

## A pesquisa-ação na análise da prática docente

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

**Como citar:** ABDALLA, M. F. B. A pesquisa-ação na análise da prática docente. *In:* ABDALLA, M. F. B.; FERREIRA, M. C. C.; LEITE, S. A. S. (org.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais.** Marília: Oficina Universitária, 2007. p. 17-30. DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-60810-01-7.p17-30>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## A pesquisa-ação na análise da prática docente<sup>1</sup>

Maria de Fátima B. ABDALLA<sup>2</sup>

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

Este texto tem o propósito de apresentar a metodologia da pesquisa-ação, enquanto alternativa possível para analisar a prática docente. É importante salientar que a investigação parte do pressuposto de que existe um processo de aquisição de conhecimento prático diferenciado de acordo com os contextos formativos: da universidade à escola. Neste sentido, a intenção é acompanhar professoras de Ed. Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um Programa de Educação Continuada/PEC- Formação Universitária e no contexto de trabalho.

Nas condições atuais, a proposta é bastante limitada, pois é apenas um instrumento de trabalho e de investigação para tentar visualizar ou, pelo menos, *escutar*<sup>3</sup> as diferentes formas de ação que as professoras assumem na construção de seus saberes profissionais. Escutar, assim, como a “prática ajuíza o discurso.” (FREIRE, 1997, p. 25).

Nesta perspectiva, a primeira parte levanta elementos para fundamentar a importância da pesquisa-ação na análise da prática

---

<sup>1</sup> A primeira versão deste texto foi publicada na *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Fundação Cesgranrio (RJ), v. 13, n. 48, julho/setembro 2005, p. 383-400.

<sup>2</sup> Profa. Dra. do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, e-mail: mfabdalla@uol.com.br

<sup>3</sup> Tomo emprestado a noção de “escuta sensível e multirreferencial”, utilizada por Barbier (2002, p. 85-103).

docente, abordando as formas de articulação da pesquisa e da ação como estratégia de aprendizagem profissional.

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

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

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

## 1 A APOSTA NA PESQUISA-AÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Cada encontro, com sua forma específica, crítica e criativa, resgata-nos a base do conhecimento e sua função no processo coletivo para a construção ampla do saber, traçando, assim, um perfil da importância deste Projeto como facilitador e indicativo da *construção real do aprendizado*. (grupo de alunas-professoras do PEC/Santos/2004)

Partindo da especificidade do projeto, que tem como finalidade refletir sobre questões que possam contribuir com a formação profissional e a *construção real do aprendizado*, tal como indicam as alunas-professoras, decidimos apostar na pesquisa-ação como uma estratégia dessa aprendizagem. Por que partir desta aposta? E qual seria o seu significado para o aprender da profissão docente?

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

Segundo Thiollent (1997, p.36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Entre os elementos, destacamos como agentes (ou

atores), no caso, a tutora e a professora orientadora,<sup>4</sup> que conduziriam o processo de formação e as alunas-professoras, que desenvolveriam seus projetos.

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

Para efetivar a análise da prática docente, retomamos estes três aspectos – *a pesquisa sobre/para/por ou pela-*, e acrescentamos mais um elemento que, para nós, era fundamental: desenvolver uma pesquisa-ação *com* as alunas-professoras. Pesquisa que tem como objetivos: 1º não só explicar a realidade, mas, sobretudo, compreendê-la; 2º não só aplicar os conhecimentos, mas estabelecer a relação entre teoria e prática; 3º contribuir para a emancipação das alunas-professoras, de forma a fazê-las compreender o significado de se *implicarem* com suas realidades, assumindo suas próprias ações.

Diante disso, procuramos refletir sobre as questões da “efetividade ou reciprocidade e a clareza de postura”, enfatizadas por Thiollent (1997, p.37), e, ainda, aprofundar o conceito de “implicação epistemológica” desenvolvido por Barbier (2002, p.102), que nos permitiu avaliar todo o processo de engajamento da equipe. A aposta maior seria a de desenvolver, mais efetivamente, a consciência das alunas-professoras a respeito deste caminho metodológico, tornando mais evidente a natureza e o grau de complexidade dos problemas a serem superados.

