

Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia

Denise Meyrelles de Jesus¹
Alexandro Braga Vieira¹
Ariadna Pereira Siqueira Effgen¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. O texto tem como eixo de discussão perguntas frequentes direcionadas a pesquisadores que buscam na pesquisa-ação colaborativo-crítica sustentação teórico-metodológica para realização de seus estudos. Toma como espaço de discussão o contexto social da Educação e dialoga com as teorizações de Barbier, Santos e Morin para problematizar a natureza do conhecimento e dos resultados constituídos. Entende a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica como abordagem investigativa, epistemológica e política de produção de conhecimento para educar na diferença e como aporte para a formação docente. Discute o delineamento da questão de investigação, a constituição do pesquisador coletivo, a implicação e os resultados em pesquisa-ação.

Palavras-chave: **Pesquisa-Ação. Conhecimento. Abordagem Colaborativo-Crítica.**

ABSTRACT – Collaborative Critical Action Research: the search for epistemology. This paper aims at discussing frequent questions asked by researchers who seek collaborative critical action research as the theoretical-methodological basis for their studies. It takes place in the education social setting and is based on theories by Barbier, Santos, and Morin to question the nature of knowledge and its constituent results. The investigation understands the collaborative critical action research as an investigative, epistemological, and political approach to produce knowledge for educating in the difference and as a support to teacher's education. It discusses the design of the research question, the constitution of the collective researcher, and the implications and results in action research.

Keywords: **Action Research. Knowledge. Collaborative Critical Approach.**

Introdução

Este artigo busca apresentar reflexões a respeito de questionamentos sobre as contribuições da pesquisa-ação ao campo educacional e, mais especificamente, sobre os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a perspectiva colaborativo-crítica.

Como grupo de pesquisa¹ nos últimos 13 anos, temos assumido a responsabilização de fazer dialogar academia e redes públicas, trabalhando pela via da pesquisa-ação. Entendemos tal movimento como exercício de uma postura acadêmica de corresponsabilidade com a *Educação*, vista como bem subjetivo e público que deve ser disponibilizado a todos.

Nessa direção, o grupo de pesquisa tem se desafiado a caminhar por diferentes trilhas. Na caminhada, encontramos profissionais em atuação nas escolas, gestores de sistemas públicos, famílias, bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e colegas professores de ensino superior. Buscamos constituir uma rede de colaboração tendo em vista criar zonas de inteligibilidade, conforme nos sugere Sousa Santos (2006), com aqueles que acolhem e compartilham dessa utopia realista, ou seja, a educação pública de qualidade para todos.

Dentre as perguntas frequentes sobre a pesquisa-ação no campo educacional, as que seguem têm sido reiteradamente formuladas: Mas o que é mesmo conhecimento em pesquisa-ação? Quando o pesquisador sai, o que fica? Qual é mesmo o processo? E os *resultados*? Quem define os caminhos? Quais são as estratégias? Há uma epistemologia?

Essas perguntas nos movem e instigam a buscar possibilidades/alternativas que não se configuram como respostas para os dilemas da produção de conhecimento por essa via, até porque seria incompatível com a própria perspectiva. Neste texto, exercitamos compartilhar nossa autoria coletiva e, se possível, contagiar alguns. Assumimos o pressuposto de que acolher a pesquisa-ação como uma possível forma de produção de conhecimento é em si uma posição aberta a uma postura ética. A pesquisa-ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença. Como diria Morin (2005), suscita a necessidade de ser ético, entendendo que não existe piloto automático para a ética. Ela é um exercício. Uma experiência. Uma postura a ser assumida.

Na tentativa de dialogar com autores que assumem também tal postura, encontramos produções que têm buscado situar a pesquisa-ação em seus processos de constituição (Franco; Lisita, 2004; Franco; 2005a, Franco, 2005b; Tripp, 2005; Pimenta, 2005; Monceau, 2005). Franco (2005a; 2005b), dentre outros autores, coloca as origens da pesquisa-ação nos estudos de Kurt Lewin, que datam da década de 1940,

precisamente no ano de 1946. Destaca que sua abordagem experimental de campo caminhou concomitantemente aos seus estudos sobre dinâmica de grupos (T-Group – grupo de treinamento), associada ao processo organizacional de empresas. Os vários estudos evidenciam que a concepção inicial de Lewin sobre um tipo de pesquisa que apontava para a transformação da realidade foi, muitas vezes, incorporada a uma perspectiva experimental, no movimento de mudança planejada de cunho positivista.

