



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Garrido Pimenta, Selma

Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a  
formação docente

Educação e Pesquisa, vol. 31, núm. 3, setembro-dezembro, 2005, pp. 521-539

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831313>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**

Selma Garrido Pimenta  
Universidade de São Paulo

### **Resumo**

O texto apresenta o processo de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, a partir de duas experiências que coordenamos junto a equipes da universidade e de escolas públicas no estado de São Paulo e discute seu potencial de impacto na formação e atuação docente e seus desdobramentos para políticas públicas de educação. Preocupados em realizar pesquisas nos contextos escolares de modo a contribuir com suas equipes na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades nelas inerentes, encontramos nas abordagens qualitativas o caminho natural. Porém, qual perspectiva adotar? Seria a interventiva? Não nos parecia adequada considerando a tendência desta de se sobrepor às responsabilidades dos profissionais das escolas. Também não nos satisfazia a perspectiva etnográfica, considerando os riscos de nos embrenharmos em infintas descrições dos fenômenos. Também não faríamos estudo de casos. A certeza que tínhamos era a de que queríamos realizar pesquisas *com* os profissionais nos contextos escolares e não *sobre* eles. Nossa expectativa era a de contribuir nos seus processos de formação contínua. Parecia então que a pesquisa-ação seria adequada. Porém, considerando a complexidade de que essa abordagem se reveste, não nos encorajamos, de início, a assim denominar a que utilizaríamos. À medida em que foram sendo desenvolvidas, foi se configurando o que acabamos por denominar de *pesquisa-ação crítico-colaborativa*. É sobre esse processo que este texto se debruça.

### **Palavras-chave**

Pesquisa-ação crítico-colaborativa – Formação de professores – Saberes docentes – Didática.

Correspondência:  
Faculdade de Educação – USP  
Av. da Universidade, 308  
05508-040 – São Paulo – SP  
e-mail: [sgpiment@usp.br](mailto:sgpiment@usp.br)

## **Critical-collaborative action research: constructing its meaning through experiences in teacher education**

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo

### **Abstract**

*This text presents the process of reconfiguration of the meaning and sense of action research as a critical-collaborative research starting from two experiences we have coordinated involving teams from university and from public schools in the State of São Paulo, as well as discussing its potential for impact in teacher education and action and its implications for public policies in education.*

*Concerned with carrying out research in the school contexts, so as to help their teams to understand and give an answer to the intrinsic difficulties, we find in the qualitative approaches the most natural path. But, what perspective should we adopt? Should it be intervention-based? It did not seem to us to be the most adequate approach given its tendency to overtake the responsibilities of school workers. The ethnographic approach was not satisfying either, considering the risks of entangling ourselves in endless descriptions of phenomena. Neither did we want to carry out case studies. We were sure that we wanted to conduct research with the professionals in school contexts and not about them. Our expectation was one of contributing to their processes of continuing education. It thus seemed that the action research would be an adequate approach. However, considering the complexity that usually surrounds this approach, we were not tempted, at first, to give its name to the approach we were going to employ. As the study progressed, it gave shape to what we shall call critical-collaborative action research. It is with this process that the present text shall deal.*

### **Keywords**

*Critical-Collaborative Action Research – Teacher education – Teaching knowledges – Didactics.*

Contact:  
Faculdade de Educação – USP  
Av. da Universidade, 308  
05508-040 – São Paulo – SP  
e-mail: sgpiment@usp.br

Os objetivos deste texto são o de explicitar o processo de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, a partir de duas experiências que coordenamos junto a equipes da universidade e de escolas públicas no estado de São Paulo, e discutir seu potencial de impacto na formação e atuação docente e seus desdobramentos para políticas públicas de educação.

A primeira pesquisa, *A didática na licenciatura – um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura*, contou com a colaboração de três auxiliares e dois professores de duas escolas, egressos de nosso curso de licenciatura. A segunda, *Qualificação do ensino público e formação de professores*, contou com uma equipe de cinco docentes da universidade e de 24 professores de uma escola. Ambas em instituições públicas estaduais. A partir delas, foi possível a reafirmação do que segue.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (Thiollent, 1994). Entendemos, com Sacristán (1999), que *prática* difere de *ação*. Esta pertence aos sujeitos, é própria dos seres humanos que se expressam nelas. Na ação, agimos de acordo com o que somos e, no que fazemos, é possível identificar o que somos. A *prática* pertence ao âmbito do social e expressa a cultura objetivada, o legado acumulado, sendo própria das instituições. É certo, no entanto, que nossas ações expressam *práticas sociais* e que estas são constituídas a partir dos sujeitos historicamente considerados.

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993). A análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político-institucionais permitiu que a *pesquisa-ação colaborativa* adquirisse o adjetivo de *crítica*, conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade (Gramsci, 1968; Habermas, 1983; Kincheloe, 1997).

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de *colaborativa*, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção (Zeichner, 1998; Fiorentini; Geraldi; Pereira, 1998; Pimenta; Garrido; Moura, 2000).

### **Configurando a pesquisa-ação**

A pesquisa *A didática na licenciatura – um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura* teve por objetivo analisar a contribuição de nosso curso de didática na licenciatura na ativi-

dade docente de alunos egressos, professores em escolas públicas, verificando seus processos de construção identitária, tendo por base seus saberes pedagógicos, dos conteúdos específicos e da experiência. Ao indagar *até que ponto o ensino da disciplina didática tem significado para a atividade docente dos professores em suas realidades de trabalho em escolas públicas*, colocamos em questão a contribuição da teoria didática para a ação docente de professores concretamente situados. E, num movimento contrário, qual a contribuição das atividades práticas dos docentes para a revisão dos cursos de didática e para a ressignificação da teoria didática.

A questão inicial da pesquisa foi desdobrada em outras, que definiram seus procedimentos: examinar e discutir os pressupostos da didática como teoria de ensino na formação de professores; examinar e acompanhar o desenvolvimento de um programa de curso de didática na formação de professores na licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); acompanhar a atividade docente de alunos egressos, identificando nessa prática os processos de construção do saber fazer docente e seus vínculos com o curso de didática; colher subsídios da atividade docente dos alunos egressos para a reformulação/proposição de programas de cursos de didática na licenciatura da FEUSP; levantar os limites e possibilidades de um programa de curso de didática na formação de professores.

