

Evento: XXV Jornada de Pesquisa
ODS: 4 - Educação de qualidade

PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS ACERCA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

PERCEPTIONS OF A GROUP OF STUDIES ABOUT RESEARCH-ACTION IN TEACHER TRAINING

Andrieli Taís Hahn Rodrigues², Lenir Basso Zanon³

¹ Recorte da dissertação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências

² Mestre em Educação nas Ciências, pedagoga. Professora de Educação Infantil e Curso Técnico.

³ Professora da Pós-Graduação da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Graduada em Farmácia e Bioquímica, Especialista em Ensino de Ciências, Mestre em Ciências (Bioquímica) e Doutora em Educação

Resumo

O presente artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, caracterizando-se como um estudo de caso de cunho qualitativo. Evidenciando o interesse no avanço do conhecimento sobre a perspectiva de uma formação de professores orientada à reconstrução do saber/fazer pedagógico mediante processos de estudo, reflexão e ação em perspectiva interativa e crítica. Considerando a Investigação-Ação como conhecimento fundamental para potencializar a reconstrução social, ao mesmo tempo, das práticas, dos entendimentos, das situações, instituições e contextos educacionais, a pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2012). Têm-se por objetivo geral analisar as interações de estudantes e professores, da graduação e da pós-graduação, que são participantes dos encontros sistemáticos do *Grupo de Estudos sobre Investigação-Ação* (GEIA), com foco na obra “Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado” (CARR; KEMMIS, 1988). Já os objetivos específicos visam analisar e discutir concepções de Investigação-Ação subjacentes a discursos expressos pelos participantes do GEIA, que funciona há 6 (seis) anos, contando com cerca de dez participantes, com vistas a avançar no conhecimento sobre a perspectiva crítica e emancipatória de formação docente. As análises apontam a necessidade de entender o desenvolvimento de processos formativos intermediados na interação com o outro, em contextos de estudo, discussão e reflexão crítica sobre concepções e práticas educativas subjacentes a entendimentos com os quais são reconstruídas as situações, nas dialéticas indivíduo/sociedade e retrospectivo/prospectivo, como movimento de resignificação de vivências, reflexões e mudanças.

Palavras-chave: Investigação-ação. Grupo de estudos. Formação de professores.

Abstract:

The present article is an excerpt from a broader research, characterized as a qualitative case study. Evidencing the interest in the advancement of knowledge on the perspective of teacher training oriented to the reconstruction of pedagogical knowledge / doing through processes of study, reflection and action in an interactive and critical perspective. Considering Action-Research as fundamental knowledge to enhance social reconstruction, at the same time, of practices, understandings, situations, institutions and educational contexts, research. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2012). The general objective is to analyze the interactions of students and professors, undergraduate and graduate students, who are participants in the systematic meetings of the Research-Action Study Group (GEIA), focusing on the work “Teoría Crítica de la Enseñanza : Investigación-Acción en la Formación del Profesorado ”(CARR; KEMMIS, 1988). The specific

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

objectives aim to analyze and discuss conceptions of Action-Research underlying the speeches expressed by the participants of GEIA, which has been operating for 6 (six) years, with about ten participants, with a view to advancing knowledge about the critical and emancipatory perspective teacher training. The analyzes point to the need to understand the development of training processes intermediated in the interaction with the other, in contexts of study, discussion and critical reflection on educational concepts and practices underlying the understandings with which situations are reconstructed, in the individual / society dialectics and retrospective / prospective, such as a movement to redefine experiences, reflections and changes.

Keywords: Action-research. Study group. Teacher training.

ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Este artigo se caracteriza por apresentar uma abordagem qualitativa, organizada com vistas à produção e análise de dados descritivos e interpretativos no contexto de uma realidade social complexa e contextualizada (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Com foco no entendimento de Investigação-Ação, foi desenvolvido um processo investigativo com o propósito de identificar e analisar concepções dos participantes do GEIA acerca do tema. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa visa desvelar certos processos sociais em busca de melhor compreender determinado tema ou assunto.

Deste modo, caracteriza-se como um estudo de caso que, de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009), tem o intuito de retratar a realidade observada de forma mais profunda e enfática. Com base em Gil (1991), pode-se dizer que a análise do objeto no próprio contexto em que ele se encontra permite um amplo e detalhado conhecimento sobre este. Desse modo, a análise de contribuições do estudo sobre o tema da Investigação-Ação como perspectiva crítica da formação docente consiste numa abordagem de pesquisa qualitativa que, implica numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, como vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, o que não pode ser traduzido em números.

Participaram da pesquisa, dez sujeitos participantes do Grupo de Estudos sobre Investigação-Ação. Os participantes têm idades entre 21 a 67 anos. A grande maioria reside na cidade de Ijuí (cidade em que os encontros são realizados), havendo também participantes das cidades de Panambi e Três de Maio.

