

A PESQUISA-AÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa – UniSantos

GT: Didática/n. 04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (Freire, 1997: 25).

Este texto tem o propósito de apresentar a metodologia da pesquisa-ação, enquanto alternativa possível para analisar a prática docente. O objetivo principal é pôr em foco alguns aspectos específicos da pesquisa-ação, para buscar, como nos diz o autor da epígrafe, mais *coerência entre a opção proclamada e a prática* que realizamos no enfrentamento dos desafios profissionais.

O tema se inscreve dentro do projeto de pesquisa “Formação e Profissão: compreendendo os saberes que fundamentam a prática docente”¹. Projeto este que busca captar as representações que alunos/professores têm a respeito do aprender da profissão.

É importante salientar que a investigação parte do pressuposto de que existe um processo de aquisição de conhecimento prático diferenciado de acordo com os contextos formativos: da universidade à escola. Neste sentido, a intenção é acompanhar professoras de Ed. Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um Programa de Educação Continuada/PEC- Formação Universitária e no contexto de trabalho.

Nas condições atuais, a proposta é bastante limitada, pois é apenas um instrumento de trabalho e de investigação para tentar visualizar ou, pelo menos, *escutar*² as diferentes formas de ação que as professoras assumem na construção de seus saberes profissionais. Escutar, assim, como a *prática ajuíza o discurso* (Freire, 1997:25).

Nesta perspectiva, a primeira parte pretende levantar elementos para fundamentar a importância da pesquisa-ação na análise da prática docente, abordando as formas de articulação da pesquisa e da ação como estratégia de aprendizagem profissional.

¹ Para maiores esclarecimentos, esta pesquisa, iniciada no 2º semestre de 2002, envolve três fases referentes aos momentos profissionais vivenciados pelo aluno/estagiário, pelo professor principiante e por aquele mais experiente. Este texto privilegia a 2ª e a 3ª fase da pesquisa, colocando o acento na metodologia de pesquisa-ação como instrumento para análise das diferentes situações investigadas pelas professoras em questão e seus respectivos modos de pensar e agir.

² Tomo emprestado a noção de *escuta sensível e multirreferencial*, utilizada por Barbier (2002: 85-103).

A segunda procura compreender até que ponto a pesquisa-ação estabelece condições para favorecer a participação e o compromisso das professoras com a prática. Para isso apresenta os eixos temáticos que orientaram o processo de entendimento do caminho metodológico da pesquisa e de seu significado na análise da prática pedagógica.

A terceira intenciona esclarecer como se dá a argumentação manifestada pelas professoras no decorrer das decisões tomadas quanto à interpretação das informações, dos fatos e das ações vivenciadas. Partimos de algumas noções retiradas da teoria da ação de Bourdieu (1997), que dotam de sentido a prática docente (e sua análise), assim como orientam possibilidades da realidade e do poder de transformá-la (ou não).

Finalmente, o texto busca destacar aspectos norteadores deste estudo e anunciar alguns princípios para compreender a pesquisa-ação não só como método de investigação, mas como estratégia de conhecimento teórico-prático. Pensamos, assim, contribuir para uma prática docente mais consciente e coerente, somando esforços para a sua necessária transformação.

1. A aposta na pesquisa-ação como uma estratégia de aprendizagem: identificando alguns elementos para análise da prática docente

*O processo pelo qual passamos viabiliza a constante reflexão de nossa ação enquanto agentes educacionais. Cada encontro, com sua forma específica, crítica e criativa, resgata-nos a base do conhecimento e sua função no processo coletivo para a construção ampla do saber, estimulando e redefinindo formas de alcançar as necessidades do cotidiano, traçando, assim, um perfil da importância deste Projeto como facilitador e indicativo da **construção real do aprendizado** (grupo de alunas-professoras do PEC/Santos/2003).*

Partindo da especificidade do projeto, que tem como finalidade refletir sobre questões que possam contribuir com a formação profissional e a *construção real do aprendizado*, tal como indicam as alunas-professoras, decidimos apostar na pesquisa-ação como uma estratégia dessa aprendizagem.

Por que partir desta aposta? O que estávamos entendendo sobre pesquisa-ação e qual seria o seu significado para o aprender da profissão docente?

A reflexão sobre este *real aprendizado* ajudou-nos a compreender que adotar a pesquisa-ação, como concepção metodológica, seria a melhor forma de apreender a realidade, pensá-la na fluidez de seu processo e envolver ativamente as professoras.

Segundo Thiollent (1997: 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um

objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Entre os elementos, destacamos como agentes (ou atores), no caso, a tutora e a professora orientadora³, que conduziram o processo de formação e as alunas-professoras, que desenvolveriam seus projetos.

