

Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento

Research-Action Methodology: the Shared Production of Knowledge

Maria Amélia Santoro Franco^{a*}

Resumo

Este texto relata percursos de pesquisa-ação e tem a finalidade de realçar as possibilidades desta metodologia como produtora de conhecimentos partilhados. Analisa diferentes abordagens na prática da pesquisa-ação, destacando elementos para a composição de um protocolo de pesquisa na pesquisa-ação. O texto é tecido pela integração de diferentes pesquisas, com diferentes procedimentos, realçando o papel das espirais cíclicas na produção coletiva de conhecimentos. Neste processo de articulação de conhecimentos a partir de diferentes procedimentos são analisados, especialmente, a autoscopia e a escuta sensível. As investigações analisadas reiteram a importância das *espirais cíclicas* como procedimento fundamental para estruturar os processos cognitivos que ocorrem durante a pesquisa-ação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Produção coletiva. Autoscopia. Escuta sensível.

Abstract

This paper reports the path of the research-action methodology in order to enhance its possibilities as a shared knowledge producer. It analyzes different approaches to the practice of research-action methodology, emphasizing elements to compose a research protocol in research-action. The text is woven by the integration of different surveys, with different procedures, highlighting the role of cyclical spiral of the collective knowledge production. In this knowledge articulation process from different procedures are analyzed, especially the autoscopia and sensitive hearing. The investigations analyzed reiterate the importance of cyclical spirals as fundamental procedure for structuring the cognitive processes that occur during the research-action.

Keywords: Research-action. Collective Production. Autocopy. Sensitive hearing.

^a Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

* Endereço para correspondência: Rua Campevas, 208, Perdizes - CEP. 05.016-010 - São Paulo - SP.

1 Introdução

A primeira vez que ouvi falar de pesquisa-ação foi em 1968, em um dos cursos de formação em Dinâmica de Grupos ministrados pelo professor Lauro de Oliveira Lima e promovido pela coordenação do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica - PUC, de Campinas, onde me graduava. Foi oferecido num espaço dentro da Cúria Metropolitana de Campinas, para que ficássemos menos visíveis e com mais segurança, uma vez que Lauro era pessoa cassada pela ditadura e seus cursos eram proibidos, considerados subversivos.

Lauro fundamentava os estudos da dinâmica de grupos em Kurt Lewin. Fiquei interessada em Kurt Lewin e descobri que antes de ser psicólogo social, havia sido químico, físico e doutor em Filosofia. A tese que defendeu tinha como tema: *A psicologia do comportamento e das emoções*. Isso em 1914! Não tive acesso a tese, mas achava interessante a junção de comportamento e de emoção no mesmo tema. A psicologia das emoções? Tomei conhecimento também, naquela época, que em 1945 ele criou, a pedido do Massachusetts Institute of Technology, um centro de pesquisas em dinâmica de grupo:

Research Center for Group Dynamics. O termo dinâmica de grupos era, em 1968, muito instigante. Discutíamos uma questão central já posta por Lewin em 1945: é possível a autenticidade nas relações intra/entre grupos? É possível que as pessoas sejam mais criativas dentro dos grupos? E a questão de Lauro: como democratizar as relações inter/intra grupos? Como conduzir/conscientizar sem manipular? Segundo Lauro, essas condições eram possíveis em grupos maduros, com sujeitos dotados de pensamento lógico abstrato, pensamento esse que poderia ser desenvolvido pelo grupo, como num *exercício de formação*. O grupo forma o sujeito e o sujeito forma o grupo. Para subsidiar a discussão sobre a formação individual, seguiam-se as explicações de Lauro sobre a epistemologia genética de Jean Piaget. Discutir Piaget não nos interessa aqui, fiz esse preâmbulo para trazer à tona as indagações de Kurt Lewin e a pesquisa-ação. Já me aprofundei sobre a importância desse autor na introdução de uma teoria à pesquisa-ação (FRANCO, 2005), aqui, neste texto, quero enfatizar alguns aspectos que considero fundamentais à pesquisa-ação e que já estavam presentes desde Lewin, 1945.

Desde sua origem, conforme também já discuti (FRANCO, 2005; 2008), a pesquisa-ação organizou-se em diferentes perspectivas, adquiriu diferentes feições e se fortaleceu com pesquisas e trabalhos que aprofundaram os sentidos e significados de “participação coletiva”. A transformação ocorreu especialmente em situações de articulação com

os movimentos sociais populares e com a perspectiva de transformação social emancipatória. Quando reportamos a essa forma de realizar pesquisa-ação, normalmente a denominamos de PP: pesquisa participante. Para localizá-la sempre haveremos de reportar a Fals Borda e a Paulo Freire, construtores de estudos e pesquisas fundamentais para a ressignificação ou redirecionamento da pesquisa-ação, diferente da perspectiva que até então conhecíamos.

A pesquisa-ação “original” pressupõe a cooperação e/ou participação entre participantes e pesquisadores, conforme realçado por Thiollent (2005 p. 16) na definição presente em uma centena de trabalhos de pesquisa-ação:

a pesquisa-ação é 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.

A definição é clara e precisa, no entanto induz a pensar: cooperação e participação são conceitos próximos, similares, sinônimos? Faz pensar ainda: que tipo de participação exige pesquisa-ação? Como participar democraticamente, em situações de desigualdade social, cultural, política? Como equalizar diferenças em grupos sociais tão diferentes como alunos e professores, por exemplo? Entre pesquisadores e desempregados?