Os participantes representam distintas áreas de formação e ou atuação profissional. Atualmente estão integradas as áreas de: Biologia, Psicologia, Pedagogia, Química, Educação Física, Ciência da Computação, Administração, Farmácia e Bioquímica. Assim como as áreas de conhecimento/formação são diversificadas, os níveis de ensino também o são, uma vez que o grupo é composto por: pós-doutores, doutores e doutorandos, mestres, mestrandos e graduandos. Esta diversidade de formação e atuação dos participantes têm contribuído para (re)pensar entendimentos teóricos e práticos acerca da (re)construção coletiva de concepções subjacentes.

Vale ressaltar que ainda que os termos ‘Pesquisa-Ação’ e ‘Investigação-Ação’ sejam usados na literatura com significados diferentes, neste artigo eles são considerados sinônimos. Em alguns momentos, respeitando a respectiva literatura de referência, é usado o termo ‘Pesquisa-Ação’, mas predomina o uso do termo ‘Investigação-Ação’, em coerência com a denominação do Grupo de

Evento: XXV Jornada de Pesquisa
ODS: 4 - Educação de qualidade

Estudo que serviu de contexto empírico para a pesquisa.

UM BREVE PANORAMA ACERCA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No cenário das Ciências Sociais a expressão Pesquisa-Ação não é considerada nova, tendo sido usada pela primeira vez em 1940 por Kurt Lewin, considerado:

(...) o criador desta forma de pesquisa sobre as relações humanas com atenção especial tanto aos problemas de mudanças de atitudes e julgamentos (juízos de valor), como à melhora da qualidade dessas relações como consequência de sua própria investigação (PEREIRA, 1998, p. 161-162).

A Pesquisa-Ação, referida por Kurt Lewin, encerra alguns princípios, quais sejam: “o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social” (Lewin, 1946 apud Pereira, 1998, p. 162). Pereira (1998) explica que, desde a época de Kurt Lewin, a Pesquisa-Ação tem suas raízes históricas na tradição aristotélica de ciência moral. Nos dizeres da autora, Lewin assinala “que Aristóteles, em sua *Ética*, destaca uma forma de filosofia prática ou ciência moral que solicita a reflexão sistemática das práticas sociais sobre as melhores formas de trabalhar os valores na prática” (ELLIOT, 199, p. 317 apud PEREIRA, 1998, p. 163).

A Investigação-Ação é considerada como uma base para que seja possível melhorar a ação prática e, como diz Pereira (1998), uma das características que se sobressai nesta abordagem, é a de ser um processo que continuamente se transforma a partir de espirais cíclicas de reflexão e ação, que incluem: (i) elucidar e diagnosticar alguma situação/problema prática que se almeja melhorar ou resolver; (ii) planejar estratégias de ação; (iii) desenvolver as estratégias e avaliar sua eficiência; (iv) expandir a compreensão da nova situação (situação resultante); (v) seguir os mesmos preceitos para a nova situação prática. A começar de Lewin, a Pesquisa-Ação é idealizada como um posicionamento realista da ação, de forma que sempre vem acompanhada por reflexões autocríticas objetivas e acarreta em uma avaliação de resultados.

Para situar o histórico da Investigação-Ação, as contribuições de Lawrence Stenhouse são muito quistas. Ele é considerado uma das personalidades e um autor com importante contribuição na arrancada inicial da corrente que trata da relação entre a pesquisa e o desenvolvimento curricular e a formação do professor na década de 1960/70, a partir de um intenso trabalho desenvolvido na Universidade de East Anglia/Inglaterra, e é autor da obra intitulada *La investigación como base de la enseñanza*. Como destaca Dickel (1998), em um livro que trata do trabalho docente e que é usado como referência na presente dissertação, na década de 1960/1970, Stenhouse:

(...) acreditou na capacidade dos professores, potencializada pela mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos, de elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e reavaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola (DICKEL, 1998, p. 44).

Dickel (1998) explica que Stenhouse defendia uma concepção de currículo entendida como um conjunto de “procedimentos hipotéticos do qual poderiam se valer os professores para transformar ideias educativas em ações educativas” (DICKEL, 1998, p. 44). Fundamentado nesta concepção, em 1970 ele fundou o *Center for Applied Research in Education* (CARE - Centro de Pesquisa Aplicada à Educação), em East Anglia. Este objetivava a democratização da pesquisa em educação,

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

expressando a crítica de que a pesquisa desenvolvida na época “não contribuía para o desenvolvimento profissional dos professores, visto que, entre outros determinantes, os pesquisadores rejeitavam admiti-los como participantes no processo de investigação” (DICKEL, 1998, p.45). O CARE ficou conhecido como um centro de ensino e pesquisa, que girava em torno do lema da pesquisa como base do ensino, o que garantia a manutenção do conhecimento entendido e assumido como algo problemático.