Por outro lado, a pesquisa-ação também pressupõe uma concepção específica de *pesquisa inserida na ação*, diria Desroche (1990), que destaca três aspectos: 1º a pesquisa *sobre* os atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a *explicação*; 2º a pesquisa *para* dotar de uma prática racional as práticas espontâneas, destacando a finalidade da *aplicação*; e 3º a pesquisa *por*, ou melhor, *pela* ação, isto é, assumida por seus próprios atores, tanto em suas concepções como em sua execução e acompanhamento, que tem por meta a *implicação* (id.: 98).

Para efetivar a análise da prática docente, retomamos estes três aspectos - *a pesquisa sobre/para/por ou pela* -, e acrescentamos mais um elemento que, para nós, era fundamental: desenvolver uma pesquisa-ação *com* as alunas-professoras. Pesquisa que tem como objetivos: 1º não só explicar a realidade, mas, sobretudo, compreendê-la; 2º não só aplicar os conhecimentos de maneira unilateral, mas estabelecer a relação entre teoria e prática, de forma a esclarecer melhor o movimento do que se aprende no contexto da Universidade e da escola; 3º contribuir para a emancipação das alunas-professoras, de forma a fazê-las compreender o significado de se *implicarem* com suas realidades, assumindo suas próprias ações.

Diante disso, procuramos refletir sobre as questões da “efetividade ou reciprocidade” no relacionamento entre pesquisadores e demais atores/agentes sociais e a “clareza de postura” dos envolvidos eticamente nos diversos projetos de pesquisa - características enfatizadas por Thiollent (1997:37). Buscamos, ainda, aprofundar o conceito de “implicação epistemológica” desenvolvido por Barbier (2002: 102), e que nos permitiu avaliar todo o processo de engajamento da equipe na pesquisa-ação.

Considerávamos que estes elementos até aqui apontados – grelhas de leitura na análise da prática docente-, e que decorrem em objetivos diferenciados, mas integrantes e integradores, poderiam estar ressignificando diferentes formas de compreender a importância de se articular a pesquisa e a ação.

³ Desempenho, ao lado da tutora, responsável pelo acompanhamento dos trabalhos diários do Programa de Formação, a função de professora orientadora (PO) dos projetos de ação das 21 alunas-professoras, acompanhando-as, não só nos encontros mensais, como também, dando atendimento via Internet.

A aposta maior seria a de desenvolver, mais efetivamente, a consciência das alunas-professoras a respeito deste caminho metodológico, tornando mais evidente a natureza e o grau de complexidade dos problemas a serem superados.

Diante disso, era preciso *pensar relacionalmente* (Bourdieu, 1998a:23-73), construir um “sistema coerente de relações”, que pudesse ser posto “à prova como tal” (id.: 32). Tratamos de “pôr em suspenso” o “senso comum” apresentado pelas alunas – seus esquemas de representações e ações - tentando, como nos diz Bourdieu (id.: 37), “compreender *por que* se compreende e *como* se compreende” a pesquisa e a ação e a pesquisa-ação desenvolvida por aquele grupo.

Demos, assim, início ao processo de formação profissional: escutar as alunas-professoras na *construção real do aprendizado* e produzir, junto com elas, um “novo olhar”, aquilo a que se chama de “*ruptura epistemológica*” (Bourdieu, 1998a: 49). Para nós, este movimento poderia ser denominado de “pesquisa-ação na análise da prática docente”. Um pouco da lógica e do significado deste processo está registrado a seguir.

2. A análise do processo de formação: escutando as diferentes formas de poder, de participação e de ação

*Estes cursos contribuem, principalmente, com a busca pessoal do profissional da educação, trazendo iluminação teórica e experiência prática de sala de aula...Trouxe-nos um **olhar diferente**: o professor deverá estar coeso, firme, comprometido e envolvido na construção da prática. Em suma, não se deve fechar os olhos à realidade: muda-se a ótica de encará-la (alunas-professoras do PEC/Santos/2003).*

Mas por onde começar? Se, por um lado, tínhamos a convicção de que era preciso apostar na pesquisa-ação, por outro lado, seria preciso convencê-las de que este seria o caminho certo. E, mais do que isso, era necessário fazer viver esta idéia, trazer um *olhar diferente*, tal qual indica a epígrafe acima.

Essa escolha foi precedida da seguinte reflexão: identificar quem era a aluna-professora, qual sua formação, atuação profissional, suas experiências e pensar no projeto de formação como interface de ação, mudança e intervenção na realidade.

Neste sentido, foram-se abrindo, a cada um de nós, as seguintes proposições de execução do projeto de formação/ação:

- a *necessidade* de construir uma trajetória equilibrada na seleção dos temas e na orientação dos projetos de pesquisa, propiciando uma *compreensão* maior do processo;
- a *apreensão* desses projetos teria que ser um dos fios condutores a estruturar os encontros, aprimorando o desenvolvimento de competências e saberes relativos aos processos de produção, apreciação e investigação que fundamentam a prática docente;

- o entendimento do caminho metodológico traçado para melhor compreender a relação teoria/prática e os tipos de conteúdos que estariam em jogo nas diferentes situações de ação/pesquisa e aprendizagem.

Esboçadas as proposições, seria importante acentuar até que ponto a perspectiva da pesquisa-ação emanciparia as professoras. Isso significaria pensar nas *implicações epistemológicas*: como elas (e seus alunos) estariam se fortalecendo na interação com o mundo, na reciprocidade do sentir, pensar e agir para contribuir com um espaço mais reflexivo, crítico e autônomo.

Passamos a analisar o significado deste *processo* e expor algumas de suas lógicas. Retomamos, assim, o pensamento de Barbier (2002: 111-146), quando diferencia os conceitos de “processo” e de “procedimento”:

Um processo apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas. Um procedimento, ao contrário, só se compreende por uma polarização de heteronomia garantindo o instituído. Vivo, no conjunto das atividades, um processo; mas entro, sossegado, num procedimento: posso controlar um procedimento, mas eu avalio um processo (Barbier, 2002: 111-146).

Dentro dessa perspectiva, encaminhamos algumas linhas de ação para melhor “conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações” (Barbier, 2002: 115). Resolvemos, juntas, estudar os eixos temáticos⁴ que dariam suporte ao caminho metodológico da pesquisa.

O interesse não era o de explicar/aplicar estes eixos nas diferentes pesquisas, mas que eles servissem de guia de orientação e discussão da prática docente. Era preciso, então, *escutá-las*: compreender *por que* e *como* elas estavam se inserindo no campo da pesquisa-ação e se esta estaria contribuindo para dar sentido à profissão.

Envolvida por estes eixos, a equipe começou a pensar em estratégias⁵ para intervir nas escolas. Este conjunto de representações delineou modos de conceber estas implicações, dando origem às formas de poder, de participação e de ação.

2.1. Das formas de poder

⁴ Emprestamos de Barbier (2002: 118) suas quatro temáticas, que consideramos como “eixos temáticos”, na medida em que dão sustentação à pesquisa-ação. São eles: 1º.a identificação do problema e a contratualização; 2º.o planejamento e a realização em espiral; 3º.as técnicas de pesquisa-ação; e 4º.a teorização, a avaliação e a publicação (divulgação, no caso) dos resultados.

⁵ Estamos entendendo “estratégia”, na esteira de Barbier (2002: 108-109), como “a trama de fundo da abordagem em espiral, específica da pesquisa-ação”; como um “grande número de hipóteses que emergem da ação” e que precisamos empregá-las para poder nos arriscarmos na análise da prática. Consideramos, também, o significado de “estratégia”, em Morin (1999: 79), que “só pode e só deve emergir no metaponto de vista, onde são possíveis a escolha, o confronto com o risco, o diálogo com o novo, a possibilidade de encontrar soluções para situações novas”.

Na medida em que as quatro temáticas de Barbier (2002: 11-146) iam sendo esclarecidas, as professoras compreendiam qual o caminho que estávamos tomando e como seria possível apostar em mudanças⁶ nas realidades investigadas.

Partimos da idéia de que era preciso “pronunciar o mundo” (Freire, 1997:10), mas com *coerência*. Tomar posições e decisões em “um sistema de relações entre posições que conferem sua particularidade a cada posição e às tomadas de posição implicadas” (Bourdieu,1998b: 190).

Pensamos que haveria muitos modos para pôr em prática esta idéia ou “pôr em suspenso”, diria Bourdieu (1998a: 49). Optamos em compartilhar nossas intenções metodológicas e discutir com elas qual a pertinência da pesquisa-ação como *forma de poder* realizar um trabalho mais consciente nas diferentes escolas.

Começamos, assim, a identificar o problema e a estabelecer uma certa “contratualização⁷” (Barbier, 2002: 118): pensar em uma espécie de “contrato de ação”.

Mas o que deveria conter neste contrato que pudesse ampliar novas formas de poder/de realização? Quais as questões que poderiam estar fortalecendo a nossa ação como professores/pesquisadores para analisar a prática docente e poder transformá-la?

Juntas, fomos registrando um “contrato de ação”, indicando: a) suas finalidades; b) suas funções dentro dos diferentes contextos; c) o tempo dedicado à leitura, à circulação da informação, à assimilação das novas tecnologias, à organização do trabalho individual e coletivo; d) o resgate da história de vida através de relatos autobiográficos, assegurando a coerência e a continuidade; e) a troca de experiência; f) o caminho metodológico; e g) o acompanhamento e avaliação de todo processo.

Escutando-as na construção deste contrato, percebemos o estabelecimento de “formas de poder” nas relações contratuais instituídas. Havia uma manifestação com críticas negativas sobre os alunos, a escola, a família: um muro de “lamentos”, que dava a impressão que as exigências eram muitas e que elas, mesmo interessadas, consideravam-se cansadas com o trabalho. Estava posta a resistência à mudança, e se instaurava, também, a necessidade de implementá-la.