Franco (2005b) analisa que, a partir dos anos de 1950 a 1980, a pesquisa-ação, como objeto de interpretações controversas, descaracteriza-se. Argumenta que fragmentados os princípios se delineia um *mosaico de abordagens metodológicas*, muitas vezes, sem sustentação teórica. Esse processo fragilizou a proposta metodológica e os conhecimentos advindos. Argumenta ainda, no entanto que, em sua proposta inicial, a pesquisa-ação assumia como princípios a transformação, a participação e indicava caminhos para processos formativos. Podemos reconhecer, nos princípios originais, muito do que ainda sustenta a pesquisa-ação na atualidade e identificar movimentos que se constituíram em *novos rumos*. Nessa linha, evidencia-se a ênfase de associar a pesquisa-ação à formação de professores.

Ao analisarmos a literatura mais recente, fica evidente que uma das principais mudanças se associou à incorporação de pressupostos fundamentados na teoria crítica de Habermas. Nessa direção ganham destaque, na área de formação de professores, os trabalhos de Carr e Kemmis, na Austrália, e de Elliot e Adelmam, na Inglaterra.

Carr e Kemmis (1988) vinculam a teoria educacional e a prática crítica a um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação. Fundamentam-se na teoria constitutiva dos saberes de Habermas (1987), entendendo a pesquisa-ação como emancipatória. Para os autores, “[...] a ciência social crítica é um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que se estuda e os participantes se convertam em investigadores” (Carr; Kemmis, 1988, p. 13).

Nessa mesma linha, Zemelman (2004) destaca a vontade/necessidade de o sujeito conhecer como condição prévia para a construção do conhecimento. Argumenta que existe uma tensão entre conhecimentos circunscritos a objetos externos e conhecimentos que são construídos a partir de uma necessidade sentida (interesses) (Jesus, 2008, p. 149).

No entendimento de Barbier (2004, p. 58), Carr e Kemmis “[...] re-examinam os postulados de Kurt Lewin dando-lhes um novo sentido”. Outra contribuição da teoria crítica de Habermas para o pensar da pesquisa-ação em sua base teórica diz respeito à teoria da ação comunicativa (Franco, 2005b).

A pesquisa-ação, entendida nesta perspectiva *emancipatória*, busca mudanças em termos de priorização da dialética da realidade social, da práxis e das ações dos sujeitos (Franco, 2005b).

Quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto do vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudança percebida como necessária para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento-crítico dos contextos individuais e sociais (Jesus, 2008, p. 150).

Monceau (2005) destaca que, particularmente na França, a pesquisa-ação ganha maior notoriedade a partir das perspectivas socioclínicas e institucionais, entre os anos de 1970 e 1980. O autor esclarece que “[...] de fato, durante esse período, ela foi mobilizada como uma metodologia privilegiada na pesquisa pedagógica”. Observa-se uma possibilidade de associar pesquisa-ação à formação do professor reflexivo com diferentes nuanças, conforme nos adverte Tripp (2005, p. 445), quando afirma que “[...] ela se desenvolve de maneira diferente para diferentes aplicações”. O autor, ainda, chama atenção que “[...] pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas” (p. 447).

Ainda na linha das perspectivas institucionais, vamos encontrar a discussão de *mudança* de Barbier (1985) na pesquisa-ação institucional. De acordo com esse autor, esse movimento contribui para uma “[...] revolução epistemológica colocando em evidência a necessidade de transbordamentos disciplinares a fim de apreender a complexidade das situações educativas” (Barbier apud Ardoino; Loreau, 2003, p. 40).

Nessa perspectiva de produção de conhecimento, temos trabalhado, por meio da mediação do grupo, num processo de trocas intersubjetivas, no sentido de instituir possibilidades prospectivas para questões concretas da prática de docentes em processos de formação. Nessa direção, temos encontrado questionamentos/situações menos comuns às propostas mais clássicas de produção de conhecimento.

Neste texto, destacaremos que a pesquisa-ação se utiliza de diferentes lógicas para interpretar, dialogar e instituir mudanças em processo, sempre em uma perspectiva multirreferencial (Ardoino apud Morin, 2004). Barbier (2004, p. 115), sobre pesquisa-ação, argumenta que “[...] não se trata, pois de produzir *mais saber*, mas de melhor *conhecer* a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações”.

O Contexto Social em que se Desenha a Pesquisa-Ação e a Natureza do Conhecimento Construído

Quando nos propusemos a elaborar este item, que versa sobre a natureza do conhecimento e dos *resultados* produzidos pela pesquisa-

-ação, uma tempestade de imagens cotidianas, reflexões, ideias e perguntas invadiram nosso pensamento.