Stenhouse, de 1972 a 1975, a partir do CARE, desenvolveu projetos com escolas envolvendo aqueles que ele chamou de “pesquisadores internos”, que são os professores da instituição escolar, e os “pesquisadores externos”, que eram os professores universitários. Aos professores internos cabia validar “as hipóteses com as quais os segundos concluíam seus projetos, através da sua experimentação nos ambientes específicos de suas classes” (DICKEL, 1998, p. 45). Para que este processo ocorresse, alguns docentes passaram a participar da definição das tarefas de pesquisa e coleta e análise de dados sobre suas próprias aulas.

Nesse contexto, como expressa Dickel (1998), Stenhouse argumentava em defesa da visão de que o currículo necessita ser sustentado por teorias educativas que proporcionem o desenvolvimento profissional, desde que fosse permitida a sua recriação a partir do confronto com os problemas cotidianamente encontrados nas salas de aula pelos professores. Ele defendia uma teoria baseada na “ação educativa hipotética, provisória, submetida continuamente à revisão e à crítica, desenvolvida sistematicamente por meio de experimentos realizados em ‘laboratórios’” (DICKEL, 1998, p. 50). Estes que seriam as próprias aulas, referidos como uma classe a cargo de professores, não de pesquisadores. o autor acreditava que a pesquisa adequada para a área de educação seria aquela que acarreta no desenvolvimento de teorias que poderiam ser validadas pelos professores.

Desse modo, Stenhouse foi um dos primeiros pesquisadores/educadores que defendeu a ideia do professor como pesquisador, que, movido por indagações sistemáticas, pudesse tornar a sua prática da mesma forma “hipotética e experimental”. Para ele “a teoria da ação é claramente comprovável pela Pesquisa-Ação” (DICKEL, 1998, p. 51). Contudo, ele desprezava a ideia do professor como produtor de conhecimentos que fossem capazes de “dar conta” das exigências de situações práticas, complexas por natureza. Stenhouse disseminou na Inglaterra a visão do professor, ao mesmo tempo, como pesquisador e como profissional. Logo, ele é um dos autores de referência para o desenvolvimento da vertente da investigação-ação.

Assim como Stenhouse, John Elliott, também é um autor renomado no desenvolvimento da perspectiva da Investigação-Ação e que contribui na compreensão de sua historicidade. Desde 1960, John Elliott vem publicando e difundindo a ideia do professor como pesquisador. Ele foi “professor na Universidade de East Anglia – Norwich – na Inglaterra, e diretor do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CARE), também em Norwich, um centro que desenvolve estudos e pesquisas nessa área” (PEREIRA, 1998, p. 154-155). Coordenou uma equipe de pesquisadores nessa universidade, sobre a “prática educativa que procura compreender a prática docente a partir da perspectiva do prático; como a reflete e como a transforma” (idem).

É conhecido por dar continuidade às ideias e lutas desencadeadas por Stenhouse. Pereira (1998), ao discutir contribuições de Elliott para o entendimento do tema, aponta ideias consideradas importantes para se caracterizar essa modalidade de pesquisa: a Pesquisa-Ação.

É uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

partir de valores humanos partilhados; não deve ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de investigar sobre ela (PEREIRA, 1998, p. 162).

A autora (Ibid.) aponta para a necessidade de evidenciar que a Investigação-Ação não é somente a busca pela resolução de um problema prático, “mas, pelo delineamento do problema, pretende compreender e melhorar a atividade educativa. Ela está centrada na preocupação, portanto, com a mudança da situação e não só com a sua interpretação” (PEREIRA, 1998, p. 163). Neste contexto, tanto os agentes como as situações são ao mesmo tempo modificados.

Elliott considerava a Investigação-Ação, para os formadores de professores e para os próprios professores (os práticos, como ele os chama), como “meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade” (Ibid., p.154).

Pereira (1998), discorre sobre a vida e carreira de Elliott, que iniciou em 1960 como professor de biologia e educação religiosa na Inglaterra, sendo que, naquela época, as escolas aplicavam exames seletivos (*Eleven plus*) ao final do ensino primário, para que os alunos pudessem ingressar nas escolas secundárias (estes exames foram extintos na década de 70). Após os exames, os alunos eram separados e haviam duas escolas as: *grammar schools*, que eram as escolas que tinha os currículos com disciplinas que visavam a preparação dos alunos para os exames oficiais realizados aos dezesseis anos de idade; e as *Secondary modern schools*, que eram as escolas que possuíam currículos menos densos, não tinham como objetivo a preparação dos alunos para níveis mais avançados.