Os conhecimentos produzidos pela prática da pesquisa participante auxilia pensar essas questões, no entanto, até hoje, buscam-se novas questões sobre a dinâmica das diferenças no trabalho participativo; os significados da implicação dos envolvidos, bem como sobre a necessária e complexa produção coletiva de conhecimentos.

Quero realçar que a “participação”, em qualquer modelo de pesquisa-ação, não pode ser encarada com naturalidade. É sempre um problema e o pesquisador deverá prever formas e meios de lidar com a complexa questão de propiciar condições de participação gradativa de todos os sujeitos que dela participam.

Outra incorporação à teoria e prática da pesquisa-ação advém dos estudos e pesquisas no âmbito educacional, de caráter formativo, desencadeadas principalmente por Stenhouse, Elliot, Carr e Kemmis, que trazem à discussão a pesquisa da prática; do coletivo dos profissionais envolvidos; e das possibilidades de transformação crítica das condições de opressão; além de buscar novos elementos para a compreensão dos mecanismos articuladores da teoria. Essa perspectiva empreende estudos sobre a aprendizagem coletiva, a implicação mútua; a qualidade dos dados que emergem do processo, dotando o pesquisador de acesso a dados e interpretações que não teria em pesquisa clássica. Trabalha-se com as aprendizagens em processo que vão ressignificando a realidade a ser transformada. O papel da avaliação coletiva das práticas é vigoroso instrumental de prática das *espirais cíclicas*.

Neste trabalho realço que há diferentes perspectivas metodológicas para a pesquisa-ação e que apesar das diferentes abordagens no design da pesquisa-ação, existe algo que lhe é próprio e que precisa estar presente para referendar “o protocolo de pesquisa na pesquisa-ação” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 161). Segundo o autor, dois elementos são fundamentais neste protocolo: a instrumentação e a démarche avaliativa. Faço a alteração para citar 3 elementos, talvez os mesmos, mas com diferentes denominações: a criação do coletivo investigador; a utilização das espirais cíclicas para avaliação do processo e a produção/socialização de conhecimentos. Ou seja, quero refletir, a partir de casos práticos: como o pesquisador pode abrir espaços para criar um coletivo investigador? Como trabalhar articuladamente com as espirais cíclicas? Como o pesquisador deve perseguir, com o grupo, a produção coletiva de conhecimentos?

Neste texto, conto com a co-produção de 3 pesquisadoras em pesquisa-ação. Em conjunto, realçamos como conseguiram organizar um coletivo investigador; como trabalharam com as espirais cíclicas e como os conhecimentos foram sendo co-produzidos e socializados. Na pesquisa de Pontes (2007), consideramos seus esforços na busca de um coletivo investigador com professoras da rede pública de ensino; com Braz (2009), analisamos a busca da autoscopia como instrumento para desencadear reflexões críticas nos docentes, criando espaço para a ocorrência das espirais cíclicas; e, na pesquisa realizada por Cancherini (2009), destacamos como a escuta sensível foi instrumento fundamental para compreender as dificuldades do professor iniciante.

2 Pesquisa-ação e Autoria Docente: o Grupo de Encontros Pedagógicos como Estratégia Formativa (Relato de Caso 1)

A pesquisa-ação desenvolvida por Pontes (2007) teve como principal objetivo conhecer as possibilidades que professoras de educação básica possuíam de se desenvolverem como autoras da própria prática, durante o exercício da profissão. No intuito de conceituar a autoria docente, o professor autor foi compreendido como profissional reflexivo, autônomo e pesquisador da própria prática, de acordo com o referencial teórico sobre o professor reflexivo (SCHÖN, 2000) e sobre o professor pesquisador (ZEICHNER, 1998). A capacidade de criar as atividades pedagógicas e avaliar de forma crítica o seu trabalho foi denominada de *autoria pedagógica*.

No entanto, é importante esclarecer que, na pesquisa de Pontes (2007), os conceitos de autoria, reflexão e pesquisa da prática foram compreendidos na perspectiva do trabalho coletivo entre educadores. A pesquisadora partiu do pressuposto de que os professores podem desenvolver melhor essas competências em diálogos com seus pares, conforme Freire (2005) e Habermas (1991).

Dessa forma, para que o estudo empreendido fosse coerente com a proposta de desenvolvimento da autoria das professoras envolvidas, a pesquisadora optou pela pesquisa-ação. Pesquisa

que é também pedagogia que entrelaça atores-autores; aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”, conforme conceituam Brandão e Streck (2006).

Para dar andamento ao trabalho criou-se um grupo de encontro com a finalidade de ser espaço aberto de comunicação, em que as participantes se sentissem livres para poderem se expressar, e sem constrangimentos para expor suas deficiências e necessidades. A abordagem metodológica da pesquisa-ação criou as condições ideais para que o trabalho coletivo das professoras se convertesse em formação docente continuada.

Durante a fase exploratória, em reuniões preliminares, as participantes reconheceram que a realidade educacional das escolas em que trabalhavam era bastante desfavorável ao desenvolvimento profissional em serviço e valorização do trabalho coletivo dos professores. Avaliaram que suas práticas estavam submetidas a políticas educacionais mal elaboradas, sua autonomia era restrita, sentiam-se impotentes e oprimidas. Existia um silêncio que, ao longo da história educacional brasileira, lhes foi imposto e que precisava ser rompido. Concordavam essas professoras com Freire (1979) sobre o fato de que os indivíduos se perdem quando tudo é pré-fabricado e automatizado, não havendo espaço para o risco e para a problematização.

