emphasizes the collaborative participation as methodological principles, the critical exercise of cyclical spirals and the co-production of information and knowledge. It is based on excerpts of previous research that have been carried out, in order to emphasize the value and importance of training projects that can be used to foster collective dynamics and thus create a common body of knowledge among the participants. Investigations that provide evidence for the article claim that action-research, when carried out within the aforementioned principles, is the research method of preference to create processes that make the understanding and transformation of pedagogical practices easier, in both collective and shared manners.

Keywords: Collaborative Practices. Pedagogical Action Research. Teacher

Education

Introdução

Pretendo neste artigo trazer contribuições para a compreensão da pesquisa-ação como instrumento de formação e de produção coletiva de conhecimento das/nas práticas pedagógicas, dando relevo aos princípios que estruturam e dão fundamento às finalidades educativas e científicas do processo.

Respaldo-me, para este fim, em pesquisas que venho realizando junto ao Observatório da Prática Docente (Franco, 2010; 2013; 2016), espaço coletivo aberto a práticas colaborativas entre a universidade e escolas públicas. Procuo neste texto realçar as dificuldades para equalizar a participação e o envolvimento dos sujeitos da prática na perspectiva de autonomia, de coautoria e partilha de conhecimentos e saberes, realçando a importância das espirais cíclicas como estruturante do processo formativo.

Considerando a especificidade do fazer profissional docente e a relevância social de sua *práxis*, impõe-se a necessidade de um projeto de formação que considere prioritário a construção de sua autonomia, como forma de potencializar seu trabalho educativo, com independência intelectual, consciência crítica e compromisso social. Assim, torna-se relevante a busca de alternativas teórico-metodológicas que criem condições para que os professores consigam se formar como intelectuais críticos, de forma a capacitá-los a participar do debate público da profissão e da produção do conhecimento educacional.

A racionalidade técnica, de fundamentação positivista, postula um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas. Os modelos de formação de professores baseados nessa perspectiva investem, em primeiro lugar, na aprendizagem dos fundamentos dos conhecimentos científicos para que, depois, os professores possam aplicá-los de acordo com seus princípios ou regras. Essa forma de conceber a formação tem contribuído para criar hierarquias acadêmicas e sociais entre as ciências que se dedicam à pesquisa do fenômeno educativo e entre as pessoas que nele trabalham. Assim, no âmbito da cultura de formação docente universitária, verifica-se uma naturalização da divisão entre quem produz e quem consome o conhecimento

educacional e um distanciamento entre a pesquisa educacional denominada “acadêmica” e as necessidades sentidas pelos professores e suas escolas.

Esta racionalidade é insuficiente para a compreensão do trabalho docente porque o ensino é uma prática humana, realizada por seres humanos que buscam a transformação de outros seres humanos. O conhecimento que o professor utiliza em seu trabalho é mais do que um conjunto de proposições teóricas. Implica em uma compreensão para atuar que engloba aspectos emotivos, afetivos, morais e éticos. Trata-se de um conhecimento impregnado na pessoa que exerce a profissão de ensinar, cujo principal recurso e meio de realização é ela própria, com suas vicissitudes e formas de entender, sentir e viver. Concordo plenamente com Freire (1995) ao afirmar que toda formação, nesta profissão depende muito de uma sensibilidade para a compreensão e vivência das questões humanas. Isso porque é impossível determinar quais teorias dão base científica aos problemas do ensino, que são dominados pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (Gómez, 1998).

Na perspectiva freireana, tomando por base o seu princípio pedagógico que fundamenta a Pedagogia do Oprimido, a educação será sempre um instrumento em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (Freire, 1991, p. 72). Essa perspectiva humanista, proposta por Freire, contrapõe-se radicalmente à perspectiva tecnicista de educação e de formação de professores. Para Paulo Freire ser fiel a esta proposta implica considerar a formação como espaço de vivências e experiências coletivas, pautadas em reflexões sobre a prática. Para tais vivências coletivas é fundamental que sejam praticados os princípios formadores que decorrem de sua teoria, ou seja: a) formação em comunhão, no coletivo das práticas; b) formação sempre problematizadora dos contextos da prática; c) formação em diálogo e em constante escuta, a partir dos sujeitos da prática; d) formação com os docentes e não sobre os docentes.