Elliott, em 1962, começa a trabalhar em uma das escolas do *Secondary modern schools*, e acompanha o processo de mudança/reforma curricular desta escola, a qual buscava:

(...) dar um sentido novo à educação desses alunos, criaram um novo tipo de currículo e ficaram conhecidas como “escolas inovadoras”. Seus professores desejavam estabelecer relação entre as matérias e as experiências cotidianas dos alunos e empreenderam uma reforma curricular centrada no ensino das matérias de humanidades (...) As idéias-chave que embasavam essa reforma curricular eram a “pertinência e o julgamento responsável”. Os temas para o conteúdo das disciplinas surgiam da preocupação dos professores para que houvesse pertinência para a vida dos alunos e também desejavam que os estudos não fossem um corpo de fatos sem interesse para eles. A forma de desenvolver o novo currículo foi a de grupos integrados de professores, reunidos em equipes interdisciplinares (PEREIRA, 1998, p. 156)

Deste modo, ele defendia que era de suma importância enfatizar que o que era feito não eram aplicações de teorias educativas aprendidas no meio acadêmico, mas sim, produções teóricas advindas de tentativas que possibilitassem mudar a prática curricular dentro da escola.

Assim, “a teoria se derivava da prática e se constituía em um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela” (PEREIRA, 1998, p. 157). Este processo não foi denominado pelos professores como uma pesquisa, muito menos, de Investigação-Ação, pois, “essa forma de atuar não era sistematizada e advinda apenas das respostas a questões e problemas concretos” (PEREIRA, 1998, loc. cit.). Pode-se dizer, desta maneira, que foi esta vivência que marcou o posicionamento de Elliott quanto a

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

Investigação-Ação, considerada como um “meio de apoio à aprendizagem profissional docente e ao professor como pesquisador” (PEREIRA, 1998, loc. cit.).

Estas características centrais da Investigação-Ação têm por base os princípios referidos por Elliott para se trabalhar com os professores visando alcançar o bem comum e não individual. Além disso, de acordo com Pereira (1998, p. 153), a Investigação-Ação “constitui, hoje, em um movimento bastante difundido, principalmente na Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Áustria, Espanha e Estados Unidos”.

Franco (2012) ressalta que a Investigação-Ação se disseminou no Brasil com mais intensidade nos anos 2000, tendo como objetivo a formação de um professor reflexivo sobre sua própria prática, o que possibilita o aumento de qualidade da atuação docente. Esta autora trata da Investigação-Ação no cotidiano escolar, instigando o professor para a reflexão de sua prática. Discute que é desnecessário falar em Investigação-Ação quando não há uma rotina de prática da pesquisa voltada para a execução de uma ação, uma vez que julga essencial compreender que essa forma de pesquisar pressupõe a concomitância de pesquisa e de ação, de pesquisadores e de práticos, com a finalidade de transformação social.

Nesse sentido, outro autor de referência que também contribui na abordagem em torno do tema aqui em discussão é Morin (2004), que propõe, caracteriza e discute o que ele denomina de “Pesquisa Ação Integral e Sistêmica”. O autor tece diálogos críticos com uma ressignificação da complexa rede de relações e interlocuções na formação inicial e continuada de professores, no contexto de grupos de professores atores, também instigando a uma reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico em que “*a mudança é a finalidade*” (MORIN, 2004, p. 61). Morin (2004) também defende a integração da prática mediante a reflexão e a mudança, alertando que isso é algo complexo no fazer pedagógico do professor. Com isso, o professor, no contexto de uma ação coletiva, reflete e desenvolve novas ações, transformando seu trabalho em pesquisa, como processo de Pesquisa-Ação que:

(...) é identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A Pesquisa-Ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis (MORIN, 2004, p. 56)

Por sua vez, Fiorentini, Souza e Melo (1998) fazem referência a pesquisas educacionais brasileiras que têm como objeto de estudo a reconstrução da prática escolar. Os autores discutem três tipos de interesses evidenciados em tais pesquisas: o primeiro é o interesse ‘técnico-instrumental’, que utiliza as explicações científicas numa concepção positivista de objetividade, que, pautado na racionalidade técnica, tem disseminado a concepção simplista de prática como mera aplicação de instrumentos técnicos derivados da ciência, produzidos sem relação com situações e problemas práticos, ou seja, como aplicação de soluções técnicas produzidas fora do mundo vivido. O segundo é o interesse ‘prático’, que privilegia um caráter interpretativo que tende a ficar limitado aos significados produzidos pelos praticantes para informar e subsidiar o juízo prático, negligenciando, assim, o terceiro interesse, o ‘emancipador’.

A proposição da presente pesquisa se justifica pela importância e necessidade de avançar nos estudos que objetivam desenvolver o conhecimento acerca desse interesse ‘crítico’ e ‘emancipador’

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

da Investigação-Ação. Como observam Fiorentini, Souza e Melo (1998, p. 315), é importante avançar nesse campo de pesquisa, até mesmo porque “são raros os estudos que apresentam interesse emancipatório que visam a libertação e a autonomia racional dos sujeitos”. É deste jeito que, no contexto desta dissertação, é corroborada a visão de um interesse de pesquisa que exige:

(...) que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríicas para com os significados subjetivos a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social (ibid., p. 315).