Era preciso “pensar relacionalmente” (BOURDIEU, 1998b, p.23), construir um “sistema coerente de relações”, que pudesse ser “posto à prova como tal” Bourdieu (1998b, p. 32). Tratamos de “pôr em suspenso o senso comum” apresentado pelas alunas – seus esquemas de representações e ações – tentando, como nos diz Bourdieu (1998b, p.37), “compreender *por que* se compreende e *como* se compreende” a pesquisa e a ação.

Demos, então, início ao processo de formação profissional: escutar as alunas-professoras na *construção real do aprendizado* e produzir,

---

<sup>4</sup> Desempenhei, ao lado da tutora, responsável pelo acompanhamento dos trabalhos diários do Programa de Formação, a função de professora orientadora (PO) dos projetos de ação das 16 alunas-professoras, acompanhando-as, não só nos encontros mensais, como também, dando atendimento via Internet.

junto com elas, um novo olhar, aquilo a que se chama de “ruptura epistemológica.” (BOURDIEU, 1998a, p.49). Para nós, este movimento poderia ser denominado de “pesquisa-ação na análise da prática docente”. Um pouco da lógica e do significado deste processo está registrado a seguir.

## 2 A ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO: ESCUTANDO AS DIFERENTES FORMAS DE PODER, DE PARTICIPAÇÃO E DE AÇÃO

Este curso trouxe-nos um **olhar diferente**: o professor deverá estar coeso, firme, comprometido e envolvido na construção da prática. Em suma, não se deve fechar os olhos à realidade: muda-se a ótica de encará-la (alunas-professoras do PEC/Santos/2004).

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

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

Neste sentido, foram-se abrindo, a cada um de nós, as seguintes proposições de execução do projeto de formação/ação: 1º a *necessidade* de construir uma trajetória equilibrada na seleção dos temas e na orientação dos projetos de pesquisa; 2º a *apreensão* desses projetos teria que ser um dos fios condutores a estruturar os encontros; 3º o entendimento do caminho metodológico para melhor compreender a relação teoria/prática e os tipos de conteúdos que estariam em jogo.

Esboçadas as proposições, seria importante acentuar até que ponto a perspectiva da pesquisa-ação emanciparia as professoras. Isso significaria pensar nas *implicações epistemológicas*: como elas (e seus alunos) estariam se fortalecendo na interação com o mundo, na reciprocidade do sentir, pensar e agir. Dentro dessa perspectiva, encaminhamos algumas linhas de ação: resolvemos, juntas, estudar os eixos temáticos<sup>5</sup> que dariam suporte ao caminho metodológico da pesquisa.

<sup>5</sup> Emprestamos de Barbier (2002, p. 118) suas quatro temáticas, que consideramos como *eixos temáticos*, na medida em que dão sustentação à pesquisa-ação. São eles: 1º. a identificação do problema e a contratualização; 2º. o planejamento e a realização em espiral; 3º. as técnicas de pesquisa-ação; e 4º. a teorização, a avaliação e a publicação (divulgação, no caso) dos resultados.

O interesse não era o de explicar/aplicar estes eixos nas diferentes pesquisas, mas que eles servissem de guia de orientação/discussão da prática docente. Era preciso, então, *escutá-las*: compreender *por que* e *como* elas estavam se inserindo no campo da pesquisa-ação. Envolvida por estes eixos, a equipe começou a pensar em estratégias para intervir nas escolas, delineando formas de poder, de participação e de ação.

## 2.1 DAS FORMAS DE PODER

Partimos da idéia de que era preciso ‘pronunciar o mundo’ (FREIRE, 1997, p.10), mas com ‘coerência’. Tomar posições e decisões em ‘um sistema de relações entre posições que conferem sua particularidade a cada posição e às tomadas de posição implicadas’. (BOURDIEU, 1998b, p.190)

Pensamos que haveria muitos modos para pôr em prática esta idéia ou “pôr em suspenso”, diria Bourdieu (1998a, p.49). Optamos em compartilhar nossas intenções metodológicas e discutir com elas qual a pertinência da pesquisa-ação como *forma de poder* realizar um trabalho mais consciente nas diferentes escolas. Começamos, assim, a identificar o problema e a estabelecer uma certa “contratualização” (BARBIER, 2002, p.118): pensar em uma espécie de contrato de ação.