Diante desses objetivos, a categoria principal que norteou a pesquisa ficou sendo a atividade que os professores realizam em escolas públicas e, nessa atividade, como acontece o processo de construção de seu saber fazer docente.

Entendemos que a atividade docente é ligada à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade que é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para

transformar o mundo natural e social humano, por isso cumpre investigar qual a contribuição que a didática pode dar nessa formação.

Colocando a atividade docente como objeto de nossa investigação, necessário se fez compreendê-la em suas vinculações com a prática social na sua historicidade. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana dos egressos envolveu o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas.

A partir dessas considerações, indagamos *em que medida a organização pedagógico-administrativa das escolas favorece uma boa atividade docente?*

Dos estudos teóricos e de campo, emergiram três categorias da pesquisa: como acontece o processo de construção do saber fazer docente (ensinar) na atividade de professores concretamente situados em (duas) escolas (públicas estaduais de São Paulo); como a organização do trabalho na escola (ou o entorno administrativo, burocrático da sala de aula) determina essa construção; e como os professores se colocam diante do conhecimento na sociedade contemporânea (e como lidam com ele na atividade de ensinar nas escolas), construindo sua identidade.

Do ponto de vista metodológico, uma questão fundamental emergiu da pesquisa: seria esta, que inicialmente denominamos de *prático-interpretativa*, uma pesquisa-ação?

O objetivo não era o de avaliar os professores, mas verificar como mobilizariam seus saberes para tomar decisões na escola e na sala de aula e como mobilizariam a situação docente na relação com os alunos para dar respostas às questões propostas pelas diversas situações com as quais estariam lidando. Restringimo-nos a um professor de geografia e a uma professora de língua portuguesa, ex-alunos de nosso curso de didática, ambos trabalhando em escolas públicas de diferentes regiões periféricas de São Paulo. Utilizamos entrevistas, questionários e observações semi-estruturadas e abertos, história de vida e fizemos gravações em vídeos e fitas cassete.

Uma vez que as pesquisadoras não se resumiam a coletar os dados, senão que refletiam e orientavam os professores sempre que estes solicitavam, levavam subsídios teóricos e instrumentais, formando com eles (e na reflexão que fazíamos no grupo da pesquisa) uma pequena comunidade de análise e reflexão, seria esta uma pesquisa de intervenção? Seria esta uma pesquisa-ação?

Tínhamos claro, desde o início, que as pesquisadoras não teriam uma ação de *avaliar* as práticas dos professores a partir de critérios externos e pretensamente oferecer sugestões. Porém, também tínhamos claro que não se tratava de apenas *observar* e *registrar*. Então qual seria a atitude de investigação que daria conta dos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, que garantiria o espaço de reflexão almejado pelas pesquisadoras e pelos professores? A reflexão de Jany Pereira, ex-aluna e auxiliar de pesquisa, é esclarecedora<sup>1</sup>:

A partir da percepção da forma de como o professor trabalha as questões na relação ensino-aprendizagem, as pesquisadoras deveriam ajudá-lo a refletir sobre a própria prática, problematizar as situações, refletindo sobre o porquê de ele ter tomado determinada decisão, promovendo, assim, uma apropriação de seu próprio saber, do que está aprendendo, pois à medida que o professor reelabora e reflete sobre sua própria prática, ele se torna sujeito e objeto do processo vivenciado por ele.

Após estudos sobre a metodologia da pesquisa-ação, concluímos que as pesquisadoras atuaram como observadoras-participantes, uma das características dessa abordagem metodológica. O que permitiu que a pesquisadora Maria de Fátima Abdalla (doutoranda) assim se expressasse<sup>2</sup>:

A questão de como se dá o processo de construção do *saber-fazer* docente ao lado da reflexão sobre a formação do professor pesquisado fundamentaram a temática

vivenciada por nosso grupo de pesquisa: pesquisadores e pesquisados, sujeitos e atores de uma prática social em movimento. Temática que desvela a necessidade, como diz Kincheloe (1997, p.197), de *pensar sobre nosso pensar, porque exploramos a nossa própria construção da consciência, nossa auto-produção*, mas, principalmente, necessidade de compartilhar nossos pensamentos para engajar-nos em uma prática pedagógica mais efetiva, mais educativa.

[...] Afinal, que pesquisa é esta? Muitas vezes, lançamos esta pergunta para nós mesmos, na tentativa de torná-la inteligível, interpretável e compreensível. Inteligível, na medida em que conseguimos descodificá-la; interpretável, quando pudemos exercer uma atitude crítica diante das situações determinadas e/ou que determinam a prática pedagógica; e compreensível, enquanto problematizamos e discutimos os problemas relacionados no contexto das diferentes situações que foram compartilhadas, na troca de nossas experiências.

Silas<sup>3</sup>, um dos professores pesquisados, participando de uma de nossas reuniões da equipe, afirmou que a Fátima Abdalla o auxiliou nas aulas: “eu sempre tive preocupação, mas não tinha o costume de registrar, de esquematizar as aulas; a Fátima fazia o relatório, gravou e filmou algumas aulas e isso me ajudou a ter o hábito de sistematizar algumas aulas”. A partir de então, passou a gravar algumas, ajudado por alunos: “[...] e tem sempre um aluno que quer filmar, o que possibilita depois até discutir com eles o que aconteceu na aula”. Assim, foi se configurando a pesquisa da prática como uma modalidade de desenvolvimento

**1.** Relatório de Campo. Pesquisa A Didática na Licenciatura: um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. FE-USP, 1997.

**2.** Relatório de Pesquisa: A Didática na Licenciatura: um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. FE-USP, 1997.