A situação-problema identificada pode ser caracterizada como: nas diversas escolas em que essas professoras trabalhavam não havia espaço/momento institucional para que refletissem sobre a prática pedagógica coletivamente. Franco (2003) explica que, por meio da pesquisa-ação, espaços para reflexão coletiva podem ser criados, favorecendo o desenvolvimento da práxis educativa, e, neste caso específico, a autoria pedagógica.

Considerando-se que habilidades de autoria não são desenvolvidas por sujeitos cativos, essas professoras, com a ajuda da pesquisadora, mobilizaram-se para transformar a realidade: desinstitucionalizaram o estudo. Isso significou criar um grupo de estudo autônomo, desvinculado das escolas em que atuavam. Dessa forma, a pesquisa-ação caracterizou-se como crítica. Ou seja, a transformação foi percebida como necessária no início dos trabalhos do pesquisador com o grupo, num processo que valorizou a construção cognitiva da experiência, via reflexão crítica coletiva. “Busca-se a emancipação dos sujeitos de condições consideradas opressoras” (FRANCO, 2003, p. 497).

O grupo foi formado por 14 professoras oriundas de diferentes escolas de educação básica. Essa iniciativa caracterizou o reconhecimento das participantes de que eram capazes de criar modos e meios de superar a realidade opressora, tornando-se responsáveis por seu desenvolvimento profissional.

O grupo foi, portanto, concebido como coletivo investigador e teve a função de promover encontros regulares,

durante 1 semestre. Foram utilizadas duas estratégias formativas com o intuito de favorecer o desenvolvimento da autoria pedagógica das participantes: os *registros reflexivos* das atividades pedagógicas cotidianas, elaborados individualmente; e as *reflexões* compartilhadas durante os encontros do grupo.

O contrato de ação coletiva foi negociado com os participantes e o foco temático do trabalho foi: autoria pedagógica. Na perspectiva do grupo criaram-se os momentos de ação e de reflexão:

- O momento da teoria, quando seriam lidos e discutidos textos teóricos sobre o tema estudado;
- O momento da prática, quando seriam relatadas as experiências com os registros reflexivos ao longo do mês;
- Proposta de ação a ser implementada no exercício da prática docente; e
- Avaliação das ações empreendidas.

Essa organização permitiu que, de acordo com a metodologia da pesquisa-ação, cada encontro representasse o fechamento de um “ciclo iterativo” da pesquisa. Os ciclos foram considerados iterativos (TRIPP, 2005) porque cada ciclo repetiu a mesma sequência de fases, envolvendo planejamento das ações, desenvolvimento dessas ações e avaliação, a fim de gerar novo planejamento e a implementação das mudanças necessárias.

Os ciclos promoveram o planejamento e a realização das ações num movimento espiral, favorecendo o efeito “recursivo” (BARBIER, 2002), ou seja, a reflexão permanente sobre a ação possibilitou ao pesquisador coletivo retroagir e reformular as ações sempre que necessário, analisando o objeto e o processo da pesquisa continuamente.

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

Pudemos evidenciar na análise de dados que o registro reflexivo é instrumento importante para a construção da autoria, funcionando como descongelador de silêncios, conforme estudado por Lewin (1964). Segundo Freire (2005, p. 92), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Já há vários estudos que consideram que os registros dos professores são importantes instrumentos para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação e da pesquisa sobre a prática (ZABALZA, 1994).

Os estudos e pesquisas sobre esses encontros possibilitaram a compreensão de que essas práticas ocorrem num contexto sócio-político-educacional que precisa ser problematizado sob perspectiva crítico-reflexiva (CARR; KEMMIS, 1988; FRANCO, 2003; FREIRE, 2005) a fim de que a realidade seja transformada.

Uma grande dificuldade no trabalho com pesquisa-ação é a busca de equilíbrio entre diferentes “poderes”. Esse equilíbrio,

afirmam Herr e Anderson (2005), foi facilitado por não haver entre pesquisadora e demais participantes grandes diferenças culturais, profissionais ou de interesses. A pesquisadora além de também ser professora, naquele momento desenvolvia seu trabalho de mestrado, utilizando a pesquisa para tal fim, com consentimento livre e esclarecido do grupo.

No entanto, isso não significou igualdade absoluta de papéis, pois o papel da pesquisadora participante e, ao mesmo tempo, coordenadora do grupo foi reconhecido e aceito pelas integrantes. Essa convivência na duplicidade de papéis exige do pesquisador grande domínio do encaminhamento metodológico da pesquisa. Para esta dificuldade recomenda-se (Franco, 2005) a utilização de muita clareza e objetividade para lidar com as necessidades expressas pelos participantes.

A forma de funcionamento do grupo como espaço para o trabalho coletivo e solidário; as orientações precisas da pesquisadora na condução do grupo; os registros reflexivos das participantes foram, portanto, as estratégias formativas utilizadas na pesquisa-ação que parecem ter favorecido a construção do coletivo investigador. Essas foram, também, condições de autoria que o trabalho proporcionou, uma vez que, conforme Freire (2005), não é possível ser autor se não se tem voz ou consciência crítica de sua existência.

Foi, ainda, possível compreender que a relação entre pesquisa-ação e autoria docente se estreitou à medida que pesquisadora e professoras se empenharam na construção do espaço de reflexão coletiva.

3 A *Autoscopy* como Instrumento (Auxiliar) da Pesquisa-Ação (Relato de Caso 2)

Analisar as possibilidades de promover a reflexão crítica do professor sobre sua própria prática, como forma de possibilitar transformações nessa prática, constituiu-se no objetivo central da pesquisa realizada por Braz (2009).

