

PESQUISA-AÇÃO: POSSIBILIDADE PARA A PRÁTICA PROBLEMATIZADORA COM O ENSINO

*Action research: a possibility for a
problematic practice on teaching*

*Márcio Antônio Cardoso Lima¹
Pura Lúcia Oliver Martins²*

Resumo

Os autores do texto, com base em suas experiências com o ensino nos anos 1980/1990 e na primeira década desse novo século, demarcam a noção de pesquisa que orienta os seus trabalhos como professores e pesquisadores, isto é, a pesquisa-ação. Num primeiro momento, o texto apresenta o histórico do termo pesquisa-ação e a indicação da sua importância nas últimas décadas do século passado com ênfase no professor-pesquisador e resgate do seu valor no contexto atual da educação brasileira. Em seguida, apresenta o materialismo histórico-dialético como referencial teórico de sustentação da pesquisa-ação, com críticas ao modelo tradicional de pesquisa. E, por fim, salienta o risco da sua institucionalização pelo campo acadêmico/universitário, em deferência, assim, do permanente esboço teórico pelos praticantes da pesquisa-ação.

Palavras-chave: Prática problematizadora; Prática social; Pesquisa-ensino
Materialismo histórico-dialético.

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto do curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Miracema do Tocantins/ Universidade Federal do Tocantins – UFT. marcioacl@uft.edu.br

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. pura.oliver@pucpr.br

Abstract

The authors based on their experience in teaching, in the 80's and 90', and in the first decade on this new century, distinguish the research concept which directs their work as teacher and researches, that is, the action research. At first, the article presents a historic situation of the meaning "action research", and indicates the last centuries decades importance, emphasizing the teacher-researcher and rescuing his/her value at the present context in brazilian education. Next, it introduces the dialectic-historic materialism as the theoretical support reference on action research, with criticism to the traditional research design. And finally, it points out the problem for the institutionalization on the academic field, in deference of the lasting theoretical design by the apprentices of action research.

Keywords: Problematic Practice; Social Practice; Research-Teaching; Materialism Dialectic-Historic.

*Ouvimos dizer freqüentemente que Marx tinha um 'método' que esse método se situa em algum ponto na razão dialética, e que isso constitui a essência do marxismo. É portanto estranho que, apesar de muitas alusões e várias declarações de intenções, Marx nunca tenha escrito essa essência. (...) Podemos concluir, portanto, que não foi escrito porque **não podia ser escrito** (...) Porque não se trata de um método, mas de uma **prática, e uma prática aprendida praticando-se**. De modo que nesse sentido a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática. (THOMPSON, 1987, p.129)*

A prática problematizadora³ com o ensino ocupa lugar de destaque entre os educadores de todos os níveis de ensino desde a década de oitenta do século passado. A crescente produção em torno dessa problemática trouxe no seu bojo a necessidade de melhor delineamento da noção de pesquisa que tem como eixo orientador a própria experiência do professor com o ensino. Isto porque o aporte principal dessa experiência problematizadora é o distanciamento do professor como usuário do saber elaborado por outros, capaz de associação da pesquisa com o ensino e vice-versa. Nessa perspectiva, a pesquisa ocorre ao mesmo tempo em que se ensina por meio da pesquisa-ação. Essa prática com o ensino confirma, assim, o seguinte olhar epistemológico:

³ Aqui entendida como postura investigativa dos professores/pesquisadores no afã de contribuir com propostas críticas para o ensino, além de, evidentemente, dialogarem, polemizarem e debaterem as questões que envolvem esse tipo de ensino.

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Desse ponto de vista, a pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento desenvolve-se com vistas às necessidades que emergem da prática social. É determinada, portanto, historicamente. Além disso, a pesquisa-ação tem se mostrado capaz de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo no âmbito pedagógico, na constatação de “uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação” (THIOLLENT, 2002, p. 74).

Nessa perspectiva, Martins (2003) defende a unidade pesquisa-ensino viabilizada pela pesquisa-ação. Segundo a autora, nessa modalidade de pesquisa o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se num processo metodológico durante o qual os sujeitos da pesquisa problematizam, analisam e realizam intervenções nas suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, contribuem para a sistematização de novos conhecimentos. Convergente com essa posição, Serrano (1994, p.172) sustenta que:

a pesquisa-ação (...) persegue o estudo dos problemas práticos, a união da teoria com a prática. Pretende dar prioridade ao prático como principal agente do processo tendo em vista melhorar uma situação da realidade concreta, seja social, cultural, política ou educativa (tradução nossa).