Com essa intenção, a turma foi se configurando, assumindo o papel de “pesquisador coletivo”, conforme Barbier (2002: 121). E, neste papel, era preciso

⁶ Concordamos com Barbier (2002: 106) que a pesquisa-ação “visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições de produtos, de discursos...”. Para nós, a pesquisa-ação é uma estratégia para que as mudanças necessárias tornem-se possíveis, não só ao nível do discurso, mas, principalmente, na prática cotidiana, contribuindo, assim, para *ajuizar a coerência* (diria o autor da epígrafe inicial).

⁷ O termo “contratualização”, usado por Barbier (2002: 118), foi criado pelo autor para significar uma ação em permanente contrato.

desvendar o *campo de poder* (e de possibilidades) que se instaurava, assim como compreender o *campo de poder* de suas escolas – o *campo das instâncias de reprodução e consagração*. Campo que estabelece uma *estrutura das relações de força simbólica* (Bourdieu, 1998b:118), e determina a hierarquia e a relação de oposição e complementariedade entre as pessoas e suas instituições.

Assim, fomos desenvolvendo o *1º eixo temático - identificar o problema e a contratualização*. As formas de poder que foram possíveis identificar foram se desdobrando no que chamamos de formas de participação e de ação, mostrando um pouco a qualidade das relações interpessoais nos trabalhos de grupo e nas escolas-campo, e dando viabilidade às propostas formuladas no decorrer de todo o processo.

2.2. Das formas de poder às formas de participação e ação

Colocadas em situação de questionamento e de negociação, as professoras delinearam o que entendiam pelo *2º eixo temático* a ser explorado: *o planejamento e a realização em espiral*. Novamente nos apoiamos em Barbier (2002: 121-125), ao retomar os eixos temáticos e, com Bourdieu (1999), buscamos compreender o significado de “vigilância epistemológica”.

Partimos do pressuposto de que a *vigilância epistemológica* deve acompanhar todo o processo em que se “exige a explicitação metódica das problemáticas e princípios de construção do objeto” (Bourdieu, 1999: 49). Tínhamos a intenção de traçar um diálogo efetivo, coerente e vigilante entre as hipóteses de pesquisa e a experiência como professores/pesquisadores em ação.

Sistematizamos, dando mais força a este diálogo, os três momentos da *construção do objeto* (Bourdieu, 1999): *objeto conquistado, construído e constatado*. Momentos também enunciados por Barbier (2002: 121), mas traduzidos como *objeto abordado, co-construído e efetuado*.

Decidimos, porém, que precisávamos compreender, primeiro, recordando-nos de Bourdieu (1998a: 37), “por que se compreende e como se compreende” a construção de um objeto de pesquisa. Nesta perspectiva, definimos que: a) o 1º momento, seja *objeto conquistado e/ou abordado*, estabelece um diagnóstico da situação a ser explorada: faz a *escuta sensível do vivido* (Barbier, 2002:123). Nesta etapa, as professoras trocaram experiências e elaboraram um instrumento coletivo para diagnosticar suas escolas; b) o 2º momento, referente ao *objeto construído e/ou co-construído*, apóia-se nos *pontos-chave da situação problemática* (id.: 122) e na *construção de um modelo de análise*

multirreferencial. De posse da caracterização das escolas, assim como de registros de situações-problema e de sua análise, puderam *co-construir* os múltiplos objetos de pesquisa, configurando o lugar da pesquisa-ação; c) o 3º, relacionado ao *objeto constatado e/ou efetuado*, valida a análise efetuada pelo pesquisador individual e “coletivo” e avalia os efeitos de sentido e sua *realização em espiral*, permeada por *conflitos e mediações assumidos* (id.: 121-125). Neste processo de *pesquisa em espiral*⁸, constataram que: 1º. os dados não falam por si mesmos; 2º. a análise não é neutra, está respaldada em posições teórico-epistemológicas e em dados selecionados para lhe dar consistência; 3º. a interpretação é orientada pelos objetivos, hipóteses e perguntas; 4º. é preciso levar em conta a pertinência dos dados, o grau de complexidade, adequação e coerência das articulações realizadas e seus efeitos para o contexto de trabalho e de formação.

Este movimento na construção do objeto de pesquisa foi antecedido por uma seqüência de conflitos/dificuldades, indicando que: 1º. os alunos eram, na maioria, indisciplinados, desinteressados, apáticos; 2º. a direção não apoiava situações mais inovadoras (tinha-se uma “gestão autoritária e burocrática”); 3º. a coordenação não motivava professores e alunos (mais administrativa e menos pedagógica); 4º. a família era ausente na vida escolar de seus filhos.

De fato, a exposição de situações conflitivas e das dificuldades em enfrentá-las fizeram com que elas iniciassem os seus projetos de pesquisa, anunciando temáticas e questões-problema em torno destas inquietações: a questão da violência e da indisciplina; o desinteresse da família na educação dos filhos; a identidade do professor e seus desafios; as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos diferentes campos de conhecimento e a questão da inclusão.