Esse conjunto de situações nos fez pensar no quanto falar em possibilidades, em credibilidade no humano, em constituição de um olhar crítico (mas também propositivo) e em linhas de pensamento que não naturalizam o fracasso do humano e da sociedade se configura em questões complexas mediante os contextos produzidos pela sociedade moderna.

Algumas perguntas nos desafiam: por que é tão desafiador apostar em mudanças? Por que trabalhar com a pesquisa-ação se torna uma ação complexa? Por que esta abordagem de produção de conhecimento suscita tantas perguntas? Se mirarmos nossos olhos para muitos fatos e fenômenos presentes na sociedade contemporânea, talvez encontremos elementos que nos ajudem a responder a essas questões.

Somos, diariamente, atravessados por situações que tentam nos convencer de que não faz sentido apostar no humano e acreditar na reinvenção da vida e da sociedade. Chegamos a um ponto da valorização dos interesses individuais que, muitas vezes, nos esquecemos das pessoas e passamos a olhar somente para um *Eu*. Nesse contexto, os *Outros* – a cada dia mais distantes e diferentes de *Nós* – parecem não encontrar espaço em nossos pensamentos e preocupações.

Essa dura realidade social, diariamente vivida, vem sendo retratada nos jornais, nos programas televisivos, nas ruas, em muitos lares, nas praças, enfim, na vida cotidiana.

Vivemos (em uma época) em que vemos aumentar [...] o perímetro e o espaço da destituição, da exclusão e da privação (e) da exploração do outro [...]. (Em que) as possibilidades de fruição dos prazeres e das alegrias da vida e do mundo se veem intensamente ampliadas para uma parcela da humanidade, ao mesmo tempo em que se fecham definitivamente e impiedosamente para outra (Silva, 2006, p. 7-8).

Por conseguinte, essa mesma realidade nos convoca a lidar com as tensões: a assunção da existência do contexto retratado; e o convite de não aceitá-lo como imutável e incapaz de sofrer ressignificação. Essa realidade social tem feito do estranho o familiar e do fato que demanda problematização o fenômeno naturalizado, pois convivemos com situações que deixaram de ser analisadas criticamente para serem transformadas em movimentos rotineiros. Muitas vezes, nesse contexto, torna-se mais comum ouvir falar em problemas, desafios e dificuldades sem uma articulação da realidade a ações e reflexões que apontem caminhos alternativos.

No cotidiano educacional essa realidade também se presentifica. Silva e Freitas (2006), em um estudo sobre escolarização da criança e da juventude sob severa pobreza, alertam-nos para o perigo da superficialidade ao falar da escolarização e da cultura escolar, lidando com o fra-

casso e o abandono como se eles naturalmente fizessem parte da vida dos alunos e da própria escola. Outros estudos, como os de Gonçalves (2008), Effgen (2011) e Vieira (2012), demonstram que é preciso repensar o currículo, as práticas pedagógicas e a própria avaliação da aprendizagem, urgentemente, para resgatarmos o princípio básico da escola: a aprendizagem de todos, conforme nos auxilia a pensar Meireu (2005, p. 44), quando afirma que:

Abriu a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência substancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Santos (2007) afirma que, para a composição desses pensamentos alternativos, é preciso implementar políticas sociais comprometidas com a constituição de uma justiça social global, visando à garantia dos direitos sociais, bem como de uma justiça cognitiva global comprometida com a validação de todos os saberes (sem hierarquias), pois muitas maneiras de produzir conhecimentos e experiências – muitas apontando possibilidades de transformação da realidade social – são diariamente sufocadas e descredibilizadas pela racionalidade técnico-instrumental que valoriza o individualismo exacerbado, a competição entre as pessoas e a manutenção do *status* social dos grupos privilegiados.

É interessante refletir que já dispomos de uma pluralidade de recursos e saberes, muito deles pensados para facilitar a existência humana. O desafio é torná-los acessíveis e disponíveis, até porque, se uma grande parcela da população mundial passa por essa vida sem acesso a muitos desses conhecimentos, pouco sabemos da produção de sobrevida construída por esses indivíduos. Portanto, a questão é interrogar como promover uma justiça cognitiva para que essas experiências, saberes e práticas sejam vistos e assumidos como legítimos no contexto social.