É nesta perspectiva que se compreende importância de desenvolver estudos e pesquisas sobre a temática proposta, em busca de avanços no conhecimento sobre a formação de professores, considerando que a Investigação-Ação “é considerada como uma estratégia privilegiada para promover o desenvolvimento profissional” (AZEVEDO, 2013, p. 32). Trata-se de compreender e desenvolver a formação profissional como processo dinâmico e complexo, nunca vista como algo simples e repetitivo, desenvolvido num coletivo de educadores que busca entender e transformar suas dificuldades “em problemas de ensino e se desafia a resolvê-los, identificando objetivos, planejando ações, realizando-as com controle sobre as mesmas e avaliando os seus resultados, com intenção de melhorar a prática” (AZEVEDO, 2013, p. 32).

Por sua vez, Carr e Kemmis (1988) valorizam a visão da Investigação-Ação como um processo formativo que envolve uma complexa espiral de ciclos autorreflexivos de planejamento, ação e reflexão, que também é levada em conta nesta dissertação. Trata-se da visão de ciclos de: “planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e das consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências, e então; replanejamento, e assim por diante” (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 43). Os processos investigativos sobre a própria prática de Investigação-Ação são mobilizados por sistemáticas reflexões, ações e mudanças que, conforme Azevedo (2013, p. 32), “consistem em um conjunto de atividades, cujos objetivos e ações são frutos das necessidades do grupo, empenhado em resolver seus problemas comuns”.

Nesta investigação é valorizada a visão de um forte potencial formativo e “pedagógico da Pesquisa-Ação na formação docente” (FRANCO; LISITA, 2008, p. 42), numa concepção formativa emancipatória e crítica que sustenta a necessidade da formação do professor que vivencia a pesquisa sobre as próprias práticas como possibilidade de reconstrução da formação/ação educativa.

UM BREVE PANORAMA ACERCA DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (GEIA)

A partir de uma iniciativa que emergiu no contexto do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC-UNIJUÍ), ao longo dos últimos seis anos vêm sendo desenvolvidos encontros sistemáticos do GEIA, que possibilitam um estudo coletivo que se configura, progressivamente, como espaço de interação de professores em formação inicial e continuada, tanto da graduação quanto da pós-graduação.

O GEIA, criado no início do ano 2014, desde o início se encontra vinculado ao Programa de Pós-

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

Graduação em educação nas Ciências (PPGEC-UNIJUÍ) e também ao GIPEC-UNIJUÍ, com avanços nos estudos sobre a 'Investigação-Ação'. Inicialmente, os encontros sistemáticos eram realizados mensalmente durante um turno completo, de modo a compatibilizar a disponibilidade de tempo e locomoção por parte dos participantes. A partir de 2015, os encontros passaram a ser realizados quinzenalmente, periodicidade esta que vem sendo mantida até a atualidade.

Na fase inicial da sua existência, o GEIA era constituído por nove sujeitos participantes (seis mestrandos, dois doutorandos e uma professora formadora vinculada ao PPGEC, a qual coordena o Grupo desde a sua criação). Ao longo dos anos, o número de participantes foi e vem sendo alterado, em razão principalmente dos inerentes rodízios entre estudantes (graduação e pós-graduação) que ora se encontram ingressos e vinculados ao PPGEC-UNIJUÍ e ora não mais convivem nesse contexto institucional. No ano de 2019, em média, dez sujeitos participaram dos encontros, realizados quinzenalmente nas quartas-feiras, no turno da manhã. Os estudos no Grupo são focados na obra intitulada: *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*, de autoria de Carr e Kemmis (1988). Esta obra foi escolhida para ser a base teórica de referência ao estudo coletivamente desenvolvido.

O GEIA se constitui num grupo aberto a professores dos cursos e alunos da UNIJUÍ (graduandos, mestrandos e doutorandos), e demais pessoas que não possuem vínculo com a instituição podem ser convidadas e se tornarem participantes. O convite é dirigido para professores e estudantes da instituição por meio de *e-mail*, enviado alguns dias antes da realização de cada encontro do Grupo. Para os que já frequentam o grupo, é utilizado um aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), que facilita e agiliza a comunicação entre os participantes. Vale esclarecer que, ao mesmo tempo, tem-se vivenciado a condição de pesquisadora e de participante, nas interações junto ao Grupo, em que são sistematicamente estudados, discutidos e aprofundados entendimentos sobre o tema da Investigação-Ação.