Este 2º eixo temático possibilitou, também, discutir parte do material didático utilizado, os relatos autobiográficos e os registros das atividades, colocando em debate as formas de participação/ação, no *alcance das transformações*, especialmente, quanto à *conscientização e comunicação* (Thiollent, 1996: 41-43).

Durante esta fase de planejamento, que é processual, foram-se agregando os demais eixos temáticos, que Barbier (2002: 125-143) denomina de “as técnicas da pesquisa-ação” e “a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados”.

⁸ Barbier (2002: 143-144) propõe o seguinte “processo de pesquisa em espiral: situação problemática; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 3; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 4; e assim sucessivamente”.

Exercício mais difícil, mas também o mais necessário, foi tentar explicitar o 3º eixo temático – *algumas técnicas da pesquisa-ação*-, na tentativa de aprofundar o “como se compreende” a construção de um caminho metodológico. Como Barbier (2002: 125-143), resolvemos limitar as nossas reflexões em duas técnicas específicas à pesquisa-ação: *a observação participante e o diário* (id.:126).

O primeiro passo dado foi propor situações-problema para que pudessem dizer o que estavam entendendo por *observação participante* e por *diário*. Divididas em grupos temáticos, e, após análise das atividades, fizeram as seguintes colocações quanto ao *observador participante*: 1º.é necessário que compreenda a natureza do problema e a observação a ser realizada; 2º.é fundamental que se integre ao campo de observação, pois ao mesmo tempo que observa, é observado; 3º.saber que é impossível observar tudo ao mesmo tempo, sendo necessário selecionar aspectos; 4º.perceber que a confiabilidade dos dados observados decorre do entendimento dos limites/possibilidades, da capacidade de atenção e do nível de experiência em observar.

Quanto ao uso do *diário*, consideraram a importância deste instrumento como registro, destacando que ele: 1º.faz repensar o significado da visão que se tem da realidade; 2º.facilita a análise/questionamento das condições observadas/registradas; 3º.estabelece uma fundamentação da coerência das tarefas observadas; 4º.permite construir novas visões/versões diante das experiências registradas, possibilitando:

refletir, pesquisar, fazer, refazer, apreciar e, neste processo, compreender como está se realizando a organização de experiências, quais e quantas tentativas de solução para o problema foram pensadas e de que maneira são utilizados os materiais e instrumentos, ampliando, assim, o interesse, o envolvimento e o empenho nas atividades (grupo de alunas-professoras do PEC/Santos/2003).

Comprometidas intelectualmente e emocionalmente com seus projetos, teriam que optar de que modo fariam seus registros. E este seria o *segundo passo* a ser dado.

Optaram por elaborar um *diário de campo* para os registros/relatos das situações investigadas e das situações pedagógicas desenvolvidas nos momentos de formação.

Algumas escolheram também participar do que Barbier (2002:132-143) denomina de *diário de itinerância* - instrumento de investigação, no qual “cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, (...) o que constrói para dar sentido à sua vida” (id.: 133).

Neste caminho, ficaria faltando o *terceiro passo*: como seria vivenciar a observação participante e a elaboração dos diários de campo e/ou dos diários de

itinerância? Como dar coerência (Freire, 1997: 25) entre a opção que se proclama e a prática que se pretende transformar?

Essas perguntas serviram de base para a compreensão do 4º eixo temático - *a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados* -, desenvolvido por Barbier (2002: 143-146). Segundo ele (id.: 143), “a teoria decorre da avaliação permanente da ação”. É a *ação de teorizar*, “que leva o resultado da pesquisa a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial” (id.:144). É a *teorização*, de fato, que nos faz pensar a prática, avaliá-la, para compartilhar novos resultados.

As questões que envolveram este 4º eixo delinearão, por um lado, a leitura da história pretérita, na exposição das trocas de experiência e na avaliação dos diferentes projetos, e, por outro, a construção de uma história presente/futura. História assumida, pelo grupo de pesquisa, ao anunciar momentos de descoberta do conhecimento e ao dar conta de *teorizar* sobre a *ação* vivenciada.

Neste sentido, a pesquisa-ação passa a ser, também, anunciada como método de pensamento e de análise da prática docente que nos levou a pensar nas *razões práticas* (Bourdieu,1997), que nos fazem ser/estar na profissão: nas novas representações.

3. A produção de novas representações a partir da pesquisa-ação: das razões práticas de ser/estar na profissão

Quando existe um envolvimento emocional do indivíduo com o seu profissionalismo, o alvo torna-se maior e de fácil direcionalidade. Nada se dá ao acaso, uma reflexão a priori de qualquer tipo de contexto é necessária para iluminar uma prática com objetivos comuns. Os caminhos são muitos, mas as iniciativas de como transitar por eles e o desafio por onde seguir cabe a cada um. O processo não tem fim... continua-se sempre...(alunas-professoras do PEC/ Santos/2003).

Sem dúvida as alunas-professoras estão certas em dizer que *o processo não tem fim... continua-se sempre*. Diante dessa afirmativa, a pergunta que nos resta seria: quais os efeitos da pesquisa-ação neste processo de formação e desenvolvimento profissional?