Por isso, nessa visão, o ensino é, também, uma prática moral e ética, que depende dos julgamentos de quem o realiza sobre o significado e as consequências de sua prática. Enquanto prática moral, o ensino realiza-se como possibilidade de

concretização de valores e intenções postos pela sociedade em que ocorre. Em sua dimensão ética, o ensino supõe uma atitude crítica em relação a estes mesmos valores e intenções. Essa atitude crítica, do plano da ética, é fundamental para uma concepção de ensino como prática social humana que não pretenda, meramente, a reprodução dos valores e das práticas sociais vigentes, marcados pelas desigualdades e injustiças sociais, mas a sua transformação na direção de práticas sociais mais humanas, justas e dignas.

A partir das considerações sobre a natureza do ensino como prática social e da necessidade de se buscar formar professores tendo como horizonte a construção da autonomia docente é que se pretende argumentar sobre a necessidade da pesquisa-ação crítica na formação de professores.

A concepção crítica da pesquisa-ação, fundamentada na teoria crítica, procura atingir objetivos emancipatórios por meio da razão. Habermas (1987), ao desenvolver a proposta de uma ciência social crítica, entende que a emancipação somente será possível pela mediação de uma teoria crítica que possibilite aos indivíduos as condições para conscientizarem-se das limitações e distorções de suas condições de existência. O meio para alcançar essas intenções é o da crítica ideológica, tal como propôs Marx. Nesse sentido, a proposta de uma ciência social crítica é desvelar as limitações e distorções da realidade, tornando-a um pouco mais visível para aqueles a quem afetam. No entendimento de Rosa (2003, p.51):

Para Habermas, a ciência social crítica é aquela que vai além da crítica, abarcando a práxis crítica, isto é, uma forma de prática em que a “ilustração” dos agentes tenha sua consequência direta em uma ação social transformadora. Isto requer a integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e de luta política desenvolvidos por grupos com o objetivo de sua própria emancipação.

Assim, a abordagem crítica da pesquisa-ação compromete-se tanto com a produção de conhecimento sobre a realidade social, quanto com a sua transformação em um sentido emancipatório. Para alcançar esse objetivo, as propostas de pesquisa-ação críticas (Grundy, 1982; Carr e Kemmis, 1988), fundamentando-se em Habermas, condicionam a sua realização a uma reflexão sistemática sobre a prática e à análise teórica sobre como os contextos institucionais e sociais limitam a atuação dos sujeitos.

A finalidade é a de que esse processo de compreensão possa transformar a prática não reflexiva em práxis, isto é, em ação comprometida socialmente e fundamentada teoricamente, a qual, por sua vez, pode transformar a teoria que a informou (Contreras, 1994a).

Nessa perspectiva, espera-se que a realização da pesquisa-ação se constitua em um processo por meio do qual os participantes possam desenvolver uma prática de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las. Segundo a proposta de Carr e Kemmis (1988, p.174), a pesquisa-ação crítica é uma forma de “ indagação auto reflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar. ”

De acordo com esses e outros autores, como Morin (1985), Lavoie, Marquis e Laurin (1996), Franco (2005a, b, 2008), são condições básicas para o desenvolvimento da pesquisa-ação nessa perspectiva:

a) ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, estando comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da *práxis*;

b) ser uma forma de pesquisa que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de auto formação;

c) ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: que implique numa flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo, em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;

d) ser uma pesquisa que permita aos professores, em processo de formação, aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, ir construindo um olhar

crítico e reflexivo sobre as mesmas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão.

Verifica-se que o propósito da pesquisa-ação crítica não se restringe a produzir dados e teorias sobre a atividade educativa. A intenção é, fundamentalmente, permitir aos participantes uma cognição metateórica sustentada pela reflexão e baseada num contexto sócio histórico (Kincheloe, 1997). Esse entendimento, entretanto, não significa uma secundarização do processo de produção do conhecimento nesse tipo de pesquisa. Ao contrário, por tratar-se de um conhecimento fortemente vinculado à transformação da realidade, necessita ser produzido de forma rigorosa, sistemática e ética (Contreras, 1994 a, b).

Condições formativas da pesquisa-ação crítica:

Considero que para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas é fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender.

Busca-se com a pesquisa-ação de cunho pedagógico superar a perspectiva de objetos mútuos de estudo, para se adentrar num processo vivencial de vida e formação. Para tanto, é preciso tempo e espaço para que pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas.

A pesquisa em educação, especialmente a referente à formação de professores, não tem dado muito realce à questão da consciência do professor como integrante de seu processo de formação. Parece-me que a categoria consciência foi substituída por algo como saberes ou competência. Não acredito na construção de saberes sem a presença consciente do sujeito no seu processo formativo. Assim, retomo o conceito freireano de consciência, como elemento fundamental da emancipação do sujeito. Transformar a consciência ingênua em consciência crítica parece ser o caminho pedagógico fundamental. Superar e transcender o senso comum; produzir novas relações com o saber da docência.

Apoiada em Morin e Landry (1991)¹, em sua tese de doutorado, Denise Côté-Thibault (1991, p.67) analisa algumas condições básicas que diferenciam a pesquisa-ação de uma pesquisa tradicional, demonstrando os processos formativos que são desencadeados pela própria especificidade da pesquisa-ação crítica. Essas condições são analisadas em cinco categorias: contrato; participação; mudança; discurso e ação.

No contrato, que é uma das categorias básicas da dinâmica de uma pesquisa-ação, há que se superar a rigidez da pesquisa em que o pesquisador determina os caminhos e processos e os pesquisados a ele se submetem, para se chegar a um contrato aberto, dialogado, negociado. Isso requer que os participantes, aos poucos, se apropriem de saberes ligados à construção e convivência coletiva organizada. Ou seja, requer processos de envolvimento, de motivação, de aprendizagem e de disciplina. No entanto, são saberes importantes que vão se construindo no professor e que por certo serão ressignificados e trabalhados em sua prática cotidiana.

Ao considerarmos a participação, é muito comum encontrarmos professores que ainda não vivenciaram processos participativos, cooperativos, processos de cogestão. Como a tradição das pesquisas esteve sempre ligada à dissociação entre pesquisadores e práticos, como nossa tradição acadêmica perpetuou vínculos de submissão entre docentes e pesquisadores, na conhecida pressuposição de que uns pesquisam, outros aplicam, os professores construíram posturas de aplicadores dos saberes produzidos por outras esferas. A pesquisa-ação, para se realizar, precisa romper com esse paradigma e, mais que isso, com as representações desse paradigma. Será fundamental que os professores, em processo de pesquisa-ação, superem as posturas de aplicadores, reprodutores e construam saberes na direção da negociação, da valorização dos próprios saberes, da participação colegiada.

Em relação à categoria mudança, a pesquisa-ação crítica se propõe a produzir mudanças em diversos níveis: nos sujeitos que dela participam, nas condições que não permitem às práticas de se realizar em sua plenitude e nas próprias práticas e seus contextos. Ao vivenciar mudanças, o sujeito participante de uma pesquisa-ação começa a se sentir e a se perceber protagonista de processos de transformação e

¹ Essas condições estão escritas em Côté-Thibault (1991, p.67).

autotransformação. No entanto, será preciso que desconstrua saberes que nada mais significam, construindo percepções favoráveis em relação à sua identidade profissional. Como resultado, conseguirá valorizar e expressar seus saberes da experiência e vinculá-los ao coletivo, socializá-los, referendá-los com novos pressupostos de mudança.

Considerando a categoria do discurso, podemos dizer que a pesquisa-ação crítica pressupõe a construção de um discurso crítico, dialógico, comunicativo, compreensível a todos e vinculado à realidade da prática. A pesquisa-ação pressupõe o consenso, a partilha, a comunicação intersubjetiva. Nessa direção, há muito que se caminhar, pois normalmente não estamos acostumados a uma relação dialógica e simétrica na comunicação. Os envolvidos na pesquisa-ação precisam ir construindo saberes na direção da explicitação do discurso, na construção de formas objetivas de comunicação, oral e escrita. Pois, há que se pensar que os produtos dos processos de pesquisa-ação podem ser redigidos coletivamente, de forma a se estruturar e socializar os conhecimentos produzidos. Dessa forma, vale citar Barbier (2003, p.83): “agindo em espiral com a reflexão, a ação questiona ininterruptamente o discurso estabelecido”. A pesquisa-ação se propõe a ser um processo que forma os sujeitos para conviver criticamente nessa relação de discurso e ação, possibilitando a revisão de teorias e práticas. As palavras de Barbier, escritas acima, referendam, em parte, o que consideramos a respeito da ação pedagógica: em processos de formação o importante é produzir a dissonância entre o pré-estabelecido e o possível; entre o sujeito e sua realidade circundante; entre o discurso internalizado e o discurso necessário. E mais uma vez ouvindo Barbier (2003, p.48): “mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições”.

Finalmente, na última categoria dessa forma de pesquisa, a ação é compartilhada, grupal, coletiva, comunitária. Podemos até dizer que é uma ação reflexiva, no sentido em que se adequa e se flexibiliza com as requisições do novo que emerge a cada momento, é uma ação dialógica que interpela o discurso e o induz a mudanças, é uma ação crítica que se olha a si e se reorganiza, exigindo uma espiral de revisões que restabelece o pensamento e a reflexão. O exercício dessas ações requer e produz saberes. Não estamos acostumados a trabalhar em grupo, muito menos em coletivos. A pesquisa-ação, para se efetivar, precisa organizar cenários e mecanismos

que construam a capacidade de trabalhar junto, a vontade de partilhar no e para o coletivo.

Se considerarmos todas as possibilidades abertas em cada categoria acima citadas, podemos perceber o imenso potencial pedagógico dessa forma de pesquisar, que é também uma forma de produzir saberes, pois o processo é formativo e autotransformador.

Apesar de considerarmos que a reflexão investigativa e coletiva das práticas seja um processo fundamental à profissionalização docente e que a pesquisa-ação crítica pode conduzir à construção de uma cultura investigativa que impregne os docentes e a instituição em que atuam, há limites imensos a serem enfrentados nessa direção.

Há um grande caminho quando se enfrenta a mudança nas representações do papel docente: os professores precisam começar a considerar transitório, problemático, aquilo que, a princípio, eram considerados saberes. O processo de reflexão crítica e coletiva impõe ao grupo afrontamentos, constrangimentos, equívocos. Isso exige a construção de uma maturidade do grupo, que impõe um efetivo trabalho de controlar e conduzir as emoções que emergem num processo de mudança; de se confrontar com a cultura organizacional das escolas que nem sempre se organizam para favorecer um clima propício à emancipação e autonomia de seus membros.