Esse contexto marcado por uma lógica produtivista nos faz descreditar em situações que Freire (1996) denominou inédito-viáveis (realidades possíveis de serem concretizadas). Àqueles que acreditam na renovação da teoria crítica e na reemancipação social são lançados olhares de estranhamento, meio que dizendo: “[...] Em que mundo vivem?” ou “Por que optam por apostar em um mundo que não tem jeito?”.

Esse contexto parece valorizar a ideia de que nada pode atrapalhar e impedir o desenvolvimento social que demanda a formação de sujeitos pensados a partir de um padrão de humano: sem comprometer físicos, intelectualmente capacitados, detentores de saberes

científicos e capazes de exercer o comando da sociedade visando à manutenção do *status* dos grupos hegemônicos.

Segundo Santos (2007), aos sujeitos que não se enquadram nesse perfil idealizado de humano resta a convivência com os sistemas de desigualdade e de exclusão. Aos do primeiro grupo cabe à ideia de acreditar que fazem parte da sociedade, no entanto convivendo, cotidianamente, com estratificações, seja no acesso ao conhecimento, seja ao trabalho, à cultura, ao lazer, à saúde, à educação, dentre muitas outras situações que poderíamos elencar.

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável (Santos, 2006, p. 280).

O sistema de desigualdade tenta produzir um sentimento de conformidade, fazendo as pessoas desacreditarem em seus potenciais e nas possibilidades de mudança. No contexto social brasileiro, encontramos o subemprego, a oferta de educação de baixa qualidade, o sistema precário de saúde e de assistência social, o analfabetismo, as condições sub-humanas de moradia como produções desencadeadas pelo sistema de desigualdade social.

Já o sistema de exclusão busca eliminar todos aqueles que cultural e socialmente não se enquadram no protótipo de sujeito almejado para alavancar o desenvolvimento social. Como diz Santos (2006, p. 281), a racionalidade moderna cria “[...] os excluídos foucaultianos, o *eu* e o *outro*, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha”, tomando a primazia da padronização em detrimento de reconhecer as diferenças como a base de sustentação dos processos de *igualdade*.

[...] a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (Santos, 2006, p. 280-281).

É justamente a não aceitação dos processos de desigualdade e de exclusão que faz Santos (2007) postular pela ideia de que a sociedade moderna produziu problemas modernos, mas sem soluções modernas ou, ainda, que a modernidade constitui perguntas fortes, entretanto com respostas fracas.

É nesse contexto social até então problematizado que se constituem os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada.

Um dos pressupostos fundamentais de qualquer forma de pesquisa-ação é a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas. Caminhar juntas não significa apenas uma concomitância temporal, mas essencialmente uma articulação dialética desses dois espaços: o fazer e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo (Santoro; Lisita, 2004, p. 15).

Como muitas outras metodologias de investigação, a pesquisa-ação toma a realidade social como seu lócus de exploração. Não explora uma realidade abstrata ou idealizada. Trabalha com situações concretas, buscando não se deixar vencer pelas fatalidades ou por pensamentos que querem nos dizer: *Não há soluções*, quando, na realidade, elas podem se constituir.

De acordo com Monceau (2005, p. 469), a pesquisa ação:

[...] se constitui e se põe em movimento o dispositivo de trabalho por meio do qual colaboram o(s) pesquisador(es) e os demais que, conforme o caso e o quadro teórico, chamamos de práticos, parceiros, atores sujeitos [...]. De parte da pesquisa-ação, a colaboração se coloca de saída em torno de um problema para cujo 'tratamento' se convoca um pesquisador interessado. O fim comum é a produção de conhecimentos novos e [...] instrumentos úteis para os práticos.

O autor também argumenta que a colaboração em pesquisa-ação tem sido elemento desencadeador de formação e mudança participativa. A colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da Educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas.

Compreendemos, assim como Pimenta (2005), que uma das questões diretamente relacionadas com a colaboração é a implicação do pesquisador externo e dos demais participantes do contexto onde se realiza o trabalho de pesquisa. Barbier (2004, p. 102) nos auxilia nessa compreensão quando afirma que “[...] chamo de implicação o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em

interação, na sua relação com o mundo, sem a qual não poderia haver comunicação”.

É esse processo que mescla investigação, ação-reflexão-ação, movimentos coletivos e uma atitude propositiva diante do vivido (nutrida pela reflexão crítica) que faz da pesquisa-ação uma possibilidade de o pesquisador compreender a realidade social e, simultaneamente, produzir novos-outros conhecimentos e constituir espaços de formação com os sujeitos envolvidos no estudo, na busca de novas linhas de pensamento e de ação.