Os caminhos são muitos, diriam elas, até para buscar responder ao que propomos. Observamos que foi possível *escutar*, especialmente, as razões práticas daquelas professoras em relação às suas maneiras de *ser* e de *estar* na profissão docente. *Razões práticas* que definiram um pouco da *teorização* (Barbier, 2002) e/ou *teoria de ação* (Bourdieu, 1997) que foi sendo construída pela equipe, validando, assim, o que Freire (1997: 25) queria dizer com: *é a prática que ajuíza o discurso*.

De forma a analisar os principais efeitos do desencadeamento da pesquisa-ação, enfocaremos as seguintes dimensões: a estrutura, a prática e o *habitus*. No entrecruzamento destas dimensões, percebemos, novamente, como compreenderam as formas de poder, de participação e de ação como funções da pesquisa-ação.

3.1. Da estrutura (contexto de trabalho)

A pesquisa-ação facilitou a análise da estrutura interna da escola, colocando para debate problemas trazidos pelas professoras, principalmente, no exame do instrumento denominado “Caracterização do diagnóstico das escolas”⁹: São delas as inquietações a seguir:

É possível mudar a “cara” da escola, quando a direção exerce uma gestão autoritária na condução da rotina escolar? O que fazer quando a escola está preocupada só em comprovar dados estatísticos que melhorem o desempenho frente a organismos nacionais e internacionais de política pública? Como mudar a estrutura da escola quando nem sequer o projeto pedagógico é construído por nós que até mesmo o ignoramos? Como levar adiante estes projetos se mesmo quando estamos em um Programa de Formação como este, pouco podemos fazer, pois, muitas vezes, somos podadas até por nossos diretores? (alunas-professoras do PEC/Santos/2003).

Estas perguntas colocaram em questão as formas de poder, participação e de ação na produção de novas representações. Foi possível a elas distinguirem o *sentido dos limites* (Bourdieu,1996:103) e das *possibilidades*. Limites que determinaram que assumissem alguns traços funcionais - “em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo” (Bourdieu,1997:63) - e traços contingentes - em direção “a possibilidades que seja preciso criar do nada” (id.: 63).

Para além dos sentido dos limites/possibilidades, acabaram por compreender aquilo que Derouet (1996: 65) afirma: *compreender o “efeito de escola” coloca portanto o problema do trabalho interpretativo dos atores*. Em outras palavras: tinham que se colocarem no centro de seus próprios percursos em direção ao conhecimento.

Foi preciso, então, mergulhar nos dados obtidos e compreender/interpretar a escola, conforme nos ensina Canário (1996:126), como *objeto social e objeto científico*. Nesta perspectiva, tentamos entendê-la não só enquanto *estrutura* - campo de poder -,

⁹ Este instrumento foi composto de elementos que faziam a descrição do modo de organização escolar, abrangendo: o projeto pedagógico; as atividades da direção e da coordenação; a política de formação para professores; o processo de aprendizagem dos alunos e resultados; o acompanhamento e avaliação; a participação dos pais e da comunidade. Fazia parte, também, as entrevistas semi-estruturadas que eram realizadas com os diferentes atores sociais conforme os projetos de pesquisa.

mas, também, como movimento que se estrutura, desestrutura, reestrutura ou explode (Barbier,2002:112-113): como processo em permanente construção.

A compreensão desses efeitos da escola traduziu, para elas, o significado de estrutura escolar como *campo de poder/espço de relações de força* (Bourdieu,1997:51-52).Delineou, assim, certas *propriedades das práticas e representações*, como modos de adaptação/conformismo e/ou resistência/mudança à situação dominante de uma estrutura, que, nos casos analisados, era mais técnico-racional.

Resumindo: algumas demonstraram desejo de modificar a estrutura das escolas, outras não conseguiram perceber as possibilidades estruturantes/instituintes para as possíveis mudanças.

3.2. Da prática (situação a ser enfrentada)

Quanto à *prática*, era preciso saber como a pesquisa-ação a tornou mais visível para aquelas professoras e quais aspectos teriam assumido uma tonalidade diferente. Uma outra questão, nosso pressuposto de pesquisa, era saber se realmente existia um processo de aquisição de conhecimento prático diferenciado de acordo com os contextos de formação: da universidade à escola.

Propomos analisar as implicações da pesquisa-ação na prática, tendo como eixos de referência as trocas de experiência. Fomos privilegiando, assim, o espaço social do conhecimento nos dois contextos formativos.

Partimos da noção de que a *prática* resulta da relação dialética entre uma “estrutura - por intermédio do *habitus* como *modus operandi* - e uma conjuntura entendida como as condições de atualização deste *habitus* e que não passa de um estado particular da estrutura”, conforme Miceli (in Bourdieu,1998a: XL).

