

## Desafios na formação do pesquisador da prática profissional

**Marli Andre**

PUC SP

[marli.andre@gmail.com](mailto:marli.andre@gmail.com)

### Resumo

O texto aborda um tipo de investigação-ação voltada à prática profissional, que vem sendo desenvolvida por pós-graduandos do curso de mestrado profissional em educação: formação de formadores. Trata-se de uma modalidade de pesquisa que consiste em uma análise crítica da prática profissional dos formadores, calcada na reflexão crítica fundamentada e no uso de procedimentos sistemáticos de produção de dados, que possibilite revisão e melhoria dessa prática. O relato de um dos trabalhos, defendido no final do curso foi selecionado para melhor ilustrar a proposição. Trata-se de uma investigação-ação cooperativa desenvolvida por uma diretora escolar em uma escola da rede pública de ensino fundamental de um município paulista que envolveu um processo formativo em colaboração com professores. Foram realizados 5 encontros formativos e o tema escolhido pelos sete professores que compunham o grupo foi a indisciplina escolar. A análise dos registros das reuniões foi compartilhada com o grupo e a partir das discussões foi elaborado um plano de ação para responder ao problema da indisciplina na unidade escolar.

**Palavras-chave:** pesquisador prático; pesquisa-ação; grupo colaborativo

### Abstract

This paper addresses a type of action research focused on professional practice, which has been developed by graduate students attending a professional master course in education: teacher educators. It is a type of research that consists of a critical analysis of the professional practice of the teacher educators, based on the reasoned critical reflection and the use of systematic procedures of data production, that makes possible the revision and improvement of this practice. The report of one of the papers, defended at the end of the course was selected to better illustrate the proposition. It is an action research developed by a school principal in a public school located in a city of São Paulo that involved a teacher education process in collaboration with teachers. Five meetings were held and the topic chosen by the seven teachers who composed the group was school indiscipline. The analysis of the records of the meetings was shared with the group and from the discussions an action plan was prepared to respond to the problem of indiscipline in the school unit.

**Keywords:** practicum research; action research; collaborative group

## Introdução

No momento de criação dos cursos de mestrado profissional em educação no Brasil surgiu uma discussão muito interessante sobre qual seria a natureza dos trabalhos a serem apresentados e defendidos no final desses cursos. Houve certa resistência de grupos da comunidade científica para aceitar os mestrados profissionais porque havia um temor, de que a implantação desses cursos pusesse em risco a formação sistemática de pesquisadores e a valorização da pesquisa, conquistada com muito esforço (Severino, 2006, p.11). Essas previsões não se concretizaram, pelo menos até o momento, mas ao contrário, desencadearam um rico debate, por parte dos envolvidos na implantação dos primeiros mestrados profissionais em educação, sobre formas alternativas de pesquisar e, em consequência houve uma retomada da discussão sobre as diferentes modalidades de pesquisa-ação.

Isso aconteceu porque a emergência dos mestrados profissionais em educação, com início em 2010, mas com crescimento rápido, trouxe para a academia um contingente de profissionais atuantes nas escolas e em outros espaços educativos, que deveriam apresentar, ao final do curso, um texto voltado à sua prática profissional, para ser defendido publicamente. Assim, os vários cursