

PESQUISA-FORMAÇÃO: UM OLHAR PARA SUA CONSTITUIÇÃO CONCEITUAL E POLÍTICA¹

RESEARCH-DEVELOPMENT: A LOOK AT ITS CONCEPTUAL AND POLITICAL CONSTITUTION

INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN: UNA MIRADA HACIA SU CONSTITUCIÓN CONCEPTUAL Y POLÍTICA

Andrea Maturano Longarezi

Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

Jorge Luiz da Silva

Doutorando em Enfermagem em Saúde Pública pela USP.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Uberlândia – MG – Brasil

Endereço:

PPGE – UFU

Av. João Naves de Ávila 2121

Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG

CEP: 38408-100

E-mails:

andrea.longarezi@terra.com.br

jorgelsilva@usp.br

RESUMO

O artigo enfatiza a pesquisa como prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social, discutindo algumas características teórico-metodológicas da pesquisa-ação, colaborativa, participante e coletiva, tendo em vista compreender a natureza formativa dos processos desencadeados por meio de cada uma delas. A análise documental, realizada a partir de textos de autores considerados referência em cada um dos tipos de pesquisa, bem como a análise do resultado de pesquisas de intervenção que se propuseram formar professores, revela que essas pesquisas anunciam formas particulares de agir sobre a realidade e nela provocar transformações. Percebe-se a dimensão político-ideológica que caracteriza essas pesquisas para além de um processo descritivo e analítico dos contextos sociais. Contudo, alguns estudos recentes têm demonstrado que, em suas práticas, acabam sofrendo certos desvios, porque têm enraizadas paradigmas que se restringem a ações mais individuais e não mexem com as estruturas políticas, o que implicaria mudanças também nas relações de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-formação. Pesquisas de intervenção. Formação de professores.

ABSTRACT

This article emphasizes research as a reflective, critical practice, and as a transformer of social reality. It discusses some theoretical-methodological characteristics of collaborative, participative and collective research, taking into consideration the understanding of the formative nature of the processes triggered by each. Document analyses on the texts of authors considered a reference in each of the research types, as well as analysis of the result of intervention studies that are proposed for teaching training, reveals that these research studies proclaim specific ways of acting on the reality, thereby provoking changes in

it. It is possible to see the political-ideological dimensions that characterize each type of research, going beyond a descriptive and analytical process of the social contexts. However, some recent studies have shown that in practice, they end up suffering certain deviations, due to the fact that they are rooted in paradigms that are restricted to more individual actions, and that do not involve the political structures, which would also involve changes in the relationships of power.

KEYWORDS: Research-development. Intervention research. Teacher development.

RESUMEN

El artículo hace hincapié en la investigación como práctica reflexiva, crítica y transformadora de la realidad social, discutiendo algunas características teórico-metodológicas de la investigación-acción, colaborativa, participante y colectiva, con el propósito de comprender la naturaleza formativa de los procesos desencadenados por medio de cada una de ellas. El análisis documental, realizado a partir de textos de autores considerados referencia en cada uno de los tipos de investigación, así como el análisis del resultado de investigaciones de intervención que se propusieron formar profesores, revela que esas investigaciones anuncian formas particulares de actuar sobre la realidad y provocar transformaciones en la misma. Se observa la dimensión político ideológica que caracteriza esas investigaciones, más allá de un proceso descriptivo y analítico de los contextos sociales. Sin embargo, algunos estudios recientes han demostrado que en sus prácticas acaban sufriendo ciertos desvíos, porque tienen enraizados paradigmas que se restringen a acciones más individuales y no se meten con las estructuras políticas, lo que implicaría cambios también en las relaciones de poder.

PALABRAS CLAVE: Investigación-formación. Investigaciones de intervención. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

O tema da formação de professores tem permeado inúmeros estudos, pesquisas e intervenções realizadas no âmbito educacional. Identifica-se igualmente o esforço de determinados pesquisadores em utilizar a pesquisa na formação continuada dos profissionais da educação como um mecanismo favorecedor da reflexão, da problematização das dificuldades pedagógicas e da articulação entre a teoria e a prática, por a compreenderem como um meio privilegiado para a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; CONTRERAS, 2002; ELLIOTT, 1998; GIROUX, 1999; PASSOS, 2007; PONTE, 2004; RAUSCH, 2012; STENHOUSE, 1975; ZEICHNER, 1998).

No que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. Historicamente tem-se assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo. Numa tentativa de superar esse modelo, “pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino” (BUENO, 2000, p. 07).

Especificamente, a partir da segunda metade do século XX despertou-se o interesse de conciliar pesquisa e formação de professores. Tais iniciativas foram alavancadas pelo pensamento de alguns teóricos que se dedicaram a estabelecer os pontos de encontro e os entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação. A questão fundamental envolta nesses processos era a de incentivar a realização de intervenções no contexto escolar, que partissem dos próprios professores, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012).