**3.** Os nomes dos professores pesquisados são reais e foram utilizados com as suas autorizações.

profissional de docentes em situação, conforme Abdalla (1997):

Compreendemos a pesquisa, quando na releitura dos momentos significativos foram sendo desveladas as múltiplas experiências dos professores em relação ao corpo organizado de conhecimento sobre a matéria de ensino a ser desenvolvida, a forma e coerência como a mesma era apresentada e/ou construída a partir dos diversos momentos interativos, a maneira como o professor procurava estabelecer relações do texto/conteúdo ao contexto, provocando situações pedagógicas e/ou questões metodológicas que levavam os alunos à reflexão, à crítica, à divergência de posições, a incertezas, desconstruindo conceitos, hábitos, atitudes e reconstruindo-os. [...] Assim, a pesquisa nesse contexto foi se configurando como um *princípio cognitivo de compreensão da realidade e como um princípio formativo na docência*, (Pimenta, 1997, p. 51). *Princípio cognitivo e formativo*, na medida em que se incentiva a construção coletiva de saberes, se valoriza os processos de *reflexão na ação*, de *reflexão sobre a ação* e de *reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 1987), na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que revela escolha, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de devir.

Também a pesquisadora doutoranda Maria Socorro Lucena Lima<sup>4</sup>, diante dos problemas metodológicos que a pesquisa nos colocava, foi buscar referências que nos ajudaram a explicitá-la como pesquisa-ação. Vejamos o depoimento de Patrícia:

Depois das visitas da Socorro e da reunião passei a observar o meu 'fazer pedagógico' com um olhar mais crítico e construtivo. Comecei a dedicar mais tempo à elaboração das aulas e analisar o 'porquê' de certas atitudes que tomo, perante determinadas situações. Enfim, comecei a relacionar o meu fazer pedagógico com minha vida escolar e pessoal.

Ao realizar-se dentro do contexto escolar e mais precisamente na sala de aula a pesquisa-ação pode constituir uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica [...]. Os professores que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. As cinco exigências de pesquisa-ação apresentadas por Kincheloe (1997), dizem claramente das tarefas importantes que ela se propõe a realizar, quais sejam: ter métodos e questões políticas; relacionar valores e compromissos; consciência da construção da profissão; identificar aspectos da ordem dominante, que minam os nossos esforços e a melhoria da prática docente. Quando conduz à organização das informações, interpretando-as, a pesquisa-ação abre espaço para a produção crítica do conhecimento e nesse processo leva-nos pensar sobre a nossa própria forma de ver e de interpretar a realidade. [...] Dessa forma, a práxis pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, partindo da própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada se constitui uma modalidade de formação contínua com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias.

Duas características da pesquisa-ação se fizeram fortemente presentes no processo da pesquisa: a autoformação e a práxis docente situadas nos contextos mais amplos da organização das escolas e da comunidade nas quais se inserem. Assim, concluímos que realizamos uma pesquisa-ação:

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com um trabalho de reflexão sobre a prática, que procurou promover a aproximação dos professores da pesquisa, tornando-os também participantes, através da compreensão de que pes-

<sup>4</sup>. Relatório de Campo. Pesquisa A Didática na Licenciatura: um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. FE-USP, 1997.

quisa se estava realizando com eles e de seus objetivos, ao mesmo tempo em que foram compartilhados textos com os professores para participarem dos rumos da pesquisa. As pesquisadoras procuraram dar estímulo à iniciativa e projetos dos professores, sendo que eles relataram uma maior consciência de sua prática a partir do trabalho com a pesquisa, sistematizando mais suas aulas, o que foi considerado já um embrião de um resultado de maior reflexão sobre a prática docente. (Pereira, 1997)

A partir do processo metodológico e dos resultados obtidos nessa pesquisa e analisando-os conforme as características da pesquisa-ação apontadas por Kincheloe (1997), algumas se fizeram presentes: construir uma consciência profissional; abrir espaço para a produção crítica do conhecimento; conduzir à organização das informações, interpretando-as; permitir relacionar valores e compromissos; possibilitar alterações nas ações cotidianas dos professores em sua sala de aula.

Assim, foi possível concluir que a pesquisa-ação foi a modalidade de pesquisa qualitativa praticada na pesquisa em pauta. Foi possível também perceber suas diferenças em relação a outras modalidades: a constatação de que os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores-observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores.

No entanto, algumas inquietações permaneceram. A pesquisa se iniciou a partir de uma problematização definida pela pesquisadora-coordenadora do grupo; as orientandas de doutorado nela se incluíram como pesquisadoras participantes e os professores das escolas,

por nós escolhidos, concordaram em participar na qualidade de pesquisados. No processo da pesquisa, os pesquisadores e os pesquisados foram se constituindo em um grupo de análise e de reflexão. Por outro lado, a delimitação do campo e o tempo de duração da pesquisa não incluíram os contextos mais amplos, para além da sala de aula. No caso da organização escolar, somente foram considerados os aspectos que se manifestaram explicitamente na sala de aula. Os aspectos das políticas educacionais se fizeram presentes apenas pontualmente e não foram considerados pelos professores pesquisados como determinantes de suas práticas. No caso da comunidade de alunos, somente foram levantados indicadores socioeconômicos gerais. Assim, concluímos que os conhecimentos produzidos pela pesquisa, conforme apontados no parágrafo anterior, são generalizáveis para situações que tomam a sala de aula como objeto de estudo. No entanto, esses conhecimentos necessitam ser expandidos com a análise de outros fatores contextuais mais amplos e com a observação de transformações efetivas na aprendizagem dos alunos, o que permitirá se praticar a característica de compromisso político e público da pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1997).

Essas inquietações foram equacionadas na pesquisa *Qualificação do ensino público*, a seguir analisada.

### **De pesquisa em colaboração e de pesquisa-ação**

A pesquisa *Qualificação do ensino público e formação de professores* foi desenvolvida no período de 1996 a 2000. Teve por objetivos analisar as mudanças nas práticas e nas teorias pedagógicas da equipe escolar (professores e coordenadores) num processo de intervenção pedagógica que enfatizava a construção coletiva de saberes no local de trabalho (uma escola pública estadual). Insere-se na tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva teórica desenvolvi-



da por Fusari (1988) e recentemente por Nóvoa (1992), considerando o professor como um *profissional crítico-reflexivo* (Contreras, 2002).