No que se refere aos participantes do GEIA, tendo em vista que eles frequentam cursos na universidade, em sua grande maioria, e embora haja continuidade nas abordagens e discussões ao longo dos estudos sobre o tema, há uma inerente rotatividade de sujeitos. Tal fator requer que o livro seja retomado diversas vezes e (re)discutido pelos participantes que frequentam a mais tempo, isso possibilita um novo olhar e reflexão a cada nova leitura, e como há novos participantes, surgem discussões diferentes em cada encontro.

Considerando este cenário, desde o início, tal espaço de estudo e interlocução foi se configurando como vivência partilhada por sujeitos interessados, de alguma forma, em participar dos encontros sistemáticos com vistas a explicitar, discutir, ampliar e aprofundar os entendimentos sobre a Investigação-Ação. Percebe-se que os professores do século XXI esperam encontrar ambientes com alunos homogêneos, evitando, assim, ambientes mais complexos nos quais o trabalho é mais exigente e necessita ser pensado e (re)pensado para solucionar dificuldades.

A partir das vivências deste ambiente diversificado da sala de aula, o acompanhamento dos estudos e discussões sobre a Investigação-Ação no GEIA possibilita relatos reflexivos sobre desafios relacionados, de uma forma ou outra, com concepções e práticas docentes. Situados nos entendimentos expressos na obra de Carr e Kemmis (1988), discursos expressos pelos sujeitos participantes dos estudos coletivos dizem respeito a relações dinâmicas que eles mantêm com as práticas. Do estudo sistemático da obra destes autores, emerge o panorama de uma formação

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

em perspectiva crítica, dialética e emancipatória, com potencialidade para instigar mudanças nas condutas, atitudes, hábitos, normas, rotinas que perpassam as relações sociais, históricas, culturais, tendo como referência as teorias pessoais intrinsecamente implicadas.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao longo dos encontros do GEIA emergiram sistemáticos relatos e reflexões referentes à práticas vivenciadas pelos participantes, à êxitos e à dificuldades encontradas, também contemplando inquietações e preocupações. Na obra em estudo do GEIA, a “espiral autorreflexiva” é considerada, por Carr e Kemmis (1988, p. 196), como que um “projeto” particular de Investigação-Ação, sendo apontada a ideia de que: “o problema epistemológico essencial que se deve considerar em relação com a espiral autorreflexiva da Pesquisa-Ação é o de como relacionar o entendimento retrospectivo com a ação prospectiva”, como tensionamento dialético entre a explicação ou o entendimento do tipo retrospectivo e a ação prospectiva.

Mion e Bastos (2001 p.310), salientam que para que seja referido como um processo de Investigação-Ação, há necessidade de vivenciar os momentos da espiral autorreflexiva: “é necessária a participação dos envolvidos em todos os momentos da mesma: planejamento, ação, observação e reflexão para o replanejamento”. Nas etapas do ciclo autorreflexivo, há necessidade de movimentar-se olhando para o que passou, ao momento anterior, para tornar possível explicitar a justificativa e, assim, poder “olhar para frente”, para o momento/ação adiante, articuladamente ao novo ciclo de planejamento, realização e assim por diante.

Smolka (2010) contribui na valorização da noção de que, nos processos interativos constitutivos do desenvolvimento humano/social, nem sempre é levado em conta a grande influência dos tensionamentos inerentes às interlocuções em pauta. Mais do que na harmonia e no consenso, a autora alerta para a importância de entender as não-coincidências, os dramas que são inerentes às verdadeiras teias ou tramas constitutivas dos processos de significação conceitual. A autora destaca as (não)coincidências como fundantes nas relações de ensino, estas que também perpassaram pelas relações entre os participantes do GEIA. A atenção é também orientada nessa mesma direção de “mudar o olhar nas/para as relações” entre os sujeitos participantes do processo de estudo coletivo, no caso, sobre o conceito de ‘reflexão’ no contexto da espiral autorreflexiva da Investigação-Ação.

No contexto do GEIA, discutiu-se que a Investigação-Ação não é um caminho linear nem homogêneo, que ela passa por momentos e movimentos dinâmicos, que, em todos os ciclos, não mais como simples recomeço, ela não conclui etapas estanques da espiral, mas abarca contribuições referentes a vivências nestas e em outras situações. Das leituras e discussões no Grupo, com base nos entendimentos expressos, emergiam diversos relatos e depoimentos de processos de Investigação-Ação que tiveram importante e ampla continuidade, prolongando-se por diversos anos e que se encontram em pleno desenvolvimento ainda hoje, a partir do desencadeamento de seu primeiro ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão.

Outros relatos de vivências dos participantes giravam em torno da leitura em discussão, com debates sobre o que seria afinal uma “Pesquisa-Ação abortada”, que não teria continuidade a partir de seu primeiro ciclo. Mas, algumas se configuravam também como importantes tentativas, que prosseguem embasando práticas atuais, contribuindo no entendimento da noção de interpretação e reflexão retrospectivas para que haja uma ação prospectiva. Destarte, a Investigação-Ação implica

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

em uma intervenção considerada controlada e com um julgamento prático, pois se organiza por um programa de intervenção ativa e com julgamentos práticos que são conduzidos por sujeitos que comprometem-se não somente em entender o mundo, mas mudá-lo/transformá-lo.