No *contexto da universidade*, este pensar de forma diferente a prática -esta mudança de representações-, configurou, para nós, três dimensões formativas. A primeira relaciona-se à *aquisição*, pela aluna-professora, de alguns conhecimentos que a fizeram repensar a sua própria *aprendizagem profissional*, redefinindo-a como professora no interior da Escola. A segunda refere-se à *reflexão* sobre qual o esforço que se tem feito para *integrar* os diferentes momentos da ação, da pesquisa e da pesquisa-ação, de forma a colaborar com uma nova postura: de professora-pesquisadora e de pesquisadora-professora. A terceira está articulada com a *análise* de como estimular a capacidade de *ação/intervenção* da professora em sua prática pedagógica, na tentativa de reconstruir permanentemente a sua identidade e a de sua escola.

No *contexto da escola*, se pudéssemos traduzir as impressões das alunas-professoras, diríamos que as imbricadas questões epistemológicas/metodológicas e a diversidade dos enfoques e das realidades estimularam uma melhor organização dos saberes relacionados à prática profissional, desenvolvendo uma nova compreensão do saber-fazer didático que valorize a ação de teorizar sobre a realidade: a *teorização*.

Possibilitou distinguir, também, alguns aspectos. O primeiro deles leva em conta que a aprendizagem da profissão torna-se mais consciente e coerente, quando se tenta enfrentar, de forma coletiva, as questões do contexto de trabalho. O segundo diz respeito à necessidade de se refletir continuamente sobre o objetivo da pesquisa-ação, que é o de provocar transformações. Pensar, portanto, a escola como objeto de reflexão para que se efetivem mudanças, mas compreender, também, que estas transformações só se realizam pela própria pessoa e segundo seus processos. E o terceiro aspecto revela que é preciso desenvolver competências para o desempenho de uma postura profissional que se alimente não só do aprender *sobre* a realidade educacional, mas o aprender *na, da e com* a realidade, para que se reinventem imagens profissionais e sociais de melhoria e de mudança.

O que pudemos constatar é que a pesquisa-ação pôde aproximar os dois contextos formativos, reduzindo um pouco as diferenças, porque, como as próprias alunas-professoras revelaram, permitiu-se fazer a *leitura do real*: uma real leitura capaz de “devorar” o significado do contexto de formação e de profissionalização docente.

Neste caminho, o exercício de descrever a prática possibilitou uma troca de experiências sobre o registro dos contextos significativos, exigindo de todos uma postura de investigadores da prática, ou melhor, de *teóricos da ação*, diria Bourdieu (1997), criando, assim, novas maneiras de *ser* e de *estar* na profissão: novos *habitus*.

3.3. Do habitus (maneiras de *ser* e de *estar* na profissão)

O que percebemos, com o tempo, é que as representações das alunas-professoras sobre o fenômeno educativo foram se tornando *esquemas* - uma *força formadora de hábitos* - *princípio gerador e unificador* (Bourdieu, 1997: 21-22), pois eles foram se convertendo em meios para interpretar e avaliar suas diferentes experiências.

Para se compreender este novo *habitus*, ou seja, alguns dos efeitos da pesquisa-ação nas alunas-professoras, procuramos analisá-los em, pelo menos, quatro dimensões:

- a *pessoal* - no esforço de resgatar a história de vida e de compreender a pesquisa-ação, tomaram consciência dos próprios valores e passaram a pensar em auto-

realização. Essa atitude foi engendrando tomadas de posição diferentes, incorporando, assim, novos *habitus*: uma identidade mais autônoma, disposta a superar-se a si mesmo e a participar em projetos de inovação e investigação;

- a *didática* - na medida em que assimilavam novas tecnologias; faziam circular informações, conhecimentos e experiências; enfrentavam os desafios das situações pedagógicas provocadas pela pesquisa-ação, possibilitando a criação de um “pesquisador coletivo” e de uma cultura mais profissional, coesiva e coerente;

- a *institucional/organizacional* - quando compreenderam o quanto a cultura organizacional e o clima institucional afetavam suas atuações. Neste sentido, ressignificaram a escola como objeto social e científico, como “campo das práticas sociais educativas” (Canário, 1996:137), em que é necessário desenvolver “atividades investigativas pertinentes” (id.:137) para construir um sentido à ação docente;

- a *profissional* - quando refletiram sistematicamente sobre suas práticas, utilizando os resultados da reflexão, especialmente da coletiva, para melhorar a qualidade de sua atuação posterior.

As dimensões aqui expostas permitiram que a pesquisa-ação fosse compreendida como uma estratégia de formação e de aprendizagem da profissão, orientada para facilitar o entendimento de que é possível e necessário transformar a prática.

Ainda algumas palavras finais

A busca da verdade sobre o conhecimento só pode contribuir para a busca da verdade através (grifos do autor) do conhecimento e faz, em certo sentido, parte dessa busca. (...) Surpreendi-me ao ver que a redação deste trabalho fazia surgir, sem parar, o problema do bem pensar. Nesse sentido, o conhecimento do conhecimento poderia ser uma incitação a bem pensar... (Morin, 1999:37).