Essa perspectiva tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores. Entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade de professores.

A pesquisa *Qualificação do ensino público e formação de professores* foi definida, inicialmente, como uma pesquisa colaborativa, entendendo-se que esta tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993). Nesse sentido, pode ser concebida como uma abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores. Esse projeto teve início a partir da solicitação de alguns dos professores do Centro Específico de Formação de Professores “Prof. Ayres de Moura”<sup>5</sup> – CEFAM – junto aos pesquisadores da FEUSP, de quem alguns haviam sido alunos quando na graduação em pedagogia. Estes, por sua vez, já se encontravam empenhados na realização de pesquisas em escolas, por acreditarem que seu compromisso na universidade era o de produzir conhecimento comprometido com a melhoria dos sistemas públicos de educação.

A problemática da pesquisa foi então a de verificar até que ponto uma pesquisa colaborativa pode favorecer processos de construção identitária grupal, colocando os sujeitos em condições de proceder a análises e alterações em suas ações docentes e na cultura institucional, fortalecendo-os pessoal e profissionalmente para a elaboração de projetos pedagógicos coletivos que visem melhoria qualitativa no processo formativo dos alunos.

Assim, a pesquisa partia de uma aposta: a da possibilidade e necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados, conferindo à atividade científica um compromisso com a fertilização de teorias e ações que subsidiassem a práxis dos

**5.** Escola de nível médio específica para formar professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, os CEFAMs constituíram um projeto do governo do estado de São Paulo com características que os diferenciavam das demais escolas: período integral, oferta de bolsa aos alunos, definição do quadro docente com características vinculadas ao projeto de formação de professores (primários) e outras. O Estado contou com uma rede de 52 CEFAMs desde sua criação em 1986 até a sua extinção em 2002.

professores, no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, por meio da transformação de sentido que passariam a conferir às práticas institucionais (Pimenta *et al.*, 2000).

Partiu de dois pressupostos básicos. O primeiro, sobre o papel dos pesquisadores na pesquisa, é o de que adentrem na realidade a ser estudada e se integrem nos modos de produção da existência da realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados. O segundo, sobre o papel dos professores, o de que, por meio da reflexão colaborativa, tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. Portanto, considera justo que esses sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo, constituindo-se também eles como pesquisadores e autores das mudanças necessárias nas escolas.

Envolveu dois grupos de professores: cinco docentes da universidade e 24 docentes de uma escola pública que forma professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Realizada num período de quatro anos, teve por objetivos: favorecer mudanças na cultura organizacional; analisar os processos de construção dos saberes pedagógicos pela equipe escolar; articular os diferentes tipos de instituições envolvidos na formação de professores; e oferecer subsídios às políticas públicas de formação de professores. A metodologia utilizada foi a configurada como pesquisa colaborativa (Zeichner, 1993). No decorrer do processo, configurou-se como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (Thiollent, 1994; Kincheloe, 1997).

Concordando com Zeichner (1998, p. 223) que “a pesquisa colaborativa é um importante

caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso”, importava-nos configurá-la como pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1997).

Nesse sentido, configura uma *política* de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *contínua* dos professores.

Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola. Nos dois primeiros anos da pesquisa (na escola em questão), buscamos superar as desconfianças e estabelecer parceria efetiva com os professores, ajudando-os a encaminhar projetos de ação. Para isso, partimos de suas inquietações fortemente vinculadas às suas práticas cotidianas, que emergiam de suas necessidades. Evitamos ‘começar’ a pesquisa levando textos para os professores lerem, o que poderia reforçar o velho lema de que ‘na prática a teoria é outra’. Também era necessário superar a representação de que os professores da universidade (especialmente os da USP, uma das mais conceituadas do país) levariam, ou teriam a pretensão de fazê-lo, as respostas ou receitas do que deveriam fazer para resolver seus problemas. Nesse período, a forma e os direcionamentos que imprimíamos ao projeto, às suas instalações e às ações desencadeadas, a partir das questões que surgiam do contexto, escolar e de fora deste, era reveladora das teorias de que somos, os pesquisadores, portadores.

Conquistada a relação de parceria e a confiança dos professores, passamos a priorizar o diálogo sistemático das questões cotidianas, os problemas, dilemas e dificuldades no âmbito da sala de aula (em pequenos grupos) e no âmbito da instituição escolar, dos alunos, da carreira de magistério, das políticas públicas (em grupo com todos, incluindo a direção). Desses encontros, surgiam as questões. Sua análise possibilitava as problematizações, com a colaboração de textos (escritos e filmes). O

grupo se dedicou a estudos. Seleccionamos textos, propusemos questões, escrevemos, dialogamos com os autores, envolvemos os alunos (futuros professores) e sistematizamos as questões da pesquisa em alguns eixos:

- Finalidades sociais da escola e da educação; para que formar professores: a profissão de professor na sociedade contemporânea; que professor sou/quero ser: o saber, o saber fazer, o saber ser professor. O que é ser professor? Como cheguei aqui? Por que e como permaneço? O que pretendo para o futuro? Competência ética e compromisso político: o que é ético na escola e nesta escola? As relações na escola: democracia? Democratice? O compromisso com o ensinar. As relações da escola com o sistema de ensino e os órgãos superiores; o autoritarismo do sistema e o espaço de autonomia da escola; trabalho coletivo: o que nos une, o que nos motiva para estarmos aqui, qual o projeto individual de cada um frente o ser professor? E as tensões grupais: competição, autoritarismo; individualismo ao partilhar experiências, ao buscar juntos novos saberes.
- E a pesquisa? Sou professor-pesquisador? O que é ser professor-pesquisador? Quais os parâmetros de aferição do professor-pesquisador? É possível ser professor-pesquisador nas condições atuais de trabalho? Estamos sendo?