Embora se reconheça a positividade da utilização da pesquisa como dispositivo de formação, a sua inserção e integração no âmbito do trabalho do professor não tem sido fácil. Vários aspectos

contribuem para que esse seja um caminho muitas vezes sinuoso e instável, dentre eles destaca-se: o tipo de pesquisa desenvolvida, a disposição e o interesse dos professores em participar do processo formativo, a disponibilidade de instalações apropriadas, as necessidades da escola e dos participantes, etc. Todas questões fundamentais, uma vez que, de acordo com André (2002, p. 60), esperar “que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade”.

Cumprir ressaltar que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas de realizar um trabalho conjunto, que gere benefícios a ambos (SANTOS, 2002). Evidentemente não é qualquer tipo de pesquisa que pode ser empregado com a finalidade de agenciar formação, mas somente aqueles que possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados. Nessa perspectiva, a formação continuada se conduz mediante a promoção de situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

Entretanto, esse não é o fundamento metodológico, ideológico e político de muitas pesquisas. Embora às vezes discurssem nesse sentido, o conhecimento produzido nem sempre é revertido em melhoria da qualidade da educação e da sociedade, de forma a respeitar a igualdade e a equidade das coletividades, inclusive na sua relação com o meio.

A lógica capitalista cristaliza visões de mundo mercadológicas e reproduz formas de se relacionar com o mundo, a partir das quais se age para garantia de interesses e necessidades privadas, ficando o bem comum negligenciado. Isso é um princípio ideológico-político que faz dessas relações formas de manutenção do *status quo*.

No campo investigativo isso se reproduz quando as diferenças se acirram e se consolidam formas alienantes que mantêm a desigualdade e fortalecem relações de poder na sociedade. Quando transposta essa situação para o campo educacional, criam-se estratégias multiplicadoras que institucionalizam a relação pesquisa-educação-alienação.

Em coerência com tais princípios, o conhecimento, como produto de pesquisas científicas realizadas “sobre” a escola e “sobre” o professor, chega à instituição escolar e aos profissionais da educação de forma prescritiva, legitimando a escola como espaço do fazer e a universidade como espaço do pensar. Numa dimensão técnica, separa-se professor e especialista, dicotomizando prática e teoria, condição objetiva de alienação do professor.

Formado nessa perspectiva, o docente reproduz, pela sua prática pedagógica, um processo de ensino-aprendizagem, no qual o conhecimento externo ao sujeito estudante lhe é apresentado para ser apreendido, propiciando agora a alienação do aluno. Como efeito “dominó” se efetiva a relação pesquisa-educação-alienação.

Na contramão dessa lógica, predominante ainda nos dias de hoje, há um movimento que se firma sob a perspectiva contrária. Há uma tentativa de evidenciar o potencial emancipatório e crítico que a pesquisa e a educação podem assumir. Trata-se de compreender a formação do sujeito não o reduzindo a objeto, recusando a aprendizagem que não permita transformação e vivências práticas, que não chame o indivíduo para participar de seu processo e não permita trocas entre os saberes e a busca pelo novo. Isso vale tanto para o professor, quanto para o estudante, quebrando dicotomias e superando a lógica estabelecida.

Reconhecida a força e o potencial da articulação pesquisa-educação como desencadeadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes, pretende-se aqui, por um lado, enfatizar, do ponto de vista teórico, a pesquisa como aquela que imerge na realidade e, em seu próprio processo, transforma-a formando. Por outro lado, do ponto de vista prático, as limitações na operacionalização desta perspectiva quando aplicada aos contextos escolares concretos em pesquisas educacionais. Na área de Ciências Humanas e no campo educacional, especificamente, esse tipo de pesquisa tem crescido significativamente por meio de diferentes metodologias: pesquisa-ação (THIOLLENT, 1987, 1998; BARBIER, 2004), colaborativa (IBIAPINA, 2008; GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000; MOURA; FERREIRA, 2008; MARIN et al., 2000), participante (FALS BORDA, 1978, 1981, 1990; FREIRE, 1968,

1978, 1981, 1990; BRANDÃO, 1990; BOTERF, 1990; GAJARDO, 1990; EZPELETA, 1989), coletiva (ALVARADO PRADA, 1997, 2005, 2006), entre outras.

Essas pesquisas, pela intervenção que empreendem, podem desencadear processos de conscientização e, por esse caminho, aproximar pesquisa e educação como processos formativos que permitem o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (pesquisadores, professores, estudantes, entre outros).

Importante destacar que o modelo conceitual norteador da pesquisa estabelece e define os contornos que esta adquire em seus fundamentos teórico-metodológicos, principalmente pelos objetivos e procedimentos que assume; e fundamentalmente pelas concepções político-ideológico-metodológicas de formação docente, desencadeadas no processo da pesquisa.

É nessa perspectiva que se propõe trazer para este texto concepções acerca da pesquisa como prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social, discutindo, portanto, algumas características teórico-metodológicas das pesquisas: pesquisa-ação, colaborativa, participante e coletiva. De igual modo, discutir as limitações do uso dessas pesquisas na atualidade, tendo em vista a constatação realizada por alguns pesquisadores de que, do ponto de vista do seu desenvolvimento nas realidades escolares, elas têm se afastado de seus princípios teóricos e metodológicos.

O presente trabalho se subdivide em duas partes. Na primeira, cada pesquisa (ação, colaborativa, participante e coletiva) será apresentada conceitualmente, com vistas à delimitação de suas principais características, potencialidades e limites, bem como às formas de aplicação de seus respectivos percursos metodológicos nos contextos investigados. Na sequência, serão discutidos modos de realização destas pesquisas na realidade educacional, com base em estudos recentes realizados na região centro-oeste do Brasil. Nesta parte, pretende-se igualmente demonstrar que a operacionalização prática das quatro pesquisas mencionadas muitas vezes se encontra perpassada por questões de poder e de manutenção da ordem vigente, impedindo que transformações ocorram. Situação pode ser alterada mediante revisões no conceito de produção de conhecimentos e desenvolvimento das pesquisas, situando-a como instrumento coletivo de conscientização e formação política.

PESQUISA-AÇÃO

Abordar-se a partir de agora a metodologia correspondente à pesquisa-ação que, de modo geral, pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998, p. 14).

De acordo com Ibiapina (2008), existem três tipos diferentes de pesquisa-ação, sendo elas: pesquisa-ação técnica, pesquisa-ação prática e pesquisa-ação emancipatória. Tendo em vista os objetivos deste texto, serão enfocados alguns aspectos mais gerais sobre a pesquisa-ação com destaque para a emancipatória.

A pesquisa-ação ocorre mediante a implementação de formas de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico, etc., com vistas a incentivar a produção de ações deliberadas de transformação da realidade e, ao mesmo tempo, elaborar conhecimentos esclarecedores da prática realizada com o objetivo de melhorá-la. É orientada por três finalidades que correspondem à resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento (THIOLLENT, 1998).

Em contraposição às metodologias tradicionais, a pesquisa-ação não é definida *a priori* pelo pesquisador, uma vez que se parte do pressuposto de que "o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise" (BARBIER, 2004, p. 54). Assim, delimita seu tema e problema a partir dos interesses e das necessidades dos sujeitos implicados na investigação, uma vez que se o que se buscam são mudanças e transformações na situação investigada, os temas das pesquisas têm de ser do interesse do grupo. Ninguém está em melhor condição de conhecer a realidade do que as pessoas pertencentes a ela. Nesse sentido, o problema a ser investigado já existe e o pesquisador

o identifica e acolhe como objeto para pesquisa, buscando auxiliar o grupo a tomar coletivamente consciência do mesmo.

Já no tocante à atuação do pesquisador junto à situação pesquisada, essa se inicia mediante a obtenção de uma primeira análise do problema e das principais características da população envolvida, identificando suas expectativas e interesses. Essa coleta inicial de dados fornece a base para a programação dos futuros passos da pesquisa, especialmente para o planejamento de ações que se dá pela contratualização, elaboração coletiva, geralmente registrada por escrito, de um contrato aberto em que se estabelecem as responsabilidades de cada um, com base nas competências e afinidades dos membros do grupo (THIOLLENT, 1998). O contrato é aberto, pois se busca favorecer e alcançar uma participação ativa dos sujeitos da pesquisa em todas as suas etapas, desde o planejamento à revisão dos resultados, os pesquisadores participam de todas as etapas da investigação e as responsabilidades são compartilhadas por todos os integrantes.

Sublinha-se que tanto a ação quanto a participação dos sujeitos da pesquisa se dão de forma conjunta, uma vez que a relação que se estabelece na pesquisa-ação é de sujeito-sujeito, de modo que não existe uma divisão rígida nas funções desempenhadas pelos sujeitos pesquisadores e pelos sujeitos da pesquisa ou uma hierarquia, na qual alguns desempenham função mais relevante do que outros. Todos assumem papéis significativos no desenvolvimento da pesquisa, desde a elaboração das hipóteses à realização da ação propriamente dita, embora se reconheçam algumas distinções entre eles.

A sistematização e avaliação dos dados obtidos no decorrer da investigação, em seu turno, diferentemente do que se configura praxe nas metodologias tradicionais, que conferem responsabilidade unicamente ao pesquisador, ocorrem mediante a discussão, a interpretação e a análise realizada por todo o grupo. Essa visão é que constitui de fato o rigor da pesquisa-ação que "repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação." (BARBIER, 2004, p. 60). Por isso, "os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções." (BARBIER, 2004, p. 54/5).

Em síntese, no decorrer da pesquisa-ação ocorre uma ampla e explícita interação entre os componentes do grupo em torno dos problemas enfrentados que são, a partir daí, discutidos e analisados pelo grupo. Dessas problematizações emergem as prioridades a serem pesquisadas sob a forma de ação concreta, visando à busca de soluções para elas. Durante esse processo, há um acompanhamento por parte dos pesquisadores, no sentido de garantir o caráter sistematizado da pesquisa, assegurando o cumprimento das características metodológicas formais, uma vez que a pesquisa-ação não se limita apenas à ação, pretende, além disso, o aumento do nível de conhecimento dos pesquisadores e o "nível de consciência" dos demais componentes do grupo no bojo da investigação (THIOLLENT, 1998). Desse modo, os dados são construídos e analisados mediante construção compartilhada.

PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa, segundo tipo de pesquisa aqui em destaque, está balizada em princípios da pesquisa-ação emancipatória. Consequentemente, ela apresenta algumas características consentâneas a essa outra metodologia. Porém, a pesquisa colaborativa possui determinadas particularidades e distinções que a tornam singular. Uma delas é considerar o contexto investigado como uma totalidade, não se prendendo apenas a questões pertinentes aos sujeitos envolvidos, mas considerando, no caso da formação de professores, também os contextos escolar e social. Assim sendo, se preocupa com a compreensão idiossincrática dos sujeitos e das situações investigadas, daí a importância de se contemplar os professores, a escola e o seu contexto nas investigações.

Também se fundamenta na compreensão de que a pesquisa não se restringe à intervenção e à formação, mas envolve processos de construção de saberes científicos, compreendendo o pesquisar como uma situação privilegiada de constituição de conhecimentos capazes de empreenderem autoformação em seus participantes. A esse respeito, torna-se necessário o estabelecimento de uma ampla organização e estruturação para que o trabalho com o grupo de participantes favoreça os resultados esperados.

A construção da identidade do grupo é um dos seus pontos fundamentais. É essencial que, desde o início da pesquisa, cada sujeito reconheça-se como parte integrante do grupo e responsável pelo o que nele ocorre (MIZUKAMI, 2000). A realização de projetos nessa perspectiva requer que o grupo primeiramente adquira um aprendizado sobre o significado de colaboração para somente em seguida se partir para a identificação de suas necessidades formativas (IBIAPINA, 2008).

Denota-se, portanto, que nessa perspectiva há um redimensionamento do ponto de partida das reflexões do grupo, situando-o na prática dos sujeitos e não na teoria. Dessa maneira, não há como dissociar a produção de saberes da prática profissional dos professores, porquanto que o "caráter formativo não se reduz a eleição de temas educacionais aleatórios, mas permite a inserção no universo educacional com toda sua riqueza e complexidade, num exercício de pensar alternativas viáveis na e para a situação" (MARIN et al., 2000, p. 17).

Assim constituída, compreende-se que um dos pilares da pesquisa colaborativa é a reflexão crítico-compartilhada que serve como base para a promoção de desenvolvimento profissional nos professores, pois permite aliar os conhecimentos teórico e prático, excluindo a suposta oposição existente entre eles. Nesse movimento, o pesquisador tem a função de estimular os sujeitos a expressarem suas opiniões e análises, pois se parte da compreensão de que, quando diferentes formas de pensar são concretizadas na discussão, inúmeras percepções e conhecimentos circulam no grupo, possibilitando a solução das problemáticas enfrentadas. Admite-se que a produção dos saberes pela reflexão conjunta contribui para o surgimento de transformações e mudanças na prática docente (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000).

A colaboração e o trabalho conjunto se efetivam porque ambos, pesquisadores e professores, compartilham a responsabilidade pelo projeto, de modo que "não se pretende que o professor universitário, considerado especialista, dite os rumos [...], e que os professores das escolas sejam meros executores" (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p. 96). A pesquisa colaborativa apresenta, portanto, os seguintes pressupostos:

- valoriza-se e respeita-se o saber e o saber-fazer do professor, que deixa de ser simples informante, tornando-se sujeito e co-autor das atividades de pesquisa e intervenção;
- as dicotomias são trabalhadas visando a diminuição da distância entre concepção e execução do trabalho pedagógico e a romper com a tendência à desprofissionalização [...];
- finalmente, tratando-se de pesquisa-ação, muitas das atividades realizadas constituem-se, em si mesmas, nas mudanças pretendidas. (MARIN et.al., 2000, p. 19).

Em suma, a pesquisa colaborativa se efetiva no âmbito educacional como atividade de coprodução de saberes, desencadeando formação, reflexão e desenvolvimento profissional, de forma colaborativa, visando à transformação de uma dada realidade. Ela convida os professores a se envolverem na produção do conhecimento de forma coletiva e contextualizada no seu ambiente de atuação, valorizando os saberes práticos, mas também utilizando referenciais teóricos como respaldo para as discussões. Assim, a formação mediante processos de pesquisa colaborativa possibilita ao professor discutir, organizar informações e interpretá-las, o que culmina na formação de uma consciência de sua condição de sujeito no seu processo formativo.

PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante, terceiro tipo de pesquisa aqui em discussão, foi alvo de estudos de vários pesquisadores, especialmente na América Latina. Devido aos vários estudos empreendidos, não se pode falar de uma única vertente de pesquisa participante, uma vez que ela abrange uma variedade de propostas proporcionais à variedade de projetos desenvolvidos em diversos contextos e sociedades.

Em termos de classificação, existe uma vertente de pesquisa participante calcada nos projetos pioneiros de educação popular de Paulo Freire (1968, 1978, 1981a, 1981b), outra com enfoque mais sociológico derivada dos estudos e dos projetos desenvolvidos por Orlando Fals Borda (1978, 1981, 1990) e uma terceira mais voltada para a área educacional proposta por João Bosco Pinto (1976a, 1976b).

Embora cada uma delas apresente algumas singularidades em termos de embasamento teórico e delineamento metodológico, todas apresentam convergências e elementos comuns e são justamente esses elementos que serão abordados neste texto.

As primeiras origens e influências da pesquisa participante remontam à década de sessenta do século XX e se relacionam às ideias e às ações de educação libertadora de Paulo Freire, mais especificamente aos trabalhos que realizou no nordeste do Brasil, tendo posteriormente desenvolvido também trabalhos semelhantes em outros países da América Latina e África. Tais projetos concebiam a educação como uma atividade que “possibilitava aos grupos menos privilegiados compreender e interpretar a racionalidade e o funcionamento dos sistemas de dominação social e adquirir os conhecimentos apropriados para melhorar seu nível de informação e capacidade de movimento.” (GAJARDO, 1987, p. 22).

Isso porque, ao conhecerem sua própria realidade, depreendendo seus sentidos, os setores populares se conscientizam da posição que ocupam na sociedade e vislumbram novas formas de ação e mobilização política com vistas à promoção de transformações sociais. O que se buscava era oportunizar às pessoas a possibilidade de conquistarem “o poder de serem, afinal, o sujeito, tanto do ato de conhecer de que têm sido o objeto, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transformam em objetos” (BRANDÃO, 1990, p. 11).

Contudo, foi a partir da década de oitenta do século XX que a pesquisa participante tomou forma e se estruturou sistematicamente como método de pesquisa e intervenção. A tônica do processo ainda se localizava na aproximação da academia com as camadas populares, no entanto, foi incorporado também o objetivo de produzir conhecimentos a partir das ações empreendidas por processos de pesquisa mais sistematizados, cujos resultados também pudessem ser divulgados em outros contextos, especialmente o acadêmico.

Buscava-se, a partir disso, afirmar e legitimar o conhecimento comum das camadas de base da sociedade, impulsionando da mesma forma o valor pessoal e social dos membros de setores geralmente excluídos ou marginalizados, tanto do contexto da sociedade em geral quanto da produção de conhecimentos (FALS BORDA, 1990).

Ao se demonstrar empiricamente e com o rigor metodológico científico que os saberes comuns derivados das práticas cotidianas dos participantes também possuíam validade e podiam contribuir à solução de problemas cotidianos ou sociais, esperava-se colaborar para o rompimento de processos de dominação e opressão entre classes.

Nesse sentido, Orlando Fals Borda (1990), sociólogo colombiano, asseverava que o conhecimento científico como construção social servia à manutenção do poder das classes dominantes e à sua consequente opressão sobre as classes de base.

A pesquisa participante surge então como uma ciência crítica que buscava soerguer culturas e saberes populares que fossem questionadores da ordem social e dos modelos positivistas de produção de conhecimento. A finalidade era não se restringir a apenas solucionar problemas práticos do cotidiano das comunidades ou mobilizar os participantes politicamente, mas também produzir conhecimentos mediante a vinculação da pesquisa com as ações sociais e políticas desenvolvidas pelos grupos e pelas organizações sociais (GAJARDO, 1987), demarcando efetivamente a divisão entre ciência dominante e ciência popular e vinculando a participação da pesquisa em causas políticas.

Para se firmar como processo investigativo que procura envolver seus participantes em projetos de transformação social, a pesquisa participante rompeu com a concepção positivista de sujeito-objeto na relação pesquisador-pesquisado, propondo uma relação mais horizontal entre todos os participantes, inclusive os pesquisadores profissionais (acadêmicos), de maneira a se tornarem todos sujeitos com voz ativa e direito à participação. Essa sua atitude “se funda, principalmente, na posição de que a ‘participação’ assume no processo de pesquisa e na mudança de papel do clássico ‘informante’ que passa a ser ‘sujeito’, tanto para a construção do conhecimento como para a ação” (EZPELETA, 1989, p. 79).