Para refletir sobre a pesquisa-ação como possibilidade para a prática problematizadora com o ensino, o presente artigo apresenta o histórico da expressão “pesquisa-ação”. Em seguida trata da noção de pesquisa e o seu desdobramento teórico como frutos da prática no campo educacional brasileiro, nos anos 1980/1990, com ênfase no professor-pesquisador. Apresenta o materialismo histórico-dialético como referencial teórico que favorece a prática problematizadora com o ensino “como uma prática, e uma prática aprendida praticando-se” em superação no campo investigativo-científico, da dicotomia teoria e prática (THOMPSON, 1981, p. 129). Analisa a pesquisa-ação, seu caráter científico e sua fundamentação epistemológica.

A expressão “pesquisa-ação”⁴: breve histórico

Alguns estudiosos como Haguette (1992), Elliott (1997), Serrano (1998), Pereira e Zeichner (2002) e Thiollent (2002) reconhecem que a pesquisa-ação teve origem na Psicologia Social e foi cunhada por Kurt Lewin na década de 1940, nos Estados Unidos da América.

Naquele momento histórico, a pesquisa-ação orientava-se, “para a solução de problemas sociais durante e depois da Segunda Guerra Mundial envolvendo desde o problema judeu, problemas práticos de fábricas e indústrias vinculados à ‘decisão de grupo’, à ‘auto-organização’” isto é, investigação das relações sociais, por meio de mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos indivíduos (HAGUETTE, 1992, p. 112). Portanto, pesquisa psicológica de campo, com o objetivo de alteração na ordem psicossocial, na qual toma corpo o conceito de intervenção na vida social. Essa posição é confirmada por Thiollent (2003, p. 130), criticamente: “A pesquisa-ação possui longínquas origens na psicossociologia americana, onde foi, muitas vezes, associada à vontade de resolver problemas práticos, principalmente, no nível das relações interpessoais e em sentido bastante conformista”.

Já em 1944, segundo Serrano (1998), Kurt Lewin descrevia o processo de pesquisa-ação, em indicação de seus traços: análise, coleta de dados, conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la, por fim, repetição desse ciclo de atividades.

Por meio dessa orientação desenvolve-se uma das linhas da pesquisa-ação que Corey (1953) caracteriza como “o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões” (apud SERRANO, 1998, p. 139, tradução nossa). Exemplificamos com base nessa afirmativa: determinado professor decide mudar sua prática e a acompanha como um processo de pesquisa – planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados.

Nas décadas de 1960/1970, uma figura emblemática, o professor anglo-saxão Lawrence Stenhouse (1987), propugna pela capacidade dos professores desenvolverem-se profissionalmente com base na pesquisa-ação para melhor entender sua prática, numa indagação constante, tornando a prática hipotética, experimental e autocrítica, capaz, assim, de exigir uma mudança social.

⁴ Para Pereira (2002, p. 12) diferentes termos são “usados na literatura específica para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola e/ou sala de aula. Os mais comuns são: ‘pesquisa-ação’, ‘investigação na ação’, ‘pesquisa colaborativa’ e ‘práxis emancipatória’”. Além desses termos, outros são citados: “investigação ativa”, “investigação em aula”, “investigação participativa”, “investigação do professor”, “investigação crítica” (SERRANO, 1998, p. 150).

Para educadora brasileira, Stenhouse (1987) nutria o desejo de:

Democratizar a pesquisa em educação, a qual, segundo ele, 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).

A posição de Stenhouse (1987) foi sustentada por outro anglo-saxão, John Elliott (1997). Para Elliott (1997, p. 24-26), as características mais relevantes da pesquisa-ação são: (i) centralização sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; (ii) compreensão do que ocorre com base na perspectiva dos implicados no processo – professores, alunos, pais, direção e (iv) reelaboração discursiva das contingências da situação e estabelecimento das interrelações entre elas.