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

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

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

Com essa intenção, a turma foi assumindo o papel de “pesquisador coletivo”, conforme Barbier (2002, p.121), desvendando o *campo de poder* (e das possibilidades): a “estrutura das relações de força simbólica” (BOURDIEU, 1998b, p.118).

Assim, fomos desenvolvendo o 1º eixo temático - *identificar o problema e a contratualização*. As formas de poder que foram possíveis identificar foram se desdobrando no que chamamos de formas de participação e de ação, mostrando um pouco a qualidade das relações interpessoais nos trabalhos realizados.

## 2.2 DAS FORMAS DE PODER ÀS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO E AÇÃO

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

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

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

Decidimos, porém, que precisávamos compreender, primeiro, recordando-nos de Bourdieu (1998b, p. 37), “por que se compreende e como se compreende” a construção de um objeto de pesquisa. Nesta perspectiva, definimos que: a) o 1º momento seria o de compreender o *objeto conquistado e/ou abordado*, fazendo a “escuta sensível do vivido.” (BARBIER, 2002, p.123). Nesta etapa, as professoras trocaram experiências e elaboraram um instrumento coletivo para diagnosticar suas escolas; b) o 2º momento, referente ao *objeto construído e/ou co-construído*, apóia-se nos “pontos-chave da situação problemática” (BARBIER, 2002, p. 122) e “na construção de um modelo de análise multirreferencial”. De posse da caracterização das escolas, assim como de registros de situações-problema e de sua análise, puderam co-construir os múltiplos objetos de pesquisa, configurando o lugar da pesquisa-ação; c) o 3º, relacionado ao *objeto constatado e/ou efetuado*, valida a análise efetuada pelo pesquisador individual e *coletivo* e avalia os efeitos de sentido.

Este movimento na construção do objeto de pesquisa foi antecedido por uma seqüência de conflitos/dificuldades, indicando que: 1º. os alunos eram, na maioria, indisciplinados, desinteressados,

apáticos; 2º.a direção não apoiava situações mais inovadoras (tinha-se uma “gestão autoritária e burocrática”); 3º.a coordenação não motivava professores e alunos; e 4º.a família era ausente na vida escolar de seus filhos.

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

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

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

O primeiro passo dado foi propor situações-problema para explicitar o que entendiam por observação participante e por diário. Em relação ao observador participante, destacaram alguns aspectos: a) compreender a natureza do problema e a observação a ser realizada; 2º. integrar-se ao campo de observação; 3º. selecionar aspectos a serem observados; 4º. perceber que a confiabilidade dos dados observados decorre do entendimento da capacidade de atenção e do nível de experiência em observar.

Quanto ao uso do *diário*, consideraram a importância deste instrumento como registro, destacando que ele: 1º. faz repensar o significado da visão que se tem da realidade; 2º. facilita a análise/questionamento das condições observadas/registradas; 3º. estabelece uma fundamentação da coerência das tarefas observadas; 4º. permite construir novas visões/versões diante das experiências registradas. Comprometidas intelectualmente e emocionalmente com seus projetos, teriam que optar de que modo fariam seus registros. E este seria o segundo passo a ser dado.

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

também participar do que Barbier (2002, p. 133) denomina de *diário de itinerância* - no qual “cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, [...] o que constrói para dar sentido à sua vida.”

Neste caminho, ficaria faltando o *terceiro passo*: como seria vivenciar a observação participante e a elaboração dos diários de campo e/ou dos diários de itinerância? Como dar coerência (FREIRE, 1997, p. 25) entre a opção que se proclama e a prática que se pretende transformar?

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

As questões que envolveram este 4º eixo delinearão, por um lado, a leitura da história pretérita, e, por outro, a construção de uma história presente/futura. Neste sentido, a pesquisa-ação passa a ser, também, anunciada como método de pensamento e de análise da prática docente que nos levou a pensar nas *razões práticas* (BOURDIEU, 1997), que nos fazem “ser/estar” na profissão: nas novas representações.