Temos clareza de que adentrar o cotidiano de um espaço escolar e constituir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações. As mudanças nas práticas também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, o que se constituem como elementos desafiadores do ‘fazer’ (Jesus, 2008, p. 153).

Nesse sentido, podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos.

Assim sendo, há de se considerar a importância de se pensar o nascedouro do problema de investigação em pesquisa-ação e como se desenha seu caminho metodológico no campo investigado. Assim, para dar prosseguimento às discussões, tomaremos três aspectos que se colocam como fundantes na dinâmica de produção de conhecimento por meio dessa perspectiva de investigação: a) o delineamento da questão de investigação; b) a constituição do pesquisador coletivo e o processo de implicação; c) o que denominamos *resultados* em pesquisa-ação.

Aspectos Fundantes da Dinâmica de Produção de Conhecimento da Perspectiva de Investigação

a) O delineamento da questão de investigação

Uma das perguntas que têm se constituído em desafio para pesquisa desta natureza diz respeito à definição da questão de investigação. Nesse sentido, olhamos o problema em pesquisa-ação como uma tensão. O que significa uma tensão? Meirieu (2005) explica que são caminhos, às vezes contraditórios, que se desenharam diante de um determinado sujeito. No entanto, a tensão não permite o abandono de um caminho em detrimento do outro.

Como qualquer pesquisa científica, uma primeira tensão que se coloca ao pesquisador é pensar que a investigação nasce por meio de uma pergunta (Sánchez Gamboa, 2011). A segunda tensão é pensar: quem define a questão de investigação em pesquisa-ação? Nossos estudos sobre o tema (Caetano, 2007; Gonçalves, 2008; Jesus; Almeida 2012; Effgen, 2011; Vieira, 2012), apoiados em Barbier (2004), levam-nos a advogar por um processo coletivo de constituição do problema de investigação em pesquisa-ação. Os desafios vividos por aqueles que praticam os espaços escolares, bem como as questões que instigam os olhares dos pesquisadores desencadeiam os movimentos que darão sustentação à questão investigada. A questão central e os diferentes aspectos que a compõem vão se constituindo na complexidade dos processos cotidianos.

Barbier (2004) evidencia que é “[...] somente durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto de investigação (a necessidade, o pedido, os problemas, dentre outros) emerge”. “É neste percurso que os participantes são capazes de apreendê-lo, progressivamente, de nomeá-lo e de compreendê-lo” (Jesus; Givigi, 2011, p. 37).

O pesquisador, nessa perspectiva pode ter, inicialmente, um tema ou uma ideia que o conduz ao campo. Agora, é na ação coletiva que o problema se desenha e se materializa. Assim, o primeiro movimento é estabelecer o grupo.

A ação coletiva, além de constituir o problema de investigação, tem a potência de desenhar o caminho metodológico da pesquisa. Em pesquisa-ação, a investigação não nasce pronta. Ela se constitui por meio de uma ação dialética. É um processo que permite aos pesquisadores, no contexto, levantar a problemática e simultaneamente implementar caminhos na busca de possíveis alternativas.

A pesquisa-ação reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da superação de situações que parecem intransponíveis. Leva o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os participantes envolvidos, uma vez que, com a pesquisa-ação, “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros” (Barbier, 2004, p. 14).

b) A constituição do pesquisador coletivo e o processo de implicação

Considerada como *política*, a pesquisa-ação exige a participação plena de todos os envolvidos. Espera-se que todos mobilizem seus recursos para o desenvolvimento grupal. Nessa linha de pensamento, Barbier (1985) propunha, seguindo a corrente de Felix Guattari, a noção de grupo-sujeito, oposto ao grupo-objeto ou submisso (Jesus; Givigi, 2011).

O pesquisador-coletivo é um *grupo-sujeito* de pesquisa, constituído por pesquisadores e profissionais membros do grupo vinculado à inves-

tigação. O pesquisador-coletivo é uma mola propulsora do grupo. Não se trata de uma pessoa ou soma de indivíduos, mas do conjunto de elementos que estabelecem as questões, direcionam as ações, mobilizam as pessoas, colocam em análise os conflitos e trabalham a avaliação crítica dos movimentos. O pesquisador-coletivo se constitui no decorrer da processualidade e complexidade da ação-grupal.

Na pesquisa-ação, advoga-se por uma igualdade na posição daqueles que juntos produzem novos conhecimentos sobre uma dada realidade, embora se reconheça que diferentes membros entram com diferentes saberes. Assume-se que aqueles *de dentro* têm maior conhecimento sobre a realidade vivida e precisam ser considerados em seus saberes e fazeres.