Assim sendo, como na pesquisa participante as tarefas são realizadas coletivamente envolvendo a participação de todos, a produção do conhecimento visa à formulação de consensos coletivos como mecanismo para a produção de um “conhecimento genuíno a partir dos grupos de base, para que eles possam entender melhor os seus problemas e agir em defesa de seus interesses” (FALS

BORDA, 1990, p. 50). Os participantes adquirem maior consciência de sua condição de sujeitos históricos, capazes de se organizarem como coletividade na reivindicação de seus direitos e interesses, transformando a realidade em que vivem por meio da organização e ação política.

Evidencia-se que a pesquisa participante objetiva solucionar problemas, promover conscientização política e produzir conhecimentos, ela logra tais objetivos mediante a legitimação do saber prático do cotidiano, porém sem prescindir dos conhecimentos científicos que são utilizados como meio para desocultar a lógica subjacente a esses saberes comuns. Compete ao pesquisador fazer tal aproximação, tendo em vista que ele desempenha dois papéis na pesquisa: pesquisador e participante.

PESQUISA COLETIVA

Como quarto e último tipo de pesquisa aqui em evidência, apresenta-se a pesquisa coletiva, cuja metodologia passou a existir a partir de outros dois modelos de investigação qualitativa: a pesquisa-ação e a pesquisa participante. De acordo com Alvarado Prada (2005), autor colombiano que vem desenvolvendo e sistematizando no Brasil os princípios conceituais e práticos da pesquisa coletiva, esse tipo de investigação compartilha com a metodologia da pesquisa-ação o concernente à transformação da realidade, também se dispõe a descobrir como os participantes processam a dinâmica da vivência grupal; bem como a forma direta de desenvolver ações transformadoras na situação-problema que se detém a investigar, realizando processos geradores de transformações. Por sua vez, as proximidades com a pesquisa participante se referem à construção dos conhecimentos feita pelos próprios participantes, objetivando que eles mesmos, mediante seu envolvimento direto com o evento estudado e com o auxílio de pesquisadores, transformem a realidade em que estejam inseridos conscientizando-se politicamente.

Como se pode perceber, as metodologias da pesquisa-ação e participante lograram superar algumas características do positivismo devido ao caráter qualitativo que assumem e o foco direcionado à solução de problemas sociais. Não obstante, ainda persistem algumas lacunas que a pesquisa coletiva se propõe a sanar (ALVARADO PRADA, 2006). Para tanto, apresenta algumas inovações em termos de procedimentos, construção e análise de dados.

De forma sistemática, esse tipo de pesquisa tem sido desenvolvido em projetos de formação continuada de professores a partir das seguintes características:

- As relações entre os participantes, incluindo quem orienta ou propõe a pesquisa, são de sujeitos-sujeito;
- Os objetos de pesquisa são construídos pelo coletivo, dependendo da especificidade dos conhecimentos derivados da experiência;
- Os dados da pesquisa são construídos mediante interações de todos os participantes do coletivo. O processo habitualmente chamado de coleta, sistematização, análise dos dados é parte da construção dos mesmos;
- O rigor da pesquisa se dá na máxima aproximação das explicações advindas do coletivo que gera as informações sobre a situação objeto. Essa aproximação resulta das relações subjetivas, derivadas de elementos ideológicos, políticos, sociais e culturais específicos do coletivo, embora no âmbito da sistematização universal dos conhecimentos;
- A metodologia de pesquisa-formação das pessoas do e para o coletivo objetiva a construção de consensos, nos quais a permanente circulação das informações se caracterize pela criação de condições, para que todos os participantes tenham equitativas possibilidades de comunicar-se. (ALVARADO PRADA, 2005, p. 631).

Nesse modelo, são os participantes que intervêm na produção do conhecimento, que se dá de forma coletiva e com a utilização dos conhecimentos derivados das experiências, das vivências, das elaborações internas e sociais de cada um. Para a construção dos dados na pesquisa coletiva é necessário que a circulação de informações entre os seus membros seja constante, perpassando todos, em um processo contínuo de construção e reconstrução das informações originais que se iniciaram a partir de opiniões individuais, conforme enuncia a quarta característica elencada.

Portanto, a objetividade na pesquisa coletiva vai se firmando à medida que as informações se aproximam o máximo possível de onde surge o real sentido de seu discurso. Mediante movimentos sucessivos de ir e vir das informações entre os seus produtores, denominados *devolução dos dados*, as informações iniciais são transformadas em conceitos mais elaborados que se firmam como consensos coletivos.

Nesta perspectiva, o caráter formativo da pesquisa coletiva se efetiva pelos inúmeros processos de construção e reconstrução dos dados que geram a reflexão e a análise da realidade, bem como a produção de consensos entre os participantes. Há, portanto, uma valorização do saber dos seus componentes que são, geralmente, conhecimentos práticos, da vida cotidiana que, ao serem confrontados com os conhecimentos "científicos", fomentam a construção de novos conhecimentos, novas formas de pensar, analisar, refletir situações e agir. Isso caracteriza a pesquisa coletiva como uma pesquisa-formação, pois nesse processo o professor se desenvolve profissionalmente, tomando sua prática de ensino para as construções coletivas; e é isso que justifica a quinta característica mencionada pelo autor.

