

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES

*Fábio da Purificação de Bastos**

A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES CRÍTICAS DE PESQUISADORES ATIVOS-CRÍTICOS¹ NAS ESCOLAS PODE MUDAR AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS? Na ocasião em que escrevi este texto, a pedido da professora Marli André, da FEUSP, eu acreditava num “sim” para a questão colocada. Hoje eu tenho apostado alto na profissionalização dos professores por essa via. Às vezes, meu pragmatismo naturalista chega a tal ponto que não vejo outra saída para os professores frente à atual conjuntura sócio-educativa. Mas o que estou entendendo por investigação-ação?

A investigação-ação, conforme descrita por Elliott (1978), é diferente das concepções tradicionais de pesquisa educacional. Relaciona-se com outros modos de reflexão na prática. Ou seja, é um processo *deliberativo avaliativo* e tem sido o modo mais negligenciado de reflexão nas escolas.

Para o autor, a investigação-ação, a deliberação e a avaliação são três modos diferentes da reflexão prática, cujas características são estas: a deliberação é a reflexão dirigida para a escolha; a avaliação é a reflexão dirigida para a resposta e a investigação-ação é a reflexão dirigida para a diagnose. Essas distinções sugerem a existência de modos diferenciados de reflexão dirigidos a diferentes aspectos da prática. Para Elliott (1978), a investigação-ação é o julgamento, antes de ser uma

* Professor-doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM/RS.

¹ Expressão elaborada por Carr e Kemmis, para denominar grupos de trabalho, formados por professores, que operacionalizam a investigação-ação no seu cotidiano escolar.

prescrição para a ação, desde que os julgamentos prescritivos tenham surgido reflexivamente, da deliberação prática.

O autor apresenta algumas características da investigação-ação nas escolas:

1. investiga ações humanas e situação sociais que são vividas pelos professores, tidas como: a) inaceitáveis em alguns aspectos (problemáticos); b) suscetíveis de mudanças (contingentes) e c) requer uma resposta prática (prescritiva). A investigação-ação deve estar sempre atrelada aos problemas práticos diários, vividos pelos professores, antes dos "problemas teóricos", definidos pelos pesquisadores puros, dentro de uma disciplina do conhecimento;
2. aprofunda os conhecimentos dos professores (diagnoses) dos seus problemas, adotando uma posição investigadora na direção das definições iniciais de uma situação que ele possa manter;
3. adota uma posição teórica na qual a ação tensionada para mudar a situação é temporariamente suspensa, até que o aprofundamento do entendimento do problema prático seja obtido;
4. relata uma "história" sobre o evento através do relacionamento com um contexto de contingências mutuamente interdependentes, isto é, eventos que "permanecem unidos" porque dependem um do outro para sua ocorrência;
5. interpreta "o que está ocorrendo" do ponto de vista destas ações e interações, na situação-problema, isto é, entre professores e alunos, professores e diretores etc. "O que está ocorrendo" é investigado através da ação planejada e observação participantes, que são instrumentos de pesquisa importantes num contexto de investigação-ação;
6. "olha" para uma situação do ponto de vista dos participantes, descrevendo e interpretando "o que está ocorrendo", na mesma linguagem que eles usam. Por isso a investigação-ação pode ser validada num diálogo com os participantes;
7. trata o problema do ponto de vista dos envolvidos e pode apenas ser validada num diálogo aberto com eles;
8. envolve diálogo aberto entre "pesquisador" (seja ele um estranho ou professor-pesquisador) e participantes, devendo ser livre o fluxo de informações entre eles.

Segundo Carr (1989), o artigo de Elliott (1978) marcou um novo paradigma de pesquisa educacional, tornando-se uma alternativa radical para as abordagens da pesquisa social e educacional. Talvez isso se deva ao fato de Elliott (1978) ter definido a pesquisa educacional como um processo de auto-reflexão, na qual professores examinam as teorias implícitas em suas próprias práticas diárias. Descrita dessa forma, a investigação-ação tem o intuito de promover uma reunificação entre teoria e prática, que eliminaria a dicotomia de ensino e pesquisa, que o positivismo criou e sustentou.

Devido às diferentes interpretações que foram sendo construídas a respeito desta temática, Carr (1986) coloca as seguintes questões: *Qual é a legítima natureza da investigação-ação? Qual a exigência indispensável para se engajar numa investigação-ação? Quais os tipos de discernimentos filosóficos e fontes conceituais que são úteis para esclarecer sua validade?* Na opinião de Carr (1989), a discussão das questões colocadas contribuiria significativamente para popularizar o paradigma de pesquisa educacional radicalmente novo, que é investigação-ação. Segue questionando: *Qual o tipo de cenário em que a investigação-ação tem se desenvolvido? Fora suas exigências teóricas para oferecer uma alternativa à pesquisa educacional positivista, a investigação-ação mostrou uma tendência de recair no velho caminho positivista? Está a investigação-ação em perigo de tornar-se pouco mais do que uma sofisticada forma de positivismo?*

Carr (1989) reconhece que a investigação-ação necessita de uma análise cuidadosa de sua própria interação com o positivismo, com o intuito de não torná-la ambígua e confusa, pois, em certa medida, numa linha puramente técnica, tem se dispensado de qualquer obrigação, no que diz respeito ao seu engajamento com o pensamento crítico ou reflexivo. Contudo, é diferente do positivismo, não por ser uma teoria epistemológica, mas, ao invés disso, por objetivar a elaboração de uma teoria acoplada à vida social. Precisa é ser incorporada ao discurso, organização e prática da educação, tão bem quanto os pressupostos centrais do positivismo, sobre a teoria, conhecimento, subjetividade, objetividade, fatos e valores. Portanto, deve não apenas ser referenciada nas descrições dos livros-textos de pesquisa educacional. Nesse sentido, "pesquisa educacional", para além do axioma positivista, não pode ser apenas um processo sistemático e metódico para adquirir conhecimento

positivo, mas sim um processo reflexivo e dialógico de discussão democrática e crítica e filosófica.