Assim, concordamos com Barbier (2004), quando afirma que o pesquisador-coletivo é o órgão por excelência da conformação tanto dos pesquisadores quanto dos profissionais da escola. É no convívio e no contexto do pesquisador-coletivo que se estabelece a confiança e a possibilidade de convívio entre os participantes. Isso implica um sentido agudo de mediação e de paciência na arte da escuta. É no âmago do pesquisador-coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção em um movimento não linear do individual para o coletivo. Trata-se de um movimento recursivo (Jesus; Givigi, 2011).

Na constituição dos pesquisadores-coletivos, emerge a noção de implicação. Na pesquisa-ação, a noção de implicação é constitutiva do processo de conhecimento, a partir de um *engajamento que estimula sua presença para o outro*, que posiciona o sujeito em suas relações consigo e com o outro. Naturalmente, tal implicação com o conhecimento e com o outro exige uma posição epistemológica.

Estar implicado com/em uma ação coletiva grupal exige uma compreensão do outro e do contexto e uma profunda análise de si. Barbier (2004) diz que a implicação chama à reciprocidade de olhar. Enfatizamos que demanda também uma coragem e disponibilidade de estar junto, sem a qual não poderia haver comunicação no processo. A noção de implicação evoca, também, uma atitude aberta à mudança e à incerteza (Morin, 2005).

c) O que denominamos por 'resultados' em pesquisa-ação

O delineamento da dinâmica da pesquisa-ação, a partir da reflexão-crítica das tensões presentes no campo investigado, possibilita que os pesquisadores coletivos produzam conhecimentos, novos pensamentos e atitudes. Esse processo contribui com a criação de ações instituintes. Que ações são essas? Barbier (1985) compreende o imaginário social se constituindo por ações instituídas e instituintes. As primeiras são resultado da produção já construída e legitimada pela sociedade. Já a segunda traz as ações emergentes, embrionárias, as novas ideias e as tentativas que estão em fase de nascimento e que apontam outras pos-

sibilidades para trabalharmos os fatos sociais como históricos, sociais e em processo de constante transformação.

A linha de pensamento utilizada por Barbier (1985) para explicitar o que denomina ações instituintes nos ajuda a problematizar o que chamamos de mudança e *resultados* em pesquisa-ação. Para a sociedade moderna, as mudanças precisam ser mensuradas, vistas, observadas a olho nu e quantificadas. Segundo a racionalidade técnica monocultural (Santos, 2006), não é possível falar em pistas, indícios, processos e movimentos embrionários. Mudança em pesquisa-ação significa fazer emergir esses contextos negados por essa forma de produzir conhecimentos.

Aprendemos com a pesquisa-ação que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação. “[...] na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o ‘objeto’ [...]. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo” (Barbier, 2004, p. 117-118).

As mudanças produzidas pela pesquisa-ação são processuais, emergindo por meio de movimentos que Barbier (2004) denomina *flashes* de mudanças. O que seriam esses *flashes*? Responderia Santos (2006): é fruto de um trabalho intelectual e ético capaz de problematizar a realidade social na busca por reconhecer muitos conhecimentos existentes, mas ausentes, fazendo com que eles emergam apontando novas possibilidades de ação e de reflexão.

Para esse trabalho, sugere o autor que exploremos duas Sociologias – das Ausências e das Emergências – a primeira faz o reconhecimento da existência da situação, e a segunda produz ações para que esses movimentos irrompam. Os *flashes* são as possibilidades, os movimentos, as ações instituintes, muitas vezes invisibilizadas e desacreditadas pela dura realidade social vivida. Para tanto, requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a convivibilidade, a implicação com o lócus investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado.

“Não se trata [...] de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva” (Barbier, 2004, p. 72), pois a pesquisa-ação demanda que os pesquisadores ajam e reflitam sobre a problemática anunciada, até porque “[...] a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e colaboração” (Barbier, 2004, p. 81).

Esse movimento faz emergir outra relação entre a teoria e a prática, pois a reflexão-ação-crítica da prática docente demanda um mergulho profundo nos pressupostos teóricos que fundamentam os processos de ensino, fazendo emergir problematizações para as teorias já anunciadas, a constituição de outros saberes e a imbricação entre o vivido e o teorizado.