O segundo conjunto de temas sobre a natureza da pesquisa e as condições de cada um nela emergiu na medida em que o grupo ia percebendo que a pesquisa que estávamos realizando diferia daquela tradicional na qual os pesquisadores da universidade vão às escolas para coletar os dados e, depois, procedem à interpretação, sem a participação dos profissionais da escola. Embora valorizando nossos procedimentos, por vezes esperavam que apresentássemos soluções para seus problemas e dificuldades.

A opção desde o início do projeto de utilizarmos uma abordagem de pesquisa qualitativa gerou, no início, algumas perplexidades

no grupo de professores, quando se perguntavam que pesquisa é esta, tão diferente da concepção tradicional de pesquisa, em que os

pesquisadores da universidade chegavam na escola, observavam, colhiam dados e informações, perguntavam e depois iam embora, nos deixando, quando muito, algumas receitas para a nossa ação; na maioria das vezes nos deixando com a sensação de que tudo o que fazíamos estava sob suspeita, e que tudo o que eles diziam era incompreensível para nós (depoimento).

Permanecia então a inquietação: que pesquisa é esta que fazemos? Somos professores-pesquisadores? Se sim, em que somos diferentes dos pesquisadores da universidade? Estes ganham mais do que nós; eles é que têm obrigação de produzir pesquisas. E se pesquisam, sabem resolver questões que não sabemos. Porém, se vão resolver nossas questões, vão desqualificar nosso trabalho!?

Superada essa percepção, estabelecidas relações de parceria, restava clarear nossa compreensão de que pesquisa estávamos realizando. Para isso, foi importante retomar os objetivos do projeto e ampliar nossos estudos.

### **Pesquisa-ação colaborativa**

Para explicitar a pesquisa-ação colaborativa a partir da pesquisa realizada, retomamos, a seguir, seus objetivos e dados de campo e procedemos a uma análise cruzada com as características da pesquisa colaborativa, apresentadas por Zeichner (1998) e as contribuições de Thiollent (1994), quando aquele expõe as características, os objetivos e os aspectos próprios da pesquisa-ação. Também nos valem da avaliação externa a que submetemos a pesquisa em pauta.

Com efeito, os objetivos da pesquisa *Qualificação do ensino público e formação de professores* eram de articular o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos; analisar os processos de construção dos saberes pedagógicos

pela equipe escolar; estimular mudanças na cultura organizacional; oferecer subsídios para as políticas públicas de formação contínua de professores. E seu pressuposto era o de que todo professor pode produzir conhecimentos sobre o ensino. Esperavam-se, como resultados da ação colaborativa da pesquisa, mudanças pedagógicas que produzissem valorização do trabalho, crescimento pessoal, compromisso profissional, desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas.

Os caminhos metodológicos adotados permitiram uma convivência negociada ao longo do processo e podem ser sintetizados como segue:

- organização de quatro subgrupos – Arte e Comunicação; Educação Matemática; Estágios; e C.R.I.ção (Cidadania, Reflexão, Interdisciplinaridade-ação) – por áreas de interesse com reuniões semanais;
- reuniões coletivas quinzenais na escola com todos;
- definição de dois professores para coordenar o projeto na escola, escolhidos dentre eles;
- pesquisa *com* (e não *sobre*) os professores; valorização das decisões conjuntas e de projetos coletivos; reflexão sobre a prática: problematização, partilha com os pares, proposição de inovações;
- elaboração e realização de projetos de pesquisa pelos professores: formulando questões investigativas; experimentando as inovações (testando as hipóteses); levantando dados; documentando; realizando leituras de apoio; procedendo a análise sistemática e divulgando o trabalho das pesquisas (criação e publicação de boletins para toda a comunidade, redação de textos individuais e em grupos e apresentação em eventos e congressos científicos). Nessa etapa, os professores começaram a se identificar como autores, o que resultou em aumento da auto-estima e da qualificação profissional e plena adesão ao projeto.

Com as indagações feitas por Zeichner (1998) no texto no qual explicita a pesquisa

colaborativa, realizamos um trabalho de reflexão retrospectiva sobre os dois primeiros anos do projeto, solicitando que os professores estabelecessem um diálogo entre os objetivos, pressupostos e metodologia do projeto e a experiência vivida até então e as questões colocadas pelo autor. A seguir, as questões que orientaram a discussão e os depoimentos dos professores:

1. Qual o significado e a relevância da pesquisa? Possibilitou “ampliar o conhecimento e a visão da prática; questionar a prática e as ações; tornar o professor mais exigente consigo mesmo, com os alunos e com os colegas. A prática é que ‘bateu’ com a teoria (isto é, a prática validando e questionando a teoria). Nos tornamos autores”.
2. Há colaboração entre professores (da escola e da FEUSP) e entre os professores da escola? “No início, queríamos a participação dos professores (da USP) nas nossas práticas; hoje, percebemos que somos parceiros. Hoje construímos nossa prática, tendo papéis diferentes; nova valorização de papéis no grupo todo. O não reconhecimento dos ritmos e estilos individuais gera conflitos: como trabalhar isso no grupo? Importante diferenciar ‘respeito ao outro’ de ‘reconhecimento do outro’. Nesta segunda perspectiva, há uma atitude de incorporação, de fazer junto. Há colaboração genuína”.
3. O projeto tem oferecido subsídios aos projetos individuais e aos dos subgrupos<sup>6</sup>: “Sim, na medida em que as informações ampliam nossa percepção das práticas; importante também a informação e a troca entre os subgrupos”.

Analisando o movimento da pesquisa colaborativa nessa escola, foi possível também configurá-la como uma pesquisa-ação a partir de seus pressupostos (Thiollent, 1994).

**6.** A dinâmica da pesquisa incluía a realização de reuniões quinzenais com todos os participantes e a reunião de subgrupos, organizados conforme a linha de pesquisa dos professores universitários e os interesses e demandas dos professores do CEFAM.

### **Características da metodologia da pesquisa-ação**

Sobre as características da pesquisa-ação – *continua intervenção no sistema pesquisado; envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma; mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão*, conforme o autor. Os professores da escola que assumiram a responsabilidade de coordenadores do projeto USP-Ayres chegaram até a redigir o texto *Pesquisa-ação e o projeto qualificação do ensino público e formação de professores* (Camargo *et al.*, 1999)<sup>7</sup>, no qual apresentam os dados de campo que ilustram as características elencadas, destacando o movimento impulsionado pelo grupo do projeto no CEFAM.