Na teoria, investigação-ação é uma alternativa para reviver formas democráticas, dialógicas e reflexões teóricas que, devido ao impacto do positivismo, tem sido relegada à marginalidade. Porém, na prática, investigação-ação tem cada vez mais passado uma imagem de *método de pesquisa* que é favorável às idéias de sofisticação metodológica e refinamento técnico, permanecendo incapaz de passar a *idéia-força de auto-reflexão*, com qualquer expressão genuinamente prática.

Devido a essa discrepância, entre sua própria concepção teórica que tem guiado seus ideais e sua prática institucionalizada socialmente, investigação-ação pode se tornar vítima deste dualismo, divergindo de suas aspirações iniciais. A investigação-ação nas escolas deveria estar produzindo um profundo movimento nos âmbitos do currículo e da investigação didática, visto estar comprometida com a busca de uma compreensão mais coerente da natureza da teoria e da prática educativas.

Segundo Carr e Kemmis (1986), isso não ocorre porque é preciso desenvolver uma postura filosófica que acarrete o surgimento de postulados mais adequados sobre a teoria, a investigação e a prática, fazendo surgir comunidades de profissionais críticos². Para que estes obtenham autonomia e responsabilidade, os autores propõem que os próprios docentes participem das construções das teorias educacionais, por meio de uma reflexão crítica, sobre seus próprios conhecimentos práticos.

Segundo os autores, trata-se de criar comunidades críticas de professores e que, através de uma investigação participativa, concebida como uma análise crítica, se encaminhe a transformação das práticas educativas, dos valores educativos nas instâncias institucionais. Dessa forma, se algo define a investigação-ação como pesquisa formal, é seu propósito desenvolver sistematicamente o conhecimento dentro de uma

² Na minha opinião, enquanto os professores não institucionalizarem seus projetos de investigação nos programas de pós-graduação em educação - nos níveis de mestrado e de doutorado -, há pouquíssimas chances de incorporarem esta postura filosófica a que os autores se referem na prática cotidiana escolar.

comunidade autocrítica de praticantes. Isto implica um processo participativo e colaborativo de auto-reflexão que pode se materializar nas comunidades autocríticas de investigação, comprometidas em melhorar a educação na prática, ou seja, as aulas propriamente ditas.

Para que fique claro, tenho apostado (De Bastos, 1995) que:

1. os professores não acreditem que foram formados para atuar num espaço escolar definido - as séries iniciais do ensino fundamental ou apenas o ensino médio, como é o caso da maioria das licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento. Ao invés disso, acreditam que necessitam dar continuidade ao processo de profissionalização. Afinal, a continuidade da escolarização formal ocorre nos programas de pós-graduação em educação, em cursos de mestrado e doutorado (observe que estou excluindo propositadamente os cursos de especialização pelo fato de estes não fazerem parte da escolarização formal, segundo o próprio Ministério de Educação e do Desporto do Brasil). Dessa forma, estariam desideologizando a concepção de professores que predomina entre a maioria dos pesquisadores do país;
2. é possível e necessário transformar todo e qualquer espaço escolar formal em espaço de investigação e ação educativa. Com isso estaremos diminuindo a distância entre teoria (pesquisa) e prática (ensino), que tem favorecido aqueles que se autoproclamam pesquisadores, e viabilizando a criação e expansão de comunidades de investigadores ativos-críticos, não apenas nas universidades e centros de pesquisa, mas nas escolas de uma maneira geral. Dessa forma, a profissionalização dos professores passaria a ser caracterizada - como na prática é a dos pesquisadores - pelo trânsito desses sujeitos nos mais diferentes espaços culturais onde se desenvolve o processo educacional;
3. é possível a interação entre investigadores ativos-críticos através da elaboração de programas de investigação educacional. Desta forma, podemos obter recursos - materiais e humanos - para nossas iniciativas de melhora e transformação das nossas práticas educativas no cotidiano escolar.

Esses três destaques estão significativamente fora de sintonia com o movimento hegemônico das ações sobre profissionalização de

professores num país como o nosso. Espero poder dialogar com todos sobre estes quefazeres que (acreditem!) podem mudar nossas vidas, vidas de profissionais de educação.

(Endereço do autor: Fábio da Purificação de Bastos, UFSM/CE/MEN/PPGE, Campus Universitário, Bairro Camobi, Santa Maria, RS, CEP: 97105-900, Fone: (055) 2208459 - Fax: (055) 2208010, e-mail: fbastos@ce.ufsm.br.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARR, W. Action research: ten years on. **Journal of Curriculum Studies**, 21(1): 85-90, 1989.
- CARR, W. e KEMMIS, S. **Becoming critical: Knowledge and action Research**. London, The Falmer, 1986.
- DE BASTOS, F. da P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em Ciências Naturais**. Tese de Doutorado, FEUSP, São Paulo, 1995.
- ELLIOTT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, 10(4): 355-7, 1978.
- MION, R. A. **Processo reflexivo e pesquisa-ação: apontamentos sobre uma prática educacional dialógica em Física**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFSM, Santa Maria, RS, 1996.
- SOUZA, C. A. **Formação educacional permanente em Ciências Naturais e pesquisa-ação na Escola Fundamental**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFSC, Florianópolis, SC, 1996.