O pesquisador, ao adotar a pesquisa-ação como a estratégia metodológica que o conduzirá para o cerne do campo investigado, deverá ter a cautela de nutrir, com os praticantes do cotidiano, a crença na possibilidade da mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração, pois esses pressupostos são importantes para que os *resultados* almejados sejam alcançados.

As mudanças nos remetem à processualidade – princípio fundante desse tipo de pesquisa. A essas possibilidades de mudanças denominamos *resultados*, aqui entendidos não como ações finalizadas, mas em processo. Muitas vezes, por não serem tão palpáveis, sofrem questionamentos. Mas a que estamos chamando de resultados?

Buscando experiências que nos permitam problematizar o questionamento, reportamo-nos aos anos de 2011 e 2012. Nesse período, desenvolvemos, como grupo de pesquisa, um estudo denominado *Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial*, por meio de uma parceria entre Ufes e Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Essa pesquisa objetivou constituir espaços de formação continuada com profissionais que assumiram a função de gestores de Educação Especial nas Secretarias de Educação e Superintendências Regionais de Educação². Estiveram envolvidos gestores dos 78 municípios capixabas. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, esses profissionais delinearão, conosco, o currículo de um curso de formação e constituíram sua proposta de execução. Reuniram-se na universidade para debater temáticas tais como: financiamento da Educação, organização e estruturação do setor de Educação Especial, planejamento escolar e implementação de processos de formação continuada com os professores, currículo escolar, sujeitos contemplados pela modalidade de Educação Especial, legislação e os movimentos instituídos em âmbito nacional e no Estado do Espírito Santo para a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os encontros aconteciam uma vez por mês – as quintas e às sextas-feiras – com duração de oito horas cada um.

Estiveram envolvidos 104 gestores públicos de Educação Especial na dinâmica formativa composta por 102 horas presenciais e 98 de atividades não presenciais, perfazendo uma carga horária de 200 horas de formação. Para essa segunda carga horária, atividades foram previstas desde a leitura de textos, análise de documentos e reflexão das questões vividas. Como atividade final, os gestores apresentaram um plano de trabalho para sistematizar as ações da Educação Especial nos municípios capixabas em que atuavam. Coube à equipe sistematizadora da

pesquisa acompanhar e orientar a elaboração desses planos. Os planos foram elaborados e sua execução foi acompanhada pelo grupo Ufes, no ano de 2012, e de forma mais esporádica no ano de 2013.

Os movimentos disparados pelo curso são plurais. Passados quase 24 meses de encerramento da formação, os movimentos continuam se constituindo. Os planos de trabalho buscam se materializar, pois há uma proliferação de momentos de formação, produzidos pelos gestores, para envolver os docentes de sala de aula comum, os dirigentes escolares, os pedagogos, os professores de Educação Especial. Há redes de ensino que, a partir do curso, compuseram um setor de Educação Especial. Outros vêm produzindo redes de colaboração entre Educação, Saúde e Serviço Social, visando apoiar o processo de escolarização do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Temos participado de vários momentos de formação organizados por esses gestores. Saímos desses encontros refletindo: começamos uma formação com 104 gestores de Educação Especial. Hoje não podemos dizer que o curso envolveu somente esse quantitativo de profissionais. Ele se expandiu, pois, por meio das ações dos gestores em seus cotidianos de trabalho, outros profissionais se juntaram ao processo. As propostas de formação continuada sistematizadas pelos gestores dispararam esse movimento. Somos informados, cotidianamente, de várias ações se constituindo. Fica a questão: mas a pesquisa já terminou?

Parece-nos que não. Optamos por apostar no humano e acreditar que, por meio da pesquisa-ação, era possível produzir movimentos. Optamos também por apostar na profissionalidade daqueles que acolheram o convite do curso e se desafiaram a organizá-lo a partir dos pressupostos da pesquisa-ação. Trouxemos a ética para o debate. Comprometemo-nos a adensar os conhecimentos no campo da Educação Especial, mas também a construir conhecimentos sobre o compromisso que temos de não fazer do conhecimento um elemento nosso, mas que precisa ser compartilhado para se expandir e ganhar outros ares.

O *relatório final* com os *resultados* da pesquisa-ação colaborativo-crítica – ou seja, a sistematização da fase de organização curricular, a execução da formação continuada, a elaboração dos planos de ação e seu acompanhamento – já foi entregue a agência de fomento, no entanto os participantes continuam tecendo novas ações para potencializar a Educação Especial em seus espaços locais. Os movimentos continuam nos lembrando que a vida cotidiana é uma processualidade. A cada instante os *resultados* mudam. Isso não caracteriza ou responsabiliza a pesquisa-ação como uma salvação, mas sim como uma forma de potencialização dos sujeitos envolvidos na busca por continuidades e rupturas.