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

Os caminhos são muitos, mas as iniciativas de como transitar por eles e o desafio por onde seguir cabe a cada um. O processo não tem fim [...] continua-se sempre [...] (alunas-professoras do PEC/ Santos/2004).

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

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

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

### 3.1 DA ESTRUTURA (CONTEXTO DE TRABALHO)

A pesquisa-ação facilitou a análise da estrutura interna da escola, colocando para debate a voz das professoras, principalmente, no exame do instrumento denominado *Caracterização do diagnóstico das escolas*.<sup>6</sup> São delas as inquietações a seguir:

É possível mudar a “cara” da escola, quando a direção exerce uma gestão autoritária na condução da rotina escolar? Como mudar a estrutura da escola quando nem sequer o projeto pedagógico é construído por nós? Como levar adiante estes projetos se mesmo quando estamos em um Programa de Formação, pouco podemos fazer, pois, muitas vezes, somos podadas até por nossos diretores? (alunas-professoras do PEC/Santos/2004)

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

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

Foi preciso, então, mergulhar nos dados obtidos e compreender/interpretar a escola, conforme nos ensina Canário (1996, p.126), como “objeto social e objeto científico”. Nesta perspectiva, tentamos entendê-la não só enquanto estrutura - campo de poder -, mas, também, como movimento que se estrutura, desestrutura, reestrutura ou explode (BARBIER, 2002, p.112-113): como processo em permanente construção.

---

<sup>6</sup> Este instrumento foi composto de elementos que descreviam o modo de organização escolar, abrangendo: o projeto pedagógico; as atividades da direção/coordenação; a política de formação; o processo de aprendizagem dos alunos; o acompanhamento e avaliação; a participação dos pais e da comunidade.

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

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

### 3.2. DA PRÁTICA (SITUAÇÃO A SER ENFRENTADA)

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

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

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

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

No contexto da escola, se pudéssemos traduzir as impressões das alunas-professoras, diríamos que as imbricadas questões epistemológicas/metodológicas e a diversidade dos enfoques e das

realidades estimularam uma melhor organização dos saberes relacionados à prática profissional, desenvolvendo uma nova compreensão do saber-fazer didático que valorize a ação de teorizar sobre a realidade: a teorização.

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

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

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

### 3.3 DO HABITUS (MANEIRAS DE SER E DE ESTAR NA PROFISSÃO)

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

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

- √ a *pessoal* - quando tomaram consciência dos próprios valores e passaram a pensar em auto-realização, incorporando, assim, novos *habitus*: uma identidade mais autônoma, disposta a superar-se a si mesmo e a participar em projetos de investigação;
- √ a *didática* - na medida em que faziam circular informações, conhecimentos e experiências; enfrentavam os desafios das situações

pedagógicas, possibilitando a criação de um “pesquisador coletivo” e de uma cultura mais profissional e coerente;

- √ a *institucional/organizacional* - quando compreenderam o quanto a cultura organizacional afetavam suas atuações, resignificando a escola como objeto social e científico, como “campo das práticas sociais educativas” (CANÁRIO, 1996, p.137);
- √ a *profissional* - quando refletiram sistematicamente sobre suas práticas, utilizando os resultados da reflexão, especialmente da coletiva, para melhorar a qualidade de sua atuação posterior.

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

#### AINDA ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

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

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

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

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

análise da prática docente e, nesta perspectiva, seria uma estratégia para o aprender da profissão.

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

Para nós, este *pensar bem* significava “pensar relacionalmente” (BOURDIEU, 1998b) os efeitos e as implicações da pesquisa-ação nas formas de poder, de participação e de ação que elas desenvolviam nos contextos de formação e de trabalho.

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Tradução. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Tradução Guilherme J.de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 121-149.
- DEROUET, J.-L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 61-85.
- DESROCHE, H. *Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Editions Ouvrières, 1990.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORIN, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997, p.37-69.
- THIOLLENT, M.. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.