### **Objetivos da pesquisa-ação**

No que se refere aos objetivos da pesquisa-ação, ainda conforme Thiollent (1994), podemos analisar o que segue.

1. *Objetivo prático* (ou de resolução de problemas): a pesquisa-ação visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação;
2. *Objetivo de conhecimento* (ou de tomada de consciência): a pesquisa-ação propicia que se obtenha informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações. Desse item, são exemplos da pesquisa: reivindicações dos professores; suas representações, dos alunos e da sociedade sobre a profissão, sobre os alunos, sobre as questões pedagógicas; suas capacidades de ação ou mobilização etc.

Segundo o autor, a relação entre esses dois objetivos é variável. De modo geral, maior conhecimento leva a melhor condução da ação. No entanto, no caso da pesquisa em pauta, constatamos que as exigências cotidianas da

prática, pautadas pelas políticas de governo, freqüentemente se configuravam como limitadoras do tempo para o conhecimento. O que exigia dos pesquisadores cuidados para manter equilíbrio entre os objetivos práticos e os de conhecimento na condução da pesquisa.

3. *Objetivo de produzir e socializar conhecimento* que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização. Esse objetivo se fez presente ao longo do processo da pesquisa, percebido pela identificação de outros CEFAMs, nos encontros de socialização, das questões e dos encaminhamentos realizados pelos professores do CEFAM “Ayres de Moura”. Também nos textos produzidos pelos professores envolvidos, apresentados em eventos científicos nacionais, houve a sistematização do conhecimento gerado a partir dos dados de campo, que contribuem para a ampliação da área.

### **Aspectos da metodologia de pesquisa-ação**

Thiollent aponta também alguns aspectos que configuram a pesquisa-ação:

1. Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas (professores da escola, no caso) implicados na situação investigada;
2. Dessa interação, resulta a definição de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas;
3. Objetivo da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na situação;
4. Objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

<sup>7</sup> Relatório de pesquisa: Qualificação do ensino público e formação de professores. FEUSP, 1999.

5. Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
6. A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados.

Analisando esses aspectos com o grupo e utilizando-os como categorias de análise do processo até então desenvolvido, concluímos tratar-se efetivamente de uma pesquisa-ação a que estávamos realizando.

O relatório da avaliação externa, a que submetemos os projetos do Programa Melhoria do Ensino da FAPESP, confirma o referencial teórico-metodológico de pesquisa-ação colaborativa presente nos projetos e apresenta análise que amplia a compreensão de seu significado, de seu potencial e de suas dificuldades, apontando a necessidade de se ampliar e aprofundar as questões teóricas que envolvem essa modalidade de pesquisa qualitativa.

- As pesquisas, em sua maioria, apresentam características de um modelo construtivo-colaborativo, o que implica a definição processual dos elementos que compõem a parceria entre universidade e escola-campo de pesquisa. Apresentam como característica a realização de experiências que resultam em produtos, sendo que tanto os processos empreendidos quanto os produtos alcançados – mesmo que parciais – são dados de pesquisa cujas análises oferecem, constantemente, rumos a serem tomados pela investigação.
- Desse modo, as pesquisas em pauta têm, predominantemente, um caráter processual e a análise dos processos constitui produção de conhecimento sobre os problemas investigados, o que aponta para a importância (e a dificuldade) da organização parcial dos dados de pesquisa que possam configurar uma produção de conhecimento mais sistematizada e possível de ser partilhada a partir de di-

ferentes olhares – do conhecimento sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores no local de trabalho [...].

- Como síntese geral, considerou-se tratar de um tipo de pesquisa que não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada *a priori*, mas que se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob investigação e como prováveis direções a serem seguidas às análises oferecidas pelos dados parciais obtidos que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos. Sob essa ótica, a manutenção de coerência teórico-metodológica faz-se imprescindível em termos de vigilância grupal. Trata-se de um modelo construtivo-colaborativo: estratégias ao mesmo tempo de ação e de investigação concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo, objetivando oferecer respostas – mesmo que parciais – ao problema de pesquisa e informações imprescindíveis para tomada de decisão em relação aos próximos passos a serem tomados na continuidade do projeto [...]. A compreensão desse tipo de pesquisa como sendo um processo em aberto: cada projeto constrói seus próprios caminhos a partir do problema geral e de questões específicas relacionadas à sua investigação [...]⁸.

### **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**

Tendo configurado, por fim, a pesquisa-ação colaborativa no processo da pesquisa *Qualificação do ensino público*, restava ainda uma questão: seria essa uma pesquisa-ação crítico-colaborativa?

Apoiada em Kincheloe (1997), Maria Amélia Franco (2004) apresenta a seguinte consideração ao analisar o que define a pesquisa-ação colaborativa como crítica:

**8.** Relatório do Seminário Universidade e escola: pesquisa colaborativa para melhoria do ensino público - Universidade – FAPESP – Escola Pública. FEUSP. 1999.

Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, onde a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo.

A pesquisa foi realizada a partir da solicitação de um grupo de professores da escola, que se encontrava diante de situações complexas, conflitivas e instáveis, situações estas que caracterizam a atividade docente. Os pesquisadores da universidade realizaram com eles e demais membros da instituição uma pesquisa-ação colaborativa, cuja finalidade foi a de criar uma cultura de análise das práticas na escola, tendo em vista suas transformações pelos professores, com a colaboração dos pesquisadores da universidade.

Prossegue Franco (2004):

Se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos, e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade, e então, tem-se utilizado a conceitualização de pesquisa-ação crítica.

Franco (2005) afirma que nem toda pesquisa-ação colaborativa é necessariamente crítica. Se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica.