Percebemos em nossas práticas de observação de docentes na educação infantil que a dificuldade comum que mais se destacava era a aparente ausência de clareza sobre a intenção pedagógica que conduzia as ações de alguns professores com as crianças. Esses professores demonstravam desconhecer o sentido do que estavam fazendo. Executavam as atividades propostas de maneira mecânica e até intuitiva, sem questioná-las ou modificá-las quando necessário, esvaziando-as de significado.

Compreendendo que essa dificuldade podia ser resultado de diferentes fatores, inclusive dos modelos de formação inicial e continuada que privilegiam perspectiva técnica de docência (PEREZ-GOMEZ, 1998), a autora propõe, em sua pesquisa, o desenvolvimento da reflexão crítica dos docentes como forma de crescimento profissional e pessoal.

Contribuir para o desenvolvimento profissional do docente requer a adesão desse docente à proposta. Requer também voltar o olhar do professor para a própria prática de forma questionadora e reflexiva, com o intuito de indagar entre outras

coisas: o que pretendo com esta ação? No que me fundamento para tomar determinada atitude? Quais as consequências das minhas interferências na vida desta criança como aluno e como cidadão? Poderia ter agido de forma diferente? Posso agir diferente? Ou seja, para Braz (2009), o desenvolvimento profissional do professor está diretamente ligado à sua prática pesquisadora.

O estudo desenvolveu-se considerando a importância da priorização de abordagens de trabalho, com caráter formativo-emancipatório, que levassem em consideração a participação conjunta, de pesquisador e pesquisado e que organizassem condições que promovam a autoformação e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Assim, Braz (2009) optou por trabalhar com grupo de docentes, utilizando-se da pesquisa-ação *formativo-colaborativa* como forma de compreender e transformar coletivamente as dificuldades postas pelo professor.

Para conduzir o professor a se observar, a autora optou por utilizar a *autoscopy* como procedimento auxiliar da pesquisa-ação, a fim de possibilitar a transformação das práticas pela ação consciente do sujeito.

Autoscopy é um procedimento que se vale do recurso da videogravação de situação prática, visando posterior análise dessa situação pelo próprio agente (ou agentes) da ação. O procedimento é dividido em 2 momentos distintos: as sessões de videogravação da situação, quando o sujeito da ação tem seu comportamento videogravado em determinado ambiente; e as sessões de análise e reflexão sobre o material gravado, quando o sujeito é colocado para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do formador/pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa (LEITE; COLOMBO, 2006).

Esse procedimento vem sendo utilizado há tempos, em diversas áreas, para o desenvolvimento dos profissionais. Desde 1973, Monique Linard (Instituto de Ciências e Educação da Universidade de Paris – França) vem desenvolvendo trabalhos desta natureza na formação docente e na pesquisa ligada à psicologia cognitiva.

A *autoscopy* pode estabelecer contato com informação antes inexistente: a observação da própria imagem e da própria atuação, o que pode promover mudanças nas representações que o sujeito faz de si mesmo e de suas ações (LINARD, 1980).

Não se trata de treinar competências ou de estabelecer as melhores formas de atuação em cada situação a partir do vídeo, o que atribuiria perspectiva tecnicista ao procedimento. Trata-se de induzir o uso da reflexão crítica sobre a própria prática, a qual pode funcionar como elemento potencializador de transformações dessa prática.

Para a *autoscopy* se configurar como procedimento mediador entre o professor e a transformação de sua prática, é preciso considerá-la sob perspectiva histórico-cultural. Parte-se do pressuposto de que o indivíduo não se relaciona

diretamente com o mundo natural, mas esse contato é mediado semioticamente por ferramentas de ordem material e simbólica. A autoscopia evidencia a interação, a mediação e a linguagem como elementos importantes na produção do conhecimento sistematizado (VYGOTSKY, 2001), que possibilita ao sujeito a oportunidade de ampliação dos conhecimentos sobre sua prática e a incorporação desses conhecimentos ampliados ao seu funcionamento mental.

Assim, pode-se considerar a *autoscopia* ferramenta de caráter material ao fazer uso de nova tecnologia e instrumento (a câmera de vídeo). Ao mesmo tempo, de caráter psicológico, ao permitir ao sujeito filmado observar-se de forma até então não experimentada. Tal estratégia gera movimento dialético de reflexão e reconstituição das situações reais, bem como promove condições para a constituição de novas formas de interação, criando a possibilidade de transformar as ações desse sujeito no mundo.

As sessões de *autoscopia*, promovidas pela autora, foram organizadas a fim de desenvolver progressivamente a consciência do professor sobre a própria prática, valorizando a influência da teoria como forma de fecundar essa prática. Segundo a autora, o procedimento *autoscópico* proporcionou aos sujeitos envolvidos maior clareza sobre o que fazem, por que fazem e sobre o que precisam fazer para melhorar suas práticas, colaborando com sua formação.

Esse procedimento pode quebrar barreiras e inseguranças. Pode empoderar o professor, pois permite espaço de interação entre a dimensão pessoal e profissional. Ao ver-se na tela, tem visão contextualizada de si, podendo articular concretamente essas duas dimensões e, a partir disso, avançar no seu processo de desenvolvimento.