A metodologia da pesquisa coletiva, caracterizada pela devolução dos dados mediante textos que são (re)elaborados coletivamente, se constitui, pois, como uma forma de construir informações, gerando processos de conscientização e formação. Esta metodologia viabiliza aos participantes a aquisição de posições críticas, baseadas e sustentadas em seus próprios entendimentos e interesses, já que, dentro dessas discussões, surgem novas perspectivas e olhares sobre as situações, o que acarreta a aquisição de posturas críticas que são geradoras de autonomia e emancipação. Os sujeitos passam então, a aplicar os conhecimentos construídos no grupo, que agora fazem parte de sua formação, e a se mobilizar como coletividade, de modo a preservar as aquisições decorrentes do processo da pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As especificidades das pesquisas: ação, colaborativa, participativa e coletiva, anunciam, ao menos teoricamente, formas particulares de agir sobre a realidade e nela provocar transformações. Percebe-se a dimensão político-ideológica que, embora com conotações e implicações diferentes, caracterizam essas pesquisas para além de um processo descritivo e analítico dos contextos sociais.

Contudo, embora se constituam mediante tais concepções, em suas práticas muitas acabam sofrendo desvios em função da forma como são planejadas e executadas, pois interfere nesse processo a orientação teórica assumida pelos pesquisadores, que nem sempre são coerentes aos princípios de formação destas pesquisas. Também pode haver discrepâncias significativas entre as concepções de pesquisadores e sujeitos que, quando não devidamente contornadas pelos pesquisadores, podem desfavorecer a construção compartilhada. Outro impedimento expressivo é quando os pesquisadores se preocupam mais em dar solução aos problemas imediatos dos professores, em vez de favorecerem a constituição de coletivos institucionais, dotando-os de criticidade e autonomia necessárias para eles próprios possam buscar solução para os problemas enfrentados e se mobilizarem como coletividade na superação de problemas mais abrangentes, não circunscritos apenas aos contextos escolares específicos em que estejam situados.

Essas constatações foram apontadas por duas investigações realizadas como estado da arte em teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação da região centro-oeste do Brasil, respectivamente por Longarezi, Alvarado Prada e Puentes (2011) e Gimenes (2012), denotando que a realização de pesquisas visando à formação de professores se restringia mais ao desenvolvimento de ações individuais e restritas ao contexto investigado, não mexendo com as estruturas políticas que representam efetivamente transformações sociais, o que implicaria mudanças também nas relações de poder. Malgrado algumas exceções, no geral, evidenciou-se "uma posição assumida pelos sujeitos envolvidos, de certa forma alienante, entendemos que, em alguns casos, o que foi constituído não tenha sido um coletivo, mas sim, um grupo de pessoas reunidas para realizar algumas ações dentro de uma proposta idealizada por outrem" (GIMENES, 2012, p. 201).

De todo modo, isso não destitui as pesquisas mencionadas de seu potencial, porque provocam a mobilização dos docentes e até desencadeiam mudanças nas práticas por eles desenvolvidas, mas engajamento, processos de conscientização política e transformações sociais significativas

implicam ações políticas intencionais mais contundentes, com processos que não se limitam a reflexões pontuais e isoladas. E isso não é o que tem caracterizado a operacionalização dos modelos apresentados, também devido à constatação de que alguns partem de determinados paradigmas que em sua natureza se restringem a ações mais contextuais e circunscritas. Contudo, as pesquisas participante e coletiva, especificamente, têm como perspectiva uma imersão nos contextos sociais, visando provocar maior engajamento, criticidade e mobilização coletiva. Como visto, nesses casos particulares (pesquisa participante e coletiva) há uma preocupação eminentemente política, o que na perspectiva aqui em discussão desencadeia formação, porque permite processos de conscientização e transformação político-pedagógicas.

Modelos que se alicerçam numa perspectiva de ação e transformação da prática sem dimensioná-la politicamente estão ideologicamente atadas a um projeto neoliberal que prima por transformações pontuais de âmbito mais restrito e não rompem estruturas ideológicas e políticas capazes de transformar realmente a sociedade. Essas pesquisas podem possibilitar aos professores condições de elaboração de uma leitura mais crítica dos diferentes elementos que permeiam o mundo que os rodeia, seja ele pessoal e/ou profissional. Todavia, isso contribui para que o envolvimento coletivo em torno das investigações alcance objetivos isolados. Diante disso, torna-se necessário um maior engajamento coletivo, de maneira a intervir e transformar politicamente a realidade que compartilham.

O avanço da pesquisa em educação permite verificar que a formação continuada de professores não resulta na solução imediata dos seus problemas pedagógicos, como pensam alguns, embora possa contribuir na melhoria de algumas práticas. Tomando por base essa constatação, a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política.