Um trabalho efetivo de reflexão crítica exige dos envolvidos o desencadear de processos cognitivos e metacognitivos, que incluem a opção pela mudança, pela comunicação, pela solidariedade, pelo confronto, pela introspecção e ainda pelo afrontamento dos próprios valores. Além disso, os professores formadores de docentes nem sempre estão preparados para trabalhar como investigadores, mobilizadores de movimentos que ponham em questão os saberes práticos do grupo; precisam contestar os contextos, pensar além do familiar; organizar equipes colaborativas, tudo isso em uma cultura que valoriza o individualismo e a competição. Uma análise das relações de poder que se estabelecem na formação de professores possibilita identificar as razões dessas dificuldades na racionalidade técnica dominante nos currículos de formação, cuja matriz é o paradigma positivista de ciência.

Algumas reflexões sobre práticas de pesquisa-ação críticas:

Qual a relação do professor com o saber de sua prática? Pode o professor inovar a prática sem transformar a si mesmo?

Em contínuos processos de pesquisa que venho participando junto a docentes, quer nos onze anos na Escola Pública Estadual Angelo Bortolo, em São Paulo, Brasil; quer no Observatório da Prática Docente, na Universidade Católica de Santos, tenho reafirmado meu pressuposto de que os professores só mudam a própria prática quando constroem um sentido para ela. Assim tenho feito muitas pesquisas buscando colocar o professor em contato com a própria prática, na perspectiva de elaboração de sentido para sua atividade profissional. Utilizo-me dos ensinamentos de Freire, da escuta pedagógica; do diálogo transformador e também dos fundamentos da teoria de Charlot (2005) na perspectiva de buscar compreensão para as relações do docente com o saber. Tento desencadear, através de pesquisa-ação, um diálogo do sujeito consigo próprio. Percebo que esse diálogo requer a presença do outro, do grupo de referência. O professor vai buscando sua autonomia à medida em que se percebe como autor da própria prática; como sujeito que organiza um fazer, quando consegue abandonar a dimensão do faça assim – dimensão prescritiva – e adentrar em outra possibilidade, do sou /serei assim – numa dimensão reflexiva.

Trabalhei com um projeto denominado: vamos pensar, compreender e transformar nossa prática docente. A partir dos inscritos voluntários criou-se um grupo de encontro com a finalidade de ser espaço aberto de comunicação, em que os participantes se sentissem livres para poderem se expressar, e sem constrangimentos para expor suas deficiências e necessidades em relação à prática docente. A abordagem metodológica da pesquisa-ação crítica criou as condições para que o trabalho coletivo das professoras se convertesse em formação docente continuada.

Trabalhávamos a partir de uma situação-problema identificada pelo grupo, para ser discutida no coletivo. Algumas situações trazidas: como transformar o espaço-tempo escolar para permitir práticas reflexivas? Como trabalhar e atuar profissionalmente em um ambiente de tantas queixas e tanta frustração? Como criar mobilizar os alunos para quererem aprender? Para chegar a estas questões respaldavam-se em um texto por mim elaborado (Franco, 2005b), onde realço que, por

meio da pesquisa-ação, espaços para reflexão coletiva podem ser criados, favorecendo o desenvolvimento da práxis educativa. Consideravam de muita importância as conversas pedagógicas que eu desenvolvia com elas quando estavam participando do grupo de pesquisa na universidade.

Os professores desta investigação persistiram em suas reflexões e destes, 3 foram buscar aprofundar seus estudos realizando o mestrado em educação; dois deles foram buscar realizar pesquisas para respaldar suas decisões na prática da coordenação pedagógica.

Tenho procurado dialogar com os sujeitos da prática, algum tempo após o término da pesquisa-ação e perguntar isso para eles: o que os fez mudar? Conversando com duas ex-participantes pude compreender que valorizavam estar na universidade e serem consideradas como portadoras de saberes; outra questão lembrada é a de que, ao serem chamadas para participar de atividades na universidade podia-se quebrar a rotina massacrante da escola; outras referem-se ao espaço afetivo que o grupo produzia.