A análise a *posteriori*, que a autoscopia propõe, promove afastamento da ação através do qual se possibilita vê-la, entendê-la e avaliá-la. É durante essa análise da prática que alguns elementos da pesquisa-ação podem ser verificados, como a elaboração das espirais cíclicas, a criação do coletivo investigador e a (co)produção de conhecimentos (FRANCO, 2008).

A análise, realizada em conjunto pela autora e as professoras participantes, foi organizada a partir da seleção e edição do material vídeo gravado e da própria participação das professoras, em termos de reflexão sobre a prática, na perspectiva proposta por Smithy (1992). Nessa perspectiva, a sistematização do processo de reflexão se dá por meio de três ações: descrever, informar e confrontar, que desencadeiam uma quarta ação, a reconstrução.

A pesquisadora buscou aproximar o sujeito de suas ações, num trabalho contínuo e coletivo de observar as constatações feitas pelas participantes, as contradições percebidas, o reconhecimento sobre as possibilidades de mudança da prática, a percepção sobre a influência do contexto na atuação, gerando processo de (re)conhecimento da própria prática.

Na análise coletiva da prática, pode-se ir vivenciando, através do desenvolvimento das espirais cíclicas, os encontros

do sujeito com as suas circunstâncias; neste processo percebe-se que o sujeito vai transformando seu modo de olhar sua realidade.

Segundo a pesquisadora, contemplar a própria prática e questioná-la coletivamente gera a oportunidade de compreender os condicionantes dessa prática e, a partir daí, o professor vai podendo optar pelo estabelecimento de mudanças ou não nessa prática.

Braz (2009) destaca que a *autoscopia* é capaz de instaurar nos sujeitos da pesquisa dinâmica de princípios e práticas dialógicas participativas e transformadoras, a partir do confronto estabelecido com sua imagem na tela. Entretanto, não é exercício simples. No exercício de analisar a própria prática, a reflexão crítica não acontece de forma aleatória, mas sim de forma sistematizada, envolvendo a participação efetiva do formador em todos os passos do procedimento.

A autora conclui que a *autoscopia* mostrou-se capaz de configurar-se como espaço formativo que, por intermédio da reflexão compartilhada, aproxima a pessoa de sua ação. Fato que parece banal, mas que fica limitado e até impedido pela influência da rotina, do *habitus*, dos tempos e espaços restritos e do isolamento do professor, que não está habituado a trabalhar coletivamente e compartilhar sua prática com seus pares.

A *autoscopia* permite análise multirreferencial do fenômeno prática docente. A análise multirreferencial é mais que questão metodológica. Passa a ser posicionamento epistemológico, uma vez que tal análise propõe explicitamente a leitura plural dos objetos de tais fenômenos e dos fatos educativos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros.

O caráter da pluralidade e heterogeneidade das práticas educativas que não podem, assim, ser analisadas de uma maneira única. Isso simplificaria e descaracterizaria o real. Portanto, a *autoscopia* permitiu essa entrada na complexidade da interpretação coletiva da prática docente.

Pode-se reafirmar que a reflexão compartilhada sobre a prática não gera fórmulas ou receitas prontas para a atuação do professor. No entanto, abre caminho para os próprios professores pensarem as soluções para as questões do seu cotidiano, gerando autoria e discernimento. Ações fundamentais para a construção de processos emancipatórios. Conforme Barbier (2002, p. 114) a pesquisa-ação deveria resultar no aumento de discernimento em cada participante; “não se trata de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo, tal qual a percebemos nas nossas interações”.

4 Escuta Sensível como Instrumento da Pesquisa-Ação (Relato de Caso 3)

O início da carreira do professor tem sido o momento indicado por vários autores como crucial para o desenvolvimento da sua vida profissional. Este foi o objeto de estudo de Cancherini (2009) que trabalhou com movimentos

investigativos diferentes, que serão delineados a seguir: o “questionário reflexivo” e o “acompanhamento formativo”.

Inicialmente optou-se por um questionário do tipo escala Thurstone cujo objetivo é a medição de atitudes, opiniões, sentimentos entre outras variáveis.

A escala de Thurstone, conforme esclarece Oliveira (2001), é uma escala de intervalo, seu uso está associado a investigações sobre atitudes, opiniões, sentimentos. De forma geral, essa escala apresenta aos sujeitos certo número de afirmações às quais devem responder selecionando opção do tipo “verdadeiro” ou “falso”, ou seja, “concordo” ou “discordo”. Elabora-se uma lista de afirmações sobre o objeto de pesquisa em questão. Tais afirmações serão avaliadas por um grupo, “juizes”, e classificadas como mais ou menos favoráveis. Serão selecionadas algumas afirmações e as outras serão descartadas.

Esse instrumento consegue informação a partir de um grupo representativo da população em estudo, num reduzido espaço de tempo. É adequado em algumas pesquisas e não tão adequado em outras. Por um lado, facilita obter informação junto grande número de pessoas.

Cancherini (2009) buscou formas de aproximar o olhar do que não está desvelado, do que está implícito por meio da escuta “real” dos sujeitos de pesquisa. Paralelamente, participava de curso sobre pesquisa-ação e prática docente oferecido sob forma de leitura orientada¹.

A necessidade de que a linguagem e o tom das questões se aproximassem o máximo possível da realidade dos professores fez com que Cancherini (2009) procurasse conhecer mais a realidade do professor iniciante. Realizou, então, uma série de *encontros formativos*.