A pesquisa partiu do pressuposto de que os professores são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investiga-

ção da realidade prática de ensinar — no confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas —, encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento. O desenvolvimento desse método não ocorre espontaneamente. Requer colaboração. Daí que a metodologia da pesquisa-ação colaborativa se impôs como a mais adequada.

Um dos fatores preponderantes, que aglutinou a equipe de pesquisadores da universidade na proposição e na realização da pesquisa, foi o compromisso por realizar uma pesquisa em uma *escola pública* e que tivesse por característica ser realizada *com* os professores (e não *sobre* esses) e que fosse realizada com o coletivo escolar, envolvendo professores, diretores e coordenadores. Isso porque é nosso pressuposto que uma das modalidades mais profícuas de formação contínua é aquela que toma os contextos escolares como objeto de análise, o que favorece a relação teoria e prática, uma vez que nas modalidades tradicionais de formação contínua, como cursos e treinamentos diversos, a mediação entre essas modalidades e os contextos escolares não têm sido estabelecidas, resultando num investimento mais na profissionalização do professor e menos na alteração das práticas institucionais necessárias à melhoria dos resultados da escolaridade.

A opção por configurar a pesquisa no espaço escolar evidenciou toda a problemática que envolve a escola como organização num dado sistema (no caso, o público estadual), apontando importantes questões para as políticas públicas e governamentais de educação.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nesta direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. (Franco, 2004)



Para Kincheloe (1997),

[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios. (p. 179)

E prossegue Franco (2005):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isto que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

A metodologia pesquisa-ação colaborativa possibilitou esse envolvimento. Considerou questões relacionadas ao processo de interação entre a equipe de pesquisadores e a equipe escolar (natureza e superação de conflitos); à natureza da reflexão e ao conhecimento que os professores empreenderam sobre suas práticas; e ao processo e ritmo das mudanças. Mediante à reflexão colaborativa, os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das

práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

O diálogo entre os autores referidos e aspectos da pesquisa em pauta possibilitam que a identifiquemos como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa.

### **Contribuições da pesquisa-ação crítico-colaborativa à formação de professores**

Na década de 90 do século XX, a literatura sobre a formação de professor reflexivo se deslocou de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares. As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procura de novas soluções para os problemas vivenciados.

A valorização das dimensões contextuais desloca o debate sobre a formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada na sala de aula, em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares (Sacristán, 1999; Baird, 1987; Porlán, 1987), para uma perspectiva mais complexa que considera novas dimensões. Conforme Zeichner (1993), a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (Pimenta, 1997). E conforme Nóvoa (1992), o processo de formação crítico-reflexivo implica em *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).



Assim entendida, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas. Nesse sentido, a formação de professores reflexivos configura um projeto pedagógico emancipatório (Kincheloe, 1997; Pimenta, 1998, 1999).

Essa proposta de transformar a escola em comunidade crítica encontrou obstáculos a sua concretização no caso da pesquisa *Qualificação do ensino público e formação de professores*. Dizem respeito às atitudes de resistência à mudança, à burocratização do sistema de ensino, à estrutura hierarquizada e profundamente autoritária da escola, à fragilidade do estatuto de profissionalidade dos professores. Tanto do ponto de vista da instabilidade funcional, das precárias condições de trabalho que favorecem mais a um trabalho individual e menos um trabalho coletivo, mais a uma presença fragmentada e difusa na escola, quanto devido aos baixos salários que obrigam os professores a, quando possível, trabalhar em outras escolas e/ou atividades. No entanto, apesar de seu peso na equipe da escola pesquisada, esses aspectos foram contrariados pelo compromisso de seus professores para com a profissão e o trabalho, inúmeras vezes demonstrado ao longo dos quatro anos. Os professores resistiram aos desatinos dos autoritarismos. Resistiram propondo soluções que nem sempre foram ouvidas pelas autoridades. O projeto de pesquisa foi, em grande parte, responsável por manter acesa a resistência ao propiciar um aumento da auto-estima dos professores e ao possibilitar a eles os instrumentos teóricos para suas análises e seus encaminhamentos.

Para fazer essa virada de rumo da reflexão individual a compromissos emancipatórios, a pesquisa educacional precisa dispor aos envolvidos na ação os instrumentos de análise crítica do real. Como sugere Franco (2000, p. 13):

[...] a prática reflexiva, como uma proposta político-pedagógica, necessita, para se efetivar, que se assuma a dialeticidade como forma de

construção da realidade histórica; necessita de espaços institucionais não excessivamente burocratizados [...] onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos [...]; precisa se consolidar no sentido da não-aceitação de verdades prontas [...]; todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática.

## Conclusões

Analisando os resultados das duas experiências de pesquisa-ação crítico-colaborativa apreciadas neste texto, é possível se acrescentar algumas características que permitem melhor configurar o sentido e o significado dessa abordagem metodológica do ponto de vista teórico-metodológico e do ponto de vista político-institucional. Quanto ao primeiro:

- a) confirma-se a importância da realização de pesquisas-ação crítico-colaborativas entre a universidade e as escolas como condição fundamental no processo de desenvolvimento profissional de professores (investimento no estudo, na análise das práticas pedagógicas e institucionais);
- b) nesse processo, é requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa;
- c) a pesquisa-ação crítico-colaborativa apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer *tempo* para se implantar e amadurecer;
- d) à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais. No entanto, as dificuldades vivenciadas na Escola Alípio<sup>9</sup>, para a implantação de um projeto pedagógico coletivo envolvendo os cursos ensino funda-

<sup>9</sup> No terceiro ano de realização da pesquisa, o nome da escola foi alterado conforme decisão da Delegacia de Ensino.

mental e CEFAM, revelam a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos professores da rede pública: estão nas mãos das 'autoridades de plantão'. Foi impossível fazer frente às idas e vindas da administração da escola e dos órgãos centrais;

e) os pesquisadores da universidade não podem (não lhes compete) alterar o sistema de ensino, a hierarquia, o autoritarismo vigente. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores. Com isso, possibilitam o alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores frente às imposições que lhes são impingidas.