Favorecer projetos e programas de formação continuada mediante pesquisa tem sido atividade de diversos pesquisadores na área da educação. Todavia, são poucas as pesquisas que têm possibilitado um engajamento político mais efetivo dos participantes no processo investigativo, embora, do ponto de vista teórico, se fundamentem sob essa perspectiva. O que se tem notado é uma forte tendência a programas e projetos de formação que, embora pela colaboração, se consolidam a partir de ações voltadas para a reflexão e ação individuais, com pouca ou quase nenhuma expressividade no que diz respeito aos processos de conscientização e formação política dos profissionais da educação. Acabam reforçando uma formação técnica que mantém o professor na condição de executor. Isso, muitas vezes, mascara princípios ideológicos que estão para a manutenção das relações de poder sócio-econômico-político-culturais consolidadas na sociedade.

Fica, pois, evidente que a ciência, pela forma como é construída, apropriada e utilizada, tende a uma "prática social, atravessada por questões de poder que tem como consequência a hierarquização [...] e a cristalização da diferença" (SPINK; MENEGON, 2000, p. 74). Romper com esse modelo tão fortemente enraizado nas concepções e práticas da pesquisa implica, primeiramente, compreendê-la na sua dimensão política para, inclusive, agir e, conseqüentemente, formar politicamente. Esse não é um processo que se efetiva individualmente ou em pequenos grupos. Enquanto esses processos de pesquisa-formação permanecerem sem se consolidar como projetos institucionais de ações coletivas, fundados na formação política, não repercutirão sobre os processos de formação docente, nem evidenciarão mudanças nas práticas pedagógicas com impacto político-pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem efetivados nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Tautabé: Cabral Editora Universitária Ltda., 1997.

- _____. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. 3º Encontro de Pesquisas em Educação, **Anais...** Uberaba: UNIUBE, 2005, p. 626-637.
- _____. Pesquisa coletiva na formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n. 28, maio-ago, 2006, p. 101-118.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 55-70.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. p. 51-81.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. p. 09-16.
- BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p.07-22.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In. GERALDI, Corinta; FORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 137-152.
- EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In. EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 77-93.
- FALS BORDA, Orlando. Por la práxis: el problema de como investigar la realidad para transformala. In: **Crítica y política em ciências sociais**. Bogotá: Editora Punta de Lanza, v. I, 1978. p. 209-249.
- _____. La ciencia y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: **La sociologia em Colombia**, Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología, 1981. p. 149-174.
- _____. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 42-62.
- FREIRE, Paulo. Investigación y metodologia de la investigación del tema generador. In. *Cristianismo y Sociedad*: contribución al proceso de concientización em América Latina (Suplemento). Montevideo: ISAL, 1968. p. 27-52.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 34-41.
- _____. Educação popular e conscientização no meio rural latino-americano. In. WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educación Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 103-126.
- GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 15-50.
- GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo; PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In. MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educación Continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000. p. 89-112.
- GIMENES, Olíria Mendes. Significado da formação docente e os sentidos atribuídos em pesquisas de intervenção: um estudo das teses e dissertações defendidas na região centro-oeste. 2012. 255f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. (Org.). **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 157-164.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LONGAREZI, Andréa Maturano; Alvarado-Prada, Luís Eduardo; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores: pesquisas de intervenção no contexto da pós-graduação no Centro-Oeste brasileiro. In. LONGAREZI, Andréa Maturano; BARAÚNA, Silvana Malusá; GUIMARAES, Iara. (Org.). **Pesquisas educacionais**: formação e prática. Campinas: Editora Átomo & Alínea/FAPEMIG, 2012. p. 47-77.

MARIN, Alda Junqueira; GUARNIERI, Maria Regina; ROMANATTO, Mauro Carlos; CHAKUR, Cilene Leite; GIOVANNI, Luciana Maria; SILVA, Maria Helena Frem Dias. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 11, n. 31, p. 15-24, mar., 2000.

MIZUKAMI; Maria da Graça Nicoletti (et al.). Desenvolvimento profissional na docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições**. Campinas: v. 11, n. 1, p. 97-109, mar., 2000.

MOURA, Maria da Glória Carvalho; FERREIRA, Adir Luiz. 2008. A pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt1/pesquisa_colaborativa.pdf. Acesso em: 18/12/2008.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A relação professor-pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 55-62. 2007

PINTO, João Bosco. Metodología de investigación-acción: momentos y fases. In. Junta Nacional de Preinversión. **Preparación y evaluación de proyectos**. Quito, (mimeo), 1976a.

_____. **Educación liberadora**: dimensión teórica y metodológica. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1976b.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na **educação básica**. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-26.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 63-92.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In. BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 207-236.

NOTAS

1 As discussões empreendidas neste texto compreendem dados de pesquisas desenvolvidas com apoio financeiro do CNPq, da Capes e da FAPEMIG.

Artigo recebido em 12/03/2013

Aprovado em 19/09/2013