Esses *encontros formativos* são grupos de sujeitos que são escolhidos por caracterizarem bem o objeto de nossa investigação. Assim, esse grupo era composto de professores iniciantes na carreira. Nesses encontros, essas professoras conversavam coletivamente, com intervenções do pesquisador, sobre nosso problema de pesquisa, que a princípio é problema do pesquisador, mas que, aos poucos, vai se tornando o problema de pesquisa de todos e assim vai compondo num coletivo investigador.

As falas dessas professoras foram constituindo rico acervo de depoimentos, comentários, expectativas indicando problemas, que a literatura não evidenciava e novas questões à pesquisadora.

Esses depoimentos compuseram frases que deveriam ser comentadas por um grupo bem maior, de 81 professores iniciantes. A análise dos depoimentos evidenciou os problemas vivenciados, a linguagem com que se expressavam, transformaram-se em textos escritos e constituíram o conteúdo do questionário. Isto é, frases contidas nos depoimentos foram selecionadas para compor as questões do questionário. Optou-se por questionário composto por 22 afirmações em formato

baseado na referida escala de Thurstone.

Outra preocupação foi não criar dubiedades que dificultassem as conclusões ou induzissem os sujeitos ao erro. Assim, discutiu-se com o grupo de pesquisa e o grupo dos encontros de formação formas de aproximar as questões o máximo possível da realidade vivida e estimular provocações nos professores que remetesse à reflexão. Para isso, além das opções *concordo* ou *não concordo*, reservou-se o espaço para comentário opcional dos professores, que seria de maior valia e significado do que as escalas de intensidade.

Embora quiséssemos uma amostra com sujeitos da escola pública não conseguimos. Constatamos que os professores, em sua maioria, no município de Santos, iniciam suas carreiras em escolas particulares². Ao considerar apenas os professores com 1 ano na carreira, 70% estão nas escolas particulares. É provável que isso aconteça, porque parte das escolas privadas absorvem a demanda sem concurso, com salários baixos, a maioria é ainda estudante de graduação. Esta foi a porta principal de entrada na carreira. Sendo que alguns professores começam na carreira antes da conclusão da formação inicial.

O *questionário* denominado *reflexivo* pretendeu desencadear processo formativo, tentando provocar a reflexão dos participantes ao criar espaço de análise da prática, evitando criar bloqueios e respostas burocráticas, aproximando as suas questões da problemática vivida. Contudo, as características desse período são complexas e não poderiam ser apreendidas apenas pelo questionário.

Algumas professoras, ao responderem o questionário, solicitaram a ajuda da pesquisadora para tentar superar as dificuldades que enfrentavam e vislumbrando talvez que, com o apoio da pesquisadora, pudessem encontrar formas de permanecer na docência.

Assim, foi constituído um grupo de acompanhamento, denominado de *acompanhamento formativo*. Ele se fundou, portanto, na participação espontânea e entre iguais, em colaboração. Colegas de profissão, cujas diferenças foram experiência na docência e o papel de pesquisadora.

No momento em que se iniciou o acompanhamento, não havia intenção de inscrevê-lo como pesquisa-ação. Com o estudo sobre a metodologia, aos poucos se deu conta do tipo de relação que se ia estabelecendo. Por parte da pesquisadora, afirmou-se a necessidade de fazer suas as preocupações, pois é preciso estar interessado no outro para ouvi-lo. O conhecimento foi consequência e o sentimento que permeou as relações foi a de confiança.

Em contatos com os docentes percebemos a grande necessidade que o docente iniciante tem por interlocução privilegiada. Desta forma, esses encontros passaram a pautar-se em Barbier (2002, p. 57) que fundamenta a *escuta sensível* como instrumental para produção de conhecimento a partir da pesquisa-ação:

1 O grupo de pesquisa e o curso sobre pesquisa-ação, mencionados, estão sob minha coordenação.

2 Devido às exigências da Prefeitura Municipal em buscar professores com alguma atuação anterior.

O papel de intermediário no processo de conhecer produz as condições de análise, a consciência das situações opressoras, sugere ações, autoriza que participantes expressem a impressão sobre o objeto de discussão. Elucida, traduz significados ao interpretar, evidencia contradições, examina divergências, desentendimentos, equívocos, conflitos. O *compromisso é com a melhora das condições sociais*.

Os resultados foram discutidos e analisados num processo avaliativo constante na *espiral cíclica*. Esse processo divide-se em dois tempos, o primeiro: o diagnóstico, elaborado segundo a escuta sensível do que está sendo vivido. O segundo: é referencial, isto é, recorre aos referenciais teóricos para apreciação de cada situação. O processo envolve cada situação trazida pelo grupo (BARBIER, 2002).

Por participação coletiva, entende-se, conforme Barbier (2002), que não há como compreender o mundo afetivo sem estar junto, fazer parte, ser constituinte nesse processo de conhecimento, sem ser *actante* na expressão do autor. O sujeito pode ser um indivíduo ou grupo, e o pesquisador, também pode ser um grupo pesquisador. O termo *coletivo* significa junto com o outro. O pesquisador implicado reconhece seu lugar na organização social, os interesses que orbitam ao seu redor. A sua implicação implica o outro e o envolve na participação. Pressupõe trabalhar junto, examinar, avaliar e se responsabilizar em conjunto, estabelecendo relações responsáveis e democráticas.

Esse processo de acompanhar as professoras que solicitaram ajuda e que Cancherini (2009) denominou de *acompanhamento formativo* revestiu de significado as falas dos professores no questionário reflexivo e permitiu perceber que, além da compreensão, é preciso *sensibilidade* para entender as peculiaridades da entrada na carreira. Ou seja, a interpretação às respostas do questionário adquiriu novo sentido com a participação implicada do pesquisador.