De minha parte, tenho compreendido que o mestrado em educação oferece condições teórico-práticas para um exercício reflexivo. Nesse grupo de docentes havia várias alunas do mestrado e muitas que tinham como meta vir a cursá-lo. O mestrado parece funcionar como esperança de mudança. O mestrado parece funcionar como espaçotempo de reflexão sobre a prática.

Foram utilizados dois dispositivos formativos (recurso pedagógico) com o intuito de favorecer as possibilidades de compreensão da própria prática das participantes: as conversas pedagógicas a partir dos problemas postos pelo grupo de participantes e as reflexões críticas que iam sendo compartilhadas durante os encontros do grupo. Essas reflexões iam sendo adensadas a cada encontro e com participação cada vez maior dos participantes. Estas reflexões coletivas subsidiavam ações que seriam propostas para os problemas que estavam vivenciando. Essas hipóteses de ação eram aplicadas no ambiente de trabalho e as questões/ dificuldades/embates encontrados na prática, voltavam ao grupo de reflexão, onde eram ressignificadas/reelaboradas e muitas vezes surgiam novas propostas de novas ações, e assim reiniciava-se o ciclo. Esse movimento dialético eu chamo de dinâmica das espirais

cíclicas. Em Franco (2005c, 2005d) esclareço que as espirais cíclicas, ou a permanente reflexão sobre a ação num processo coletivo, são a essência do trabalho eminentemente pedagógico da pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores.

A principal conclusão de tais pesquisas é a de reafirmar a necessidade do coletivo para analisar os problemas da prática; da escuta e do diálogo como dispositivos de desencadear a problematização da realidade e a necessidade de tempos e espaços institucionais que favoreçam a prática coletiva da pesquisa, além da necessidade de um pesquisador para desencadear os processos reflexivos.

Considerações finais

Para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas considero fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender. É preciso superar a perspectiva de objetos de estudo; é preciso tempo e espaço para que pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas. Esse é um dos aspectos importantes do processo de conscientização tão bem explicado por Freire (1984). Transformar a consciência ingênua em consciência crítica. Superar e transcender o senso comum; produzir novas relações com o saber da docência.

É importante realçar: se quero a participação de todos preciso organizar algum dispositivo para funcionar como estruturante de um universo comum de conhecimentos, conforme sempre nos alertou Paulo Freire (1979, 1984). Criar um universo cultural coletivo é uma tarefa fundamental do pesquisador em pesquisa-ação; no entanto, precisa fazê-lo na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos. É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo.

Esta triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas é um processo exigente que, contudo, tem fontes de inspiração muito ricas na herança pedagógica de século vinte. Uma dessas inspirações é exatamente a investigação-ação, pois ela tem um

papel muito relevante na formação de profissional docente reflexivo. (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007)

Há que se recordar, conforme Contreras (1994a), que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, por parte do professor, de sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. Isso só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se aperceba como ator de sua história, um sujeito empoderado, habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis.

A questão que se coloca é: como os professores, em sua grande maioria, formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica, saberão reconstruir a epistemologia que rege suas práticas e transformar-se em sujeitos críticos de uma nova concepção de prática?

Ainda mais, perguntamos: como os professores, inseridos em um contexto social e político que desvaloriza cotidianamente sua profissão, imersos num modelo hegemônico de democracia representativa liberal (Santos, 2002, p.46) que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com uma práxis política emancipatória?

Como ainda os professores, alijados historicamente do papel de participantes ativos e inseridos em sua maioria em processos de pauperização da profissão, podem encontrar forças e caminhos para constituírem-se como atores sociais, críticos e comprometidos com uma nova concepção de vida e mundo?