Noutro lugar, ele novamente enfatiza a importância da pesquisa-ação para o campo da atividade do professor:

Sendo a pesquisa-ação [...] vista como um processo de experimentação [...], faz pouco sentido falar em desenvolvimento de professores como pesquisadores-ação em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas (ELLIOT, 1998, p. 143).

A pesquisa-ação: fruto da prática no campo educacional brasileiro, nos anos 1980/1990.

Nesse breve histórico do termo “pesquisa-ação” é importante salientar que essa noção de pesquisa e o seu desdobramento teórico são frutos da prática no campo educacional brasileiro, nos anos 1980/1990, com ênfase no professor-pesquisador.

Nos anos 1970, o professor era simplesmente “um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) para garantia de “resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes”, ou melhor, “consumidor dos programas definidos pelas ‘comissões especializadas’, para executar, com eficiência e eficácia, aqueles programas” (PEREIRA, 2000, p. 16; MARTINS, 1998, p. 34). Portanto, estudavam-se, no campo da licenciatura, aspectos funcionais e operacionais para o ensino.

Já nos anos 1980/1990, houve notável rejeição a esse modelo com ênfase no caráter político da prática pedagógica e no compromisso do educador com as camadas populares, na ampliação do debate sobre a formação de professores e na vinculação da prática educativa com a prática social global.

Em decorrência disso, ampla discussão sobre a relação teoria e prática, por intermédio de duas correntes distintas do marxismo: de um lado, o paradigma marxista mais usual, o marxismo ortodoxo, com ênfase “acerca da importância de formar uma consciência crítica nos professores para que eles coloquem em prática as formas críticas de ensino”, por meio da transmissão-assimilação de conteúdos; de outro, o paradigma marxista heterodoxo, com “ênfase no que o outro sabe, na prática social dos envolvidos, chegando ao nível da alteração das relações sociais [...] na direção da sistematização coletiva de conhecimentos, na qual o próprio processo de fazer passa a ser fundamental como elemento educativo” (MARTINS, 1998, p. 40-43).

Além disso, nas décadas de 1980/1990, críticas ao descaso das universidades brasileiras em relação ao ensino de graduação, especificamente a formação de professores, a problemática ensino e pesquisa e, conseqüentemente, preocupação com a formação do professor-pesquisador, por meio da pesquisa-ação. Isso é bem posto por Esteban; Zacur (2002, p. 17):

Pensar e propor a formação do professor-pesquisador [...] pode causar um certo estranhamento. Este estranhamento é fruto da cisão criada entre teoria e prática, entre pensar e fazer, que leva à falsa impressão de que a docência se caracteriza pela aplicação imediata de metodologias formuladas em alguma instância ‘superior’ à sala de aula, fazendo da sala de aula o *locus* da ação, como se o agir desobrigasse o pensar. O pesquisador, que reflete sobre os dados da realidade e formula os direcionamentos da ação tendo como instrumento de trabalho a teoria, se encontra fora da sala de aula e, até mesmo, do cotidiano escolar. Assim, a pesquisa é entendida como o momento do pensar: pensar para orientar o fazer de outros.

Logo, nos anos 1980/1990, era importante a busca de antecedentes que justificassem uma prática em construção. Se aqui o fazemos é na perspectiva de colaboração para nova etapa que se inicia neste começo de século em defesa do professor-investigador de sua própria prática, isto é, o que pensa na ação, aliando ensino e pesquisa, por meio da pesquisa-ação, tendo em vista “superar o binômio teoria-prática, educador-investigador [...] tornar possível que a prática e a teoria encontrem um espaço de diálogo comum, de que ele, o prático, se converta em ‘investigador’ (SERRANO, 1998, p. 151, tradução nossa).”

O materialismo histórico-dialético: “aprendizado crítico dentro da própria prática”.

Depois desse breve histórico, uma questão é posta: Qual é o referencial teórico que favorece a prática problematizadora com o ensino? O materi-

alismo histórico-dialético. Todavia, encaramo-lo não como um método, mas “como uma prática, e uma prática aprendida praticando-se”, em superação no campo investigativo-científico, o aspecto comumente separado: teoria e prática (THOMPSON, 1981, p. 129).

De acordo com esse ponto de vista, o ensino não está pronto antecipadamente, ao cingir-se à transmissão de teorias para os alunos, tendo em vista sua aplicação no porvir, mas é construído coletivamente nos dados advindos da prática social dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Portanto, o trabalho é realizado de forma colaborativa com atuação de co-participantes durante o processo de pesquisa-ação (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 44-48). Isso fica claro com um teórico marxista heterodoxo, que também embasa a noção de pesquisa-ação aqui em construção:

É experimentando a resolução de problemas concretos, que os trabalhadores poderão adquirir os conteúdos necessários à compreensão da situação social em que vivem e à consciência da necessidade de mudanças dessa situação. A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante de transmissão de ‘bons conteúdos’, mas sim da prática sobre esta realidade social. É a teoria que é expressão da prática; e são tantas as práticas... É este o papel do conhecimento; ele é o meio, não se constitui em objetivo em si mesmo (SANTOS, 1992, p. 130).

Com base nessa compreensão de Santos (1992), é preciso também enfrentar o dualismo ensino-pesquisa, já que o princípio é o de ensinar enquanto a pesquisa é produzida. A forma de concretizar a pesquisa indica uma pista para reestruturar a prática de ensino, visto que a pesquisa-ação possibilita a vivência do processo de ação-reflexão-ação, que favorece propostas concretas de ação e abertura de novos caminhos numa perspectiva problematizadora de ensino.

Diante disso, assinalamos que a experiência com o ensino levou-nos ao aprofundamento da noção de pesquisa aqui defendida, pois percebemos que o processo de produção do conhecimento fundamentada na prática com o ensino altera substancialmente a posição com relação ao ensino e à pesquisa.

A investigação-ação desempenha uma importante função de formação, não de uma formação abstrata, mas um tipo de formação permanente que se vai adquirindo no próprio desempenho profissional. Esta formação que se vai forjando neste contraste diário do que - fazer profissional, no debate entre teoria e prática, entre realidade e utopia, entre o que é e deveria ser, configura um novo tipo de profissional exigente e flexível, com capacidade de educar e educar-se no marco que encerra um processo permanente de melhora (SERRANO, 1998, p. 173, tradução nossa).

Além disso, novas relações são estabelecidas, que valorizam o espírito de colaboração, a solidariedade, as relações coletivas, porque o ponto de relevância no direcionamento do ensino não se estabelece nem no professor, nem no aluno, mas na prática social, que constrói, mesmo a contragosto do professor e diante do peso da sua formação, novo intercâmbio com os envolvidos no processo, além de alterar a problemática de pesquisa, já que:

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os investigadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas têm algo a 'dizer' e a 'fazer'. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2002, p. 16).

Diante do aqui exposto sobre a pesquisa-ação, mantendo-a no âmbito da pesquisa social de caráter científico, destinada ao estudo e à intervenção em situações reais, em apresentação como alternativa à pesquisa convencional, insta melhor fundamentação epistemológica.

A pesquisa-ação e seu caráter científico: fundamentação epistemológica

É de comum acordo que há uma extraordinária irradiação da pesquisa-ação em diversos campos de atuação: comunicação, serviço social, atividades de treinamento e educação (MATA, 1983; THIOLLENT, 1982; MARTINS, 1989; GUEDES PINTO, 1989; PEREIRA; ZEICHNER, 2002).

No entanto, um problema é que a pesquisa-ação não é objeto de unanimidade entre cientistas sociais e profissionais das diversas áreas, em que prevalece a metodologia da pesquisa tradicional das ciências sociais, que vêem nela um grande perigo: o do rebaixamento do nível de exigência acadêmica (THIOLLENT, 2002).

Todavia, o estudo da metodologia da pesquisa-ação é apenas um lugar entre os diferentes lugares da metodologia das ciências sociais; portanto, não é a única nem substitui as demais. Entretanto, é importante evidenciar o seguinte aspecto: o objetivo dessa proposta de pesquisa está no encaminhamento de soluções aos problemas reais com as quais os procedimentos convencionais pouco têm contribuído.