No que se refere às políticas públicas, as pesquisas – em especial a segunda – mostraram, de um lado, as inúmeras dificuldades para viabilizar-se na escola em estudo, principalmente no que se refere às condições precárias de trabalho dos professores: horistas e com contratos provisórios<sup>10</sup>. O horário de trabalho pedagógico e coletivo (HTPC), incluído na jornada dos professores, no entanto, reveste-se de uma perspectiva meramente burocrática, uma vez que, na prática, com professores horistas e provisórios, inviabiliza-se especialmente o *coletivo*, uma vez que na composição curricular é impossível combinar o horário coletivo entre professores em situações funcionais tão diversas e desencontradas. Por outro lado, a perspectiva da escola burocrática se faz presente na relação fortemente autoritária e hierarquizada da Secretaria da Educação. O que ficou evidenciado nesses quatro anos pela mudança abrupta do local de funcionamento do CEFAM de um bairro para outro, com graves consequências para alunos e professores e pelas inúmeras modificações no quadro dirigente da escola, dificultando o estabelecimento de projetos compartilhados. Também pela prática autoritá-

ria de definição de projetos pelos órgãos centrais e a partir, apenas, da análise que estes realizam do que é bom para a escola. Não há espaço para proposições pedagógicas *a partir dos problemas enfrentados pela escola*. Quando esta o faz, graças ao envolvimento dos professores, o apoio material e de recursos humanos é inexistente. Pesquisas realizadas em diferentes países revelam que a ausência de participação dos atores envolvidos na definição de inovações, especialmente dos professores no caso das instituições escolares, não se efetivam (Nóvoa, 1992; Garcia, 1992; Charlot, Beillerot, 1995; Canário, 1999; Almeida, 1999).

Apesar desse quadro, a pesquisa mostrou as brechas nas quais atuou e as brechas que ampliou. Foram muitas as dificuldades. Porém, seus resultados se fizeram identificáveis: nas possibilidades de formação contínua dos professores – estes tiveram seu estatuto de profissionalidade ampliado: desenvolveram habilidades de pesquisa; ampliaram os espaços de atuação coletiva; efetivaram, em inúmeros momentos, práticas de análise dos problemas da escola, criando nela uma cultura de análise; apresentaram propostas e executaram projetos que resultaram em melhoria do ensino nas aulas; instauraram práticas democráticas de discussão com os alunos; ensaiaram novas práticas de ensinar com resultados efetivos de melhoria da aprendizagem; ampliaram suas competências no que se refere aos conteúdos específicos das áreas e no que se refere aos saberes pedagógicos; e tantos outros<sup>11</sup>.

No entanto, também evidenciou as dificuldades para a instauração de coletivos. A arraigada prática competitiva, presente na sociedade e altamente estimulada pelo sistema de ensino por meio da fragilidade de um precário

**10.** No caso da pesquisa realizada com o apoio da FAPESP, os professores que nela se envolveram recebiam uma bolsa. Vários assumiram o ônus de participar para além de seus compromissos institucionais.

**11.** Além disso, é relevante o dado de que quatro professores ingressaram em cursos de mestrado em universidades públicas, outros foram aprovados em concursos públicos de efetivação nas redes estadual e municipal de ensino e quase todos estão se organizando para prosseguir seus estudos.

estatuto de profissionalidade, foi um dos fatores mais fortemente evidenciados como de difícil ruptura. Também a prática instaurada nos órgãos intermediários do sistema (Delegacia de Ensino) de uma política de ‘favores’, ‘jeitinhos’ evidenciado nos momentos de atribuição de aulas, além do autoritarismo e centralidade administrativa, que não reconhece a competência como critério de promoção na carreira, dificulta qualquer proposta de projetos e de transformação das práticas a partir de processos coletivamente discutidos e assumidos.

Os dados de campo das pesquisas realizadas confirmam resultados de outros estudos avaliativos realizados por pesquisadores no Brasil e em outros países, que apontam para o enor-

me potencial de transformação das práticas possibilitadas pela pesquisa-ação colaborativa. Também revelam a importância de seus resultados virem a fertilizar o encaminhamento de transformações nas políticas públicas e, em especial, nas formas de gestão dos sistemas de ensino, valorizando e apoiando iniciativas e projetos oriundos das escolas, criando as condições estruturais para que estas se constituam em espaços de análise e de proposições políticas e pedagógicas, a partir de uma finalidade comum de efetiva democratização quantitativa e qualitativa da educação, tendo em vista uma escola que seja, de fato inclusiva. Inclusiva socialmente, politicamente, economicamente, culturalmente, científica e tecnologicamente.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.
- BAIRD, J. R.; MITCHELL, I. J. E.; NORTHFIELD, J. R. Teachers as researchers: the rationale, the reality. **Research in Science Education**, v.17, p. 129-138, 1987.
- CAMARGO, R. et al. **Projeto de pesquisa qualificação do ensino público e formação de professores**. In: III Relatório da pesquisa qualificação do ensino público e formação de professores. FAPESP/FEUSP, 1999.
- CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V. e SILVA JR. C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. S. Paulo: Ed. UNESP, 1999: 271-289.
- CHARLOT, B. e BEILLEROT, J. (Orgs.). **La construction des politiques d'éducation et de formation**. Paris: PUF, 1995.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FRANCO, M. A. R. S.; GHEDIN, E. **Pesquisa em educação**: questões de método. São Paulo: Cortez (no prelo).
- FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Endipe, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A pesquisa fecundando a prática docente**: fundamentos epistemológicos. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.
- FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço**. 1988. Dissertação (Mestrado). Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 1988.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA S. G. et al. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.
- PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70.
- \_\_\_\_\_. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PORLÁN, R. El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar. **Investigación en la Escuela**, v.1, p.63-70, 1987.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ZEICHNER, K.; LISTON, D. P. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1990.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**, v. 220, p. 44-49. 1993.
- \_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Recebido em 22.06.05

Aprovado em 19.10.05

**Selma Garrido Pimenta** é professora titular de didática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É diretora da FEUSP no quadriênio 2002-2006. Coordena o GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação desta Faculdade. É autora de seis livros e de cerca de duzentos artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.