Suojanem (1999) tem um trabalho denominado “a pesquisa-ação como estratégia para o empoderamento”, no qual analisa que o exercício criativo e transformador de uma prática profissional só pode ser exercido pelos sujeitos que têm o sentimento de controle de sua vida e de suas decisões, o que lhes dá a capacidade de sentirem-se encorajados para mudar, rever, transformar. ‘Empoderar’ para a autora é um ato de construção de capacidades, de desenvolvimento pessoal e coletivo, de apreensão de crescente poder de conhecimento e controle, que vai se incorporando por

meio do exercício da cooperação, do compartilhamento de saberes e do trabalho coletivo. A autora apoia-se em Wilson (1996, p.3) para afirmar que o ‘empoderamento’ significa comprometer-se com os objetivos comuns, assumindo riscos e demonstrando iniciativa e criatividade. Realça também que o ‘empoderamento’ sempre implica uma direção ética advinda do compromisso social coletivamente assumido.

As pesquisas que tenho feito na perspectiva de práticas colaborativas com a escola pública me permitem afirmar que tais práticas possibilitam um alargamento nas possibilidades de crítica, de engajamento e de ressignificação dos saberes. Os benefícios e as aprendizagens são mútuos, os sentidos que se deslocam entre os pesquisadores e os práticos permitem contribuir para conhecimentos cada vez mais significativos. Acredito ser esse o caminho a ser perseguido para a rigorosidade na pesquisa em educação e para a credibilidade de processos de formação de docentes.

Referências:

- Barbier, R. (2003). *A pesquisa-ação* (2ªed.). Brasília: Plano Editora.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Becoming critical education; knowledge and action research*. London: The Palmer Press.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Contreras, J. (1994b). *La didáctica como disciplina práctica*. Madrid. Texto digitado.
- Contreras, J. (abr., 1994a). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7-19.
- Côté-Thibault, D. (1991). *Développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et administration de l'éducation.
- Franco, M. A. S. (2005a). A Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Franco, M. A. S. (2005b). A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa. In *Atas (CD-ROM) Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais* (pp. 01-18). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Franco, M. A. S. (2005c). A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. *Anais da XXVIII ANPED*. GT04. CD-ROM. Caxambu. ISBN: 8586392154.
- Franco, M. A. S. (2007; 2010; 2013; 2016). Observatório da Prática Docente: um espaço para compreensão/transformação da prática docente. *Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPQ*. São Paulo.
- Franco, M. A. S. (2008). Pesquisa-Ação e Prática docente: articulações possíveis. In: Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta. *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. (Vol. 1). São Paulo: Editora Loyola.
- Franco, M. A. S. (jan. /jul. 2005d). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Educativa*, 8(1), 125-138.
- Franco, M. A., Novaes, M. B. & Pontes, R. A. F. (2009). Facing resignation and silence: a transforming action-research experience in Brazil. *International Journal of Action Research*. 5(2), 184-214. Disponível em http://www.hampp-verlag.de/hampp_e-journals_IJAR.htm#209.
- Freire, P. (1970, 1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gómez, P. (1998). A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Grundy, S. (1982). *Three modes of action research*. London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Kemmis, S. (1984). Action Research. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, pp.35-42.
- Kincheloe, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: ArtMed.
- Lavoie, L., Marquis, D. & Laurin, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique. (Manuel d'autoformation)*. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Morin, A. (1985). *Recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie*. Rapport. Canadá: Université de Montreal.
- Morin, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation cooperative. Méthodologie et études des cas (Vol. I.)*. Laval: Éditions Agence d'Arc.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Orgs.) (2007), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perez-Gomez, A. I. (1998). Ensino para compreensão. In J.G. Sacristan & A.I. Perez-Gomez, *Compreender para transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, D. G. (2003). *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores*. (201f.). Tese (Doutorado em Educação). UNIMEP, Piracicaba.
- Santos, B. (2002). Para ampliar o cânone democrático. In Boaventura S. Santos, *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Suojanen, U. (1999). Action Research – a strategy for empowerment. In K. Turkki (ed.). *New approaches to the study of everyday life. (Part II)*. Helsinki: Finland Publications 4.

Wilson, P. (1996). *Empowering the self-directed team*. Great Britain: Gower Publishing Limited.