Diante desse tópico referente à busca de soluções para os problemas que emergem da prática social em pesquisa-ação, ressaltaremos o papel da teoria. Inicialmente, uma informação: os defensores da pesquisa convencional apregoam que, dado o seu caráter empírico, a pesquisa-ação esquece o plano teórico e frequentemente é vista:

como uma concepção empirista da pesquisa social, na qual não haveria muitas implicações teóricas, bastando o 'bom senso' dos pesquisadores e a sabedoria popular dos participantes na identificação de problemas concretos e na busca de soluções (THIOLLENT, 2002, p. 54-55).

Todavia, nessa modalidade de pesquisa estão sendo sempre apropriados pelo pesquisador os quadros de referência teórica, em que se articula determinada problemática dentro de um circunscrito eixo epistemológico para orientar melhor a pesquisa e as interpretações dos dados coletados. Assim, provavelmente, ao contrário do que se apregoa, consubstancia-se uma exigência que é a necessidade de constante atualização no campo teórico para ratificação da pesquisa.

Desse modo, redimensiona-se o papel da teoria, não lhe dando nenhuma prioridade, como é comumente aceito em pesquisa convencional, aludindo-a à fundamentação da prática social, numa pedagogia dialética permanente (THIOLLENT, 2002). Todavia, somente alguém provido de bom senso - parte do processo educativo - é capaz de entender a dialética em pauta, pois ela necessita de constante vigilância⁵ para a experiência da pesquisa como princípio educativo e científico.

Outro lugar de acentuação da crítica por parte de pesquisadores convencionais é a de que em pesquisa-ação não se aplica o uso de um procedimento hipotético. Porém, refutamos esse posicionamento, uma vez que provavelmente não se enquadra no parâmetro pragmático-mecanicista: formulação de hipótese(s)/coleta de dados/comprovação de hipótese(s).

A introdução da hipótese em pesquisa-ação é encadeada pela ação-reflexão-ação cotidiana sobre a prática pedagógica do professor, numa permanente indagação. A ação docente é hipotética, experimental e autocrítica, capaz,

⁵ A nossa referência é ao filósofo da ciência, G. Bachelard (1884-1962), cuja marca central à sua epistemologia é o eterno recomeçar, que nos exige uma constante vigilância epistemológica. Nesse teórico a verdade está em devir já que somos "a expressão, não de nosso conhecimento imediato, de nossas habilidades inatas, mas do constante e descontínuo processo de retificação [...]. O que sabemos é fruto da desilusão com aquilo que julgávamos saber; o que somos é fruto da desilusão com o que julgávamos ser" (LOPES, 1996, p. 254). Eis, por conseguinte, a expressão constante vigilância: não há descanso para o processo de conhecimento, não há reta de chegada, não há certezas definitivas, com sua limitação no tempo e no espaço, mas sua ilimitabilidade de construção e reconstrução.

assim, de exigir uma mudança social em que a sistematização e o controle das informações ocorrem durante todo o desenrolar da pesquisa, isto é, na revisão da literatura, nas entrevistas produzidas, nos registros escritos dos alunos, na recorrência à literatura pertinente, que fundamenta a sua base teórica.

Assim, em instante algum a pesquisa-ação abandona o encaminhamento hipotético; porém, encara-o como um ato realmente criativo, é o tateio inteligente dentro do campo da experimentação docente, é uma crítica perspicaz a toda e qualquer ortodoxia acadêmica.

É importante também considerar a própria natureza do processo de pesquisa-ação: embora o estudo conte com a participação dos alunos, “o pesquisador deve ficar atento aos riscos associados às ideologias da participação” (THIOLENT, 1984, p. 89). Não há, aqui, pugna por um relacionamento sem participação, unilateral, exclusivo ou autoritário.

É preciso, porém, evitar o risco do “participacionismo”, na busca de esclarecer cuidadosamente as condições de participação: o pesquisador demarca o objeto de estudo e seus objetivos, e precisa contar com ações coletivas para efetivação da pesquisa em si. Ele é o dirigente do processo com total responsabilidade pelo planejamento e acompanhamento da pesquisa, pela coleta de dados, etc., evitando, assim, o “espontaneísmo” ou “populismo”. Eis a posição de um sociólogo francês:

[O pesquisador] deve reconhecer sua solidariedade com as ações coletivas sem as quais lhe seria impossível captar o seu objeto de pesquisa. Mas este princípio não exige que (o pesquisador) adira a uma organização política ou sindical porque esta possui objetivos diferentes dos objetivos de conhecimento, produz necessariamente uma ideologia e submete-se a exigências táticas e estratégicas, deixando no segundo plano as exigências do conhecimento e da pesquisa (TOURAINÉ apud THIOLENT, 1984, p. 88).