Levando em consideração os pressupostos do movimento que necessita ser realizado para se chegar a um novo planejamento, uma nova ação só se realizará quando houver a reflexão dos entendimentos, práticas e situações, bem como a realização da autorreflexão. Somente a partir disto pode ocorrer uma nova ação, um entendimento e a transformação da prática. Entretanto, vale destacar que, segundo Carr e Kemmis (1988), quando se dá início ao processo de mudança das suas práticas, entendimentos ou situações, a Investigação-Ação ressalta ao praticante/professor que ele está mudando o mundo, mesmo que seja em pequena medida.

Contudo, é necessário que ao vivenciar um processo de Investigação-Ação educacional, compreenda-se que é preciso refletir constantemente e criticamente sobre as próprias práticas educacionais, de forma que se busque redirecionar a ação, para que haja uma conscientização dos envolvidos, tendo sempre em mente conhecer a realidade/situação para conseguir transformá-la. Em resumo, vive-se em um processo em que é necessária uma constante tomada de consciência.

Essa tomada de consciência, por sua vez, inicia quando se problematizam as próprias práticas educacionais e se questiona a possibilidade de viver um processo de construção de cidadania. Vale ressaltar que a cidadania pode ser vista como um conjunto repleto de princípios e que estes são considerados os norteadores da vida, principalmente do trabalho das pessoas, “princípios estes resultantes da consciência, da ação e do modo como encaram a realidade. São as relações que estabelecemos em nível interpessoal com os demais cidadãos e com a sociedade” (MION; BASTOS, 2001, p. 30). Cidadão é visto como um sujeito que têm consciência de seus direitos e deveres, que busca traçar sua vida a partir de valores que acredita, luta, participa, que apoia e se engaja, que abre novos espaços.

Nessa linha de discussão sobre a mudança na/da prática educativa, no GEIA muito se fala sobre as dificuldades para mudar o que já está historicamente posto e instituído. Entrando em cena o assunto da ruptura com o *status quo* e da complexidade dos movimentos de transformação social, de sair da ‘zona de conforto’.

A partir deste contexto, se expressa e se pensa sobre a complexidade que existe em um processo de mudança daquilo que já está posto historicamente, nas instituições, nas práticas, nos entendimentos, nas situações. O que acontece nessa tendência a uma perpetuação das tradições educacionais, é um processo de repetição, do velho discurso de que “*aqui sempre se fez assim*” ou “*sempre foi assim, então assim sempre será*”. Nos encontros do GEIA eram sistemáticas as reflexões de que não são todos os professores que se mostram resistentes a inovações e mudanças, na educação, sendo importante analisar relatos vivenciados que se referiam a casos de professores e equipes institucionais que buscam perpetuar ou romper com as velas tradições educacionais. Este enlace é frustrante aos novos profissionais que em diversos momentos são “podados” ou “punidos” pelos profissionais que estão há mais tempo atuando nas instituições.

A Investigação-Ação não consiste somente em armazenar os entendimentos e as categorias interpretativas dos sujeitos, mas em explorar de que forma estas se relacionam com a prática e com o desenvolvimento sistemático das teorias educacionais críticas, assim como com o estado das coisas, a maneira como elas estão postas. De acordo com Carr e Kemmis (1988), para que seja possível examinar esta questão, é necessário que seja considerada a relação entre o conhecimento pessoal, a

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

prática e a práxis.

Assim, só é possível adquirir uma experiência prática através de uma reflexão que não seja sistemática referente a ação, aos entendimentos racionais da prática. Somente se obtém a reflexão sistemática sobre a ação quando o sujeito é afetado, podendo, assim, ser constituído o conhecimento que os investigadores ativos desenvolvem acerca de suas próprias práticas.

Outro aspecto pertinente e que necessita ser elucidado é a questão da constituição de conceitos, que pode ser pensada à luz da abordagem histórico-cultural. Então, muitas vezes, ensinar conceitos de forma direta pode não dar certo, pois assim como os conhecimentos pessoais citados anteriormente, é necessário que haja uma compreensão, um estudo, uma reflexão e uma apropriação que acarrete/possibilite a resolução de problemas do cotidiano, que instigue uma nova perspectiva, ideia/solução que dialogue com os conceitos antigos, e a partir de uma ressignificação, emergem novos conceitos/concepções/perspectivas.

Assim, o caráter único dos conhecimentos pessoais pode ser atingido apenas a partir da reflexão racional sobre a experiência, bem como o critério pelo qual se julga é o da autenticidade. Nesta perspectiva, quando o conhecimento surge da reflexão racional própria sobre as próprias ações meditadas, podemos considerá-lo autêntico. Aqui, a autenticidade não pode permitir que o sujeito ignore as interpretações/críticas/reflexões que os demais façam acerca de suas ações ou entendimentos, no entanto, isso forçará o sujeito a entender quão relevante é esse diálogo crítico com o outro e, deste modo, irá compreender o seu verdadeiro conhecimento autêntico.

Contudo, se pode perceber que o processo de estudo sobre a Investigação-Ação pode ser considerado como bastante válido para potencializar a formação dos professores em perspectiva crítica e transformadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória desta pesquisa, o processo de construção e análise dos dados esteve focado em diálogos e reflexões subjacentes a discursos expressos por participantes do GEIA, referentes ao processo coletivo de estudo sobre a Investigação-Ação, com foco na dialética entre o teórico, o prático e o crítico emancipador.

As análises e discussões permitiram compreender a importância da realização de estudos sobre a perspectiva da Investigação-Ação Crítica Emancipadora como ambiente educacional formativo do professor. Somente assim, relatando as vivências, as limitações e os sucessos, o próprio grupo de praticantes assume a responsabilidade de emancipar-se das “regras” da irracionalidade, da injustiça, bem como da alienação e da falta de autorrealização.

Relatos e discussões traziam à tona reflexões e entendimentos fundamentados em assuntos referentes a ações habituais, tradições, vivências, estruturas de controle, rotinas burocráticas muitas vezes já postas e que se encontram difíceis de serem modificadas, o que pode ser considerado como propulsor do enfrentamento de angústias profissionais, da possível situação de desmotivação ante à desvalorização da profissão docente. A partir dos estudos e discussões coletivas emergem reflexões sobre a educação em suas contradições e (i)racionalidades; percebe-se o quão necessário é o processo de interação no grupo, na interação com o outro, pois isso propicia ampliar as discussões, abordagens e reflexões, como movimentos de análise retrospectiva associada com planejamentos da

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

ação prospectiva e o quanto esses movimentos interferem na práxis do profissional, em valorizar o que já foi praticado com êxito, o que pode ser (re)pensado, (re)planejado, para que assim haja a transformação sistemática dos entendimentos, das práticas e das situações educacionais em sentido mais amplo.

Percebe-se, assim, a importância da participação no Grupo de Estudos na interação entre profissionais experientes e jovens ou futuros profissionais, como reflexão crítica das vivências em discussão, que muitas vezes se fundamentam ou mesmo encontram sentido a partir da fundamentação teórica, como da obra em estudo instigando a “romper” com o que já está historicamente posto como entendimento, prática e situação/instituição.

É aqui considerada relevante essa necessidade de criar espaços de constante interação entre profissionais e pesquisadores ativamente envolvidos da melhora da formação e da prática profissional, ao mesmo tempo em que isso (re)afirma a ideia de que é a partir desses movimentos que eles passam a distinguir a prática habitual e rotineira da prática informada e refletida, como práxis, para assim vivenciarem a possibilidade de ruptura de tradições educacionais. Então, a afirmação fulcral ao final desta pesquisa é que: na interação com o outro é que há a possibilidade de refletir e transformar-se a si mesmo, mediante processos sistemáticos e coletivos de enfrentamento e tensionamento crítico dos saberes e práticas com que se constituem e se modificam os entendimentos, as práticas e as situações educativas.

A dialética entre o teórico e o prático é aqui assumida como fundamento essencial à formação do professor pesquisador, do qual ele necessita se apropriar na própria prática formativa, aquela na qual ele mesmo é praticante nos movimentos cíclicos de Investigação-Ação que desenvolve no decorrer de suas autorreflexões.

Esta pesquisa vem ao encontro da reafirmação de que, como profissionais da educação e ao mesmo tempo como pesquisadores da própria formação/prática docente, é de suma importância manter-se em movimento! Movimento aqui referendado com o sentido de um estudo coletivo e sistematicamente desenvolvido como espaço de interação, leitura, diálogo e discussão capaz de (re)fundamentar, (re)significar e transformar os conceitos, entendimentos, práticas e situações com que se constituem as próprias vivências formativas em construção.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. N. de. **Ensinar Ciências e pesquisa-ação:** saberes docentes em elaboração. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza:** La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Formação de professores:** investigação em educação

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

matemática, percursos teóricos e metodológicos. 3.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

FIorentini, D.; Souza, A. J. de; Melo, G. F. A. de. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. de S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S (orgs.). **Pesquisa em educação**, v. 2, Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1991.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MION, R. A.; BASTOS, F. da P. de. Investigação-Ação e a concepção de cidadania ativa. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. Petrópolis: vozes. 2012.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e Significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In.: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs). **Questões do desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

Parecer CEUA: 02473118.8.0000.5350