Em 1977, ao definir *implicação*, Barbier (2002) afirmou que o pesquisador deve comprometer-se ética e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar e libidinal, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, de forma que o resultado desta síntese possa ser parte do conhecimento produzido. Justificou:

Creio que a posição social de cada um, na divisão social do trabalho, desempenha um papel muito importante no modo pelo qual as pessoas se envolvem numa atividade de conhecimento (BARBIER, 2002, p. 101).

O processo assim coletivizado foi de aprendizagem para os sujeitos e para a pesquisadora. Da elaboração do questionário, passando pelo crivo do grupo de pesquisa, até os encontros do acompanhamento formativo. Em busca de conhecer seu objeto de estudo, a pesquisadora construiu o seu início com apreensões e dúvidas, mas, também com o que nomeou por *compromisso implicado*.

5 Tecendo as Narrativas

5.1 A questão da participação na pesquisa-ação

Busquei neste texto fugir um pouco da escrita formal de trabalhos científicos. Quis ousar na construção coletiva, quer das investigações, quer da meta-análise que tentei elaborar com a finalidade de identificar as possibilidades participativas numa pesquisa-ação. Muitas vezes dei espaço para detalhar procedimentos utilizados; indecisões; o retorno da questão ao grupo, de forma a realçar que a participação nem sempre é possível ou fácil de se concretizar. Em muitos casos, é preciso que algum(ns) dispositivos desencadeiem o início de processo participativo. Esses dispositivos podem ser de diversas ordens, como vimos nos casos relatados: quer ligados a espaços sociais de acolhimento dos grupos (PONTES, 2007); quer ligados a inovações nas técnicas de coleta de dados (BRAZ, 2009); ou na presença de teorias críticas que fundamentam a postura do pesquisador (CANCHERINI, 2009).

Essa questão de que a participação não é, a princípio, natural, reporta-nos ao grande problema da pesquisa-ação: participação induzida pode produzir processos emancipatórios ou, conforme crítica de Ellsworth (1989), essa participação funcionaria apenas como mais um “mito repressivo” que imporá ao grupo interpretações da realidade elaboradas pelo pesquisador? São riscos implícitos à pesquisa-ação e cabe ao pesquisador esclarecer, partilhar essas possibilidades de risco e trabalhar com processos pedagógicos que, aos poucos, vão inserindo os sujeitos nos processos, nos conteúdos, nas teorias. Concordo com Gadamer (1992) quando realça a necessária ação política para abrir a possibilidade de participação quando esta não existe. Considerando essa perspectiva, analiso a pesquisa-ação como prática que requisita ser intermediada por processos pedagógicos (FRANCO, 2005), de forma a possibilitar aos sujeitos o exercício do direito de começar a pensar e a produzir conhecimentos por si mesmo.

É fundamental realçar que participar não é apenas estar presente e responder a solicitações. A participação envolve o reconhecimento do outro como sujeito de desejo, de intencionalidade, de possibilidade solidária, de emoções. Considerá-lo nesta integralidade permite abrir espaços de permissão à participação como sujeito inteiro, actante, diferente e fundamental ao grupo. O coletivo investigativo começa a existir quando cada sujeito sente-se “inteiro e próprio”; percebe-se que tem um papel a desempenhar, história a contar; interpretação que é pertinente. Essa inteireza de cada sujeito acolhido no grupo produz o desejado clima de grupo; que é um clima de conflito, de contradições, de rupturas o que faz com que a negociação flua como categoria fundamental. Sem esse clima não há pesquisador coletivo. Enquanto as relações forem geladas, passivas, obedientes, totalmente consensuais, não há pesquisa instalada na ação que empreendem.

5.2 Caminhos flexíveis contornam a pesquisa-ação

Outro importante aspecto a considerar é que a pesquisa-ação nem sempre se desenvolve como o planejado inicialmente. A pesquisa-ação requer flexibilidade de procedimentos; disponibilidade para adequações em processo; exige criatividade do pesquisador para perceber alterações que devem ser empreendidas. Nos 3 casos aqui relatados percebe-se a necessária revisão de procedimentos. Pontes (2007), precisou encontrar um espaço novo para reuniões do grupo quando percebeu que o espaço institucional era opressivo e bloqueador da participação dos professores. Braz (2009) vai buscar a autoscopia quando percebe que o professor não tinha consciência dos mecanismos didáticos que utilizava em sua própria aula; considerou necessária a aproximação da consciência com a ação. Já Cancherini (2009) percebe que os questionários eram insuficientes para significar as ansiedades do professor iniciante e vai, então, responder à requisição do grupo e realizar a escuta sensível.

Daí a importância das espirais cíclicas, que são movimentos reflexivos grupais entre o planejado e o vivido; entre o experienciado e o novo que se mostra necessário. É preciso retomar os propósitos, as expectativas; os progressos de cada um. Esse exercício contínuo da vivência das *espirais cíclicas* funciona como espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando e permitindo que a prática desse processo vá, aos poucos, facilitando a integração dos pesquisadores com o grupo pesquisado; tal exercício funciona também como um espaço de tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e facilite a apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo, de práticos e de pesquisadores.

5.3 A essencialidade das espirais cíclicas

Apresença das espirais cíclicas potencializa os mecanismos formadores implícitos na pesquisa-ação. A dinâmica das espirais funciona quer como instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo, quer como instrumento de autoformação e formação coletiva e, mais ainda, funciona como uma *incubadora* que amadurece e potencializa as apreensões individuais e coletivas, especialmente no aspecto afetivo-emocional. O rigor da pesquisa-ação encontra-se fundamentalmente nas interpretações e reavaliações dessa dinâmica coletiva. Uma pesquisa-ação que caminha linearmente, entre objetivos e metas cronometricamente elencadas e seguidas, não pode ser considerada uma pesquisa-ação; talvez uma ação planejada.

5.4 A produção partilhada de conhecimentos

Outra questão fundamental refere-se à finalidade última da pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimentos. A construção partilhada requer processo contínuo de transformações de sentido àquilo que cada um percebe, pensa e faz. Essa transformação implica a reconstrução do próprio sujeito, ou como afirma Ghedin (2002) ao explicitar que, quando construímos conhecimentos sobre um dado objeto, não é somente o objeto que se torna conhecido, mas também, e simultaneamente, o próprio sujeito, no ato de conhecer, desenvolve um processo de autoconhecimento.

A construção partilhada de conhecimentos emerge da construção do coletivo, onde se interpõem as relações entre os sujeitos construindo a tessitura de intersubjetividades. Essa produção partilhada exige muito cuidado no acolhimento do saber que cada um traz, devendo o pesquisador evitar colocar seu saber como prioritário; é preciso sensibilidade para acolher o outro em suas dimensões afetivas, emocionais, cognitivas. As espirais cíclicas são movimentos essenciais para a construção coletiva do conhecimento, nas 3 fases dessa construção, conforme Barbier: abordagem do objeto; a co-construção do objeto e a concretização do conhecimento (objeto efetuado).

6 Considerações Finais

Nos casos aqui abordados, pudemos perceber a preocupação das pesquisadoras em produzir coletivamente os conhecimentos. Realço mais uma vez a importância das *espirais cíclicas* como procedimento fundamental para estruturar os processos cognitivos que ocorrem durante a pesquisa-ação. Esse procedimento precisa ser instigado pelo pesquisador: ir e voltar ao mesmo ponto, cada vez com mais profundidade, cada vez com novos olhares. Essas espirais atuam no plano cognitivo, no processo de conscientização e nas conquistas de *empoderamento*.

Como sabemos: o que muda a compreensão da realidade são os olhares novos e cada vez mais apurados que lançamos sobre ela. O coletivo é instigador *das sínteses*, sempre provisórias, que vão sendo gestadas no grupo, e precisam ser sempre *coletivas e coletivizadas*. Essas sínteses não ocorrem apenas no plano dos conteúdos, dos dados, mas do sujeito participante, do sujeito pesquisador. O pesquisador precisa criar no grupo espaços para reflexões de questões fundamentais, que devem emergir: Como estou me constituindo nesse coletivo investigador? Alguma coisa mais pessoal mesmo: como tenho me empenhado, como tenho me envolvido, como estou *implicado*³ neste coletivo? Nesta tarefa?

De acordo como Barbier (2002), numa pesquisa-ação, a interpretação e a análise são produtos da discussão do grupo e estas devem incidir em todos os aspectos envolvidos:

3 Vide Barbier (2002) e o conceito de implicação.

emocional, cognitivo, ético, existencial. Essa participação efetiva, ocorrendo em todas as dimensões do sujeito, resulta num aumento de discernimento de cada participante. Ou seja, não se trata, de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo, tal qual nós a percebemos nas interações.

Agradecimentos

Esse texto foi produzido com a participação de Daniella Scarlett Braz, Ângela Cancherini e, Rosana Pontes; ex-orientandas que trabalharam na condução de processos de pesquisa-ação aqui analisados.

Referências

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BRANDÃO, C.; STRECK, D. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: _____; _____ (Ed.) *A pesquisa participante e a partilha do saber*. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.
- BRAZ, D.S.A. *Compreendendo e transformando a prática docente: um estudo a partir da autoscopia*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.
- CANCHERINI, Â. *A socialização do professor iniciante: um difícil começo*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical education: knowledge and action research*. London: The Palmer Press, 1988.
- DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- ELLSWORTH, E. *Why doesn't this feel empowering? Working through the representative myths of Critical Pedagogy*. Harvard Educational: 1989.
- FRANCO, M.A.S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. A Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, set./dez. 2005.
- _____. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, H. *Education, poetry and history: applied hermeneutics*. Albany: Suny Press, 1992.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; _____. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; FRANCO, M.A.S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HABERMAS, J. *Para a construção do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- HERR, K.; ANDERSON, G. *The Action Research Dissertation*. New Delhi: Sage, 2005.
- LEITE, S.A.S.; COLOMBO, F.A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. (Org.) *Pesquisa em educação. Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.
- LEWIN, K. Group dynamics and social change, 1958. In: ETZIONI, A.; ETZIONI, E. (Ed.). *Social change*. London: Basic Books, 1964.
- LINARD, M. Autoscopia por vídeo na formação ou a imagem de si no trabalho. *Revista Educação Permanente*, Paris, n. 52, mar. 1980.
- OLIVEIRA, T.M.V. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *Administração On Line*, São Paulo, v.2, n. 2, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm>
- PEREZ-GOMEZ, A. I. Ensino para compreensão. In: SACRISTAN, J.G.; PEREZ-GOMEZ, A.I; *Compreender para transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PONTES, R.A.F. *A construção da autoria pedagógica na formação de educadores*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMITH, J. The teacher's work and the politics of reflection. *American Educational. Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, set/dez 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZABALZA, M. *Diários de aula*. Porto: Porto, 1994.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