Os dados e as reflexões apresentados expressaram a importância da pesquisa-ação não só como método de investigação, mas, principalmente, como estratégia do *conhecimento ao conhecimento* capaz de contribuir para a compreensão, como quer o autor acima, do *problema do bem pensar*. Em especial, do *bem pensar* a prática docente.

Estamos de acordo de que muitos dos pontos levantados já vêm sendo discutidos pelos que lutam pela qualidade de ensino e de pesquisa em nossas instituições. Nossa intenção era apenas salientar, diante do desafio do *bem pensar*, pelo menos, três aspectos. Aspectos que adquiriram um contorno mais nítido, quando passaram a orientar o processo de elaborar este trabalho, mostrando o nosso modo de conhecer e conceber.

O primeiro era saber em que medida a pesquisa-ação poderia estar contribuindo para ver/escutar, de forma mais sensível, o “universo afetivo, imaginário, cognitivo do outro” (Barbier, 2002:94). O segundo era colocar o acento na questão da coerência, tentando verificar como a pesquisa-ação poderia contribuir para escolhas e decisões mais consistentes e pertinentes, *ajuizadas*, diria Freire (1997: 25). E o terceiro era indicar até que ponto a pesquisa-ação contribuiria para a análise da prática docente e, nesta perspectiva, seria uma estratégia para o aprender da profissão.

Diante do exposto, era preciso *pensar bem* o caminho metodológico assumido: o estabelecimento dos eixos temáticos, as “razões práticas” (ou argumentações) das alunas-professoras que os qualificaram e a reflexão metodológica, que buscou alinhar uma ação recíproca entre as categorias teóricas enunciadas e as observações da realidade concreta, de forma processual e em espiral (Barbier, 2002:121-125).

Para nós, este *pensar bem* significava *pensar relacionalmente* (Bourdieu, 1998a: 23-73) os efeitos e as implicações da pesquisa-ação nas formas de poder, de participação e de ação que elas desenvolviam nos contextos de formação e de trabalho.

Estes efeitos/implicações permitiram, então, dar um novo sentido ao que Barbier (2002:123-124) considerou como “efeitos da co-formação”. Neste caso, eles puderam *encarnar*, alguns princípios geradores, ou seja, novos *habitus*. Distinguimos alguns deles: a) a pertinência da teoria para que a prática seja constantemente revista; assim como a pertinência da prática para “*ajuizar*” a teoria; b) a questão da coerência entre o discurso e a prática, intensificando o significado do “pensar relacionalmente”; c) a necessidade da *escuta sensível* para afirmar a coerência do pesquisador (Barbier, 2002: 94) e implicá-lo epistemologicamente, “clareando”, assim, sua “postura” e emancipando-o; d) a possibilidade da *teorização* - enquanto “ato de palavra” e “ato de decisão”, *dialealizando* “mudanças individual e coletiva” e “realizando a interpretação” (id:108), para acolher e engajar o “pesquisador coletivo” tão necessário no espaço escolar; e e) o fortalecimento da autonomia em relação às escolhas e às tomadas de posição, e mesmo quanto às coerções, à medida que se desenvolve um mercado de bens simbólicos (Bourdieu,1998b:192), que possibilita ampliar as formas de poder, participação e ação.

A constatação destes princípios provocou um salto qualitativo na instauração das relações que foram se dando no modo coletivo de pensar, de conjugar esforços para *compreender por que e como se compreende* a pesquisa-ação, fazendo a retomada mais consciente do conteúdo e da forma em que se processam o ensino e a pesquisa.

Encontramos, aqui, a razão de ser da pesquisa-ação na análise da prática docente e na aprendizagem da profissão professor. Esta não surge só como método de investigação, mas, como *princípio cognitivo de compreensão da realidade e princípio formativo na docência*, diria Pimenta (1997:51). Surge, também, como estratégia de conhecimento teórico-prático capaz de ampliar o nível de conscientização: a capacidade incessante que temos de captar a realidade e expressá-la em proposições teóricas, transformando o desconhecido em conhecido.

Com efeito, o que nos incentiva a desenvolver esse estudo (e a nos propor a continuá-lo) é a possibilidade que nos dá para *pensar bem e melhor* a formação da consciência (e aí inclui a consciência metodológica) do professor-pesquisador frente aos desafios profissionais. Levar a sério esta reflexão poderia contribuir, ao menos, para *ajuizar*, melhor, a *prática* e o *discurso* que se faz em nome dela, tornando o educador mais crítico e coerente em suas escolhas e tomadas de decisão. Afinal, não é isso que se espera daquele que se engaja em uma pesquisa-ação?

Referências Bibliográficas

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sergio Miceli et alii. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, Organização e Seleção de Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998b.
- _____. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Trad. Guilherme J.de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. . In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 121-149.
- DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 61-85.
- DESROCHE, Henri. *Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. *O Método: 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A. e OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997, p.37-69.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.