Enfim, se defendemos a pesquisa-ação é porque ela não consiste em simples participação dos pesquisadores no meio investigado, mas está preocupada em “produzir novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos entre pesquisadores e pesquisados, e novos relacionamentos de ambos com o saber [...] dentro de uma problemática [...] de orientação crítica e não [...] instrumental” (THIOLENT, 1984, p. 103).

E, para finalização...

O grande obstáculo que ronda a pesquisa-ação diz respeito ao perigo de sua institucionalização, advindo da apropriação pelo campo universitário e “sua conversão em pouco mais que um conjunto de técnicas de resolu-

ção de problemas práticos” (CARR, 1999, p. 134, tradução nossa). Tal procedimento produz o conservadorismo e o elitismo do mundo acadêmico, que sustenta a separação entre teoria e prática.

Porém, se o marco divisório dessa noção de pesquisa está na imbricação dialética entre teoria e prática, na transposição para o universo escolar da união da investigação e da docência, é importante tratá-la dinamicamente, pois os problemas práticos da própria docência necessitam de constantes aprofundamentos, engendrados pelas contradições do todo social.

Diante de tais problemas, são importantes “a curiosidade e a indagação sistemática e autocrítica [da] realidade concreta”, que vão ocorrendo ao longo do próprio desempenho profissional em formação permanente (SERRANO, 1998, p. 164, tradução nossa). Salienta-se, assim, que essa experiência ativa e prática, marcada pela urgência de busca do conhecimento histórico e social, está continuamente aberta à crítica, evitando, assim, a sua coagulação. Eis uma observação pertinente:

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. [...]. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21.22).

Porém, é importante que os seus defensores estejam sempre em alerta para certos encaminhamentos filosóficos que afloram no espaço educacional; basta citar, por exemplo, o instrumentalismo/pragmatismo deweyano. Nesse construto epistemológico, a noção de prática/experiência, que significa a interação dialética do organismo e do meio ambiente, redundando em adaptação para melhor utilização dessa interação, em olvidamento que a prática do investigador/pesquisador é uma construção social englobada pela história, em constante desvelamento da dialética social do capitalismo.

Portanto, a defesa de uma visão mais abrangente de prática, transitória, em circunstância material, social e histórica específica, por meio de uma prática social como a pesquisa-ação, começa por impor a necessidade de que as experiências dos praticantes da pesquisa-ação desenvolvam novos detalhes e elaborações teóricas, a fim de evitar um receituário acadêmico, positivista para o campo educacional, ciente de que “a dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (GADAMER, 1998, p. 525).

Referências

- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. 2. ed. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1999.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para um debate. In: GERARDI, Corina Maria Crisolia et al. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.33-71.
- ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corina Maria Crisolia et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.
- ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo,SP: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUEDES PINTO, João Bosco. **Pesquisa-ação**: detalhamento de sua seqüência metodológica. Recife: s.e.,1989.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologia da pesquisa qualitativa na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICNHER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.
- LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **O ensino de filosofia e suas contradições**. Governador Valadares: Ed. UNIVALE, 2002.
- LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **A Prática de Ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista**: construção de uma experiência problematizadora com o ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Educação/UFMG, 2005.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso Lima. Escola nova, pragmatismo deweyano e formação de professores: algumas (des) considerações. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p. 69-92, setembro/dezembro 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 248-273, dez., 1996.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MATA, Maria Cristina. A pesquisa-ação na construção do alternativo. In: MELO, J. M. (Org.). **Teoria e pesquisa em comunicação: panorama latino-americano**. São Paulo,SP: Cortez-Intercom, 1983.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

SANTOS, Oder. **A pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes I. Métodos**. 2. ed. Madrid: Muralla, 1998.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Tradução de Guillermo Solana. Madrid: Morata, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro,RJ: Zahar, 1981.

Recebido: 11 de maio de 2006

Aceito: 28 de julho de 2006