Considerações Finais

Buscamos entender a pesquisa-ação como aquela que se centra nas questões vividas por aqueles que se ocupam com o que se presen-

tifica nas suas práticas, em nosso caso, escolares. “[...] A pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Sociais” (Barbier, 2004, p.17).

Isso exige do pesquisador uma nova forma de estar na profissão, como alguém que se coloca a tarefa ética de produção de conhecimento junto com os outros, a formar e se formar na prática, numa dialética que articula teoria e prática como processo constante, assumindo, como premissa básica, a complexidade humana.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica tem nos possibilitado criar zonas de inteligibilidade entre a academia e as redes públicas como exercício de corresponsabilização pela constituição de outras possibilidades educativas que venham propiciar acesso ao conhecimento com qualidade socialmente referenciada. Essa abordagem investigativa, epistemológica e política têm contribuído para provocar movimentos nas situações que desafiam as propostas de ensino, mas também como um campo teórico sobre a produção do conhecimento acerca do ato de ensinar-aprender, ao adotar a relação ação-reflexão-ação como eixo central dessa dinâmica de construção.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino.

Para Jesus (2005), a natureza colaborativa da investigação-ação coloca os profissionais envolvidos no processo de pesquisa no lugar de sujeitos encarnados e construtores do conhecimento, por estarem incorporados ao discurso e à discussão dos caminhos da investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos, ou seja, o problema de investigação nasce das demandas vividas no cotidiano.

Justamente essa ideia de construção coletiva nos permite reconhecer que a escola é um espaço repleto de ações excludentes, no entanto, nela, também, há uma pluralidade de invenções, de artes de fazer e de tentativas para envolver os estudantes no círculo do humano. Isso nos faz apostar na crença de que, pela via da pesquisa e de atitudes políticas alimentadas pela ética, podemos articular saberes-fazer e ações para tornar a escola mais receptiva às necessidades humanas. A pesquisa-ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo e também de perceber e pensar suas possíveis rupturas.

Recebido em 18 de março de 2014

Aprovado em 10 de maio de 2014

Notas

1 Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar/Diretório CNPq.

2 No Estado do Espírito Santo, contamos com Secretarias Municipais de Educação e também com Superintendências Regionais de Educação, que se reportam à Rede Estadual de Ensino, visando à descentralização das políticas públicas educacionais.

Referências

ARDOINO, Jacques; LOUREAU, René. **As Pedagogias Institucionais**. Tradução de João Batista Martins e Heliana de Barros Conde Rodrigues. São Carlos: RIMA, 2003.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

CAETANO, Eldimar Souza. **Desafios e Possibilidades à Formação Continuada pela via da Prática Pedagógica**: forjando caminhos em/com uma turma multiseriada. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de: J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e Currículo Escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena. Action Research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index (BEI)**, Brotherton Library – University, p. 1-15, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As Políticas Públicas e a Formação Continuada de Professores na Implementação da Inclusão Escolar no Município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e Interesse**. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Dialogando com os Movimentos de Gestores em Formação. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris, 2012. P. 267-282.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação Continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. P. 203-218.

JESUS, Denise Meyrelles de; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Implicações Éticas na Pesquisa-Ação. In: LOPES, Kleber et al. (Org.). **Ética e Reverberações do Fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONCEAU, Gilles. Transformar as Práticas para Conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. In: MORIN, Edgar et al. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. P. 548-567.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Anciar. Grupos de Pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivência**, Florianópolis, v. 23, p. 268-290, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Ana Paula Ferreira da; FREITAS, Marcos Cesar. Escolarização, Trabalho e Sociabilidade em “situação de risco”: apontamento para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cesar (Org.). **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 17-48.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Denise Meyrelles de Jesus é professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orienta trabalhos de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestrado em Educação pela University of Iowa, Doutorado em Psicologia da Educação pela University of California e Pós-Doutorado pela USP.
E-mail: jesusdenise@hotmail.com

Alexandro Braga Vieira é professor Adjunto A do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Letras e Pedagogia. Especialização *Latu sensu* em Administração Escolar e em Atendimento Educacional Especializado. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente realiza estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.
E-mail: allexbraga@hotmail.com

Ariadna Pereira Siqueira Effgen é graduada em Pedagogia e com Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.
E-mail: siqueiraariadna@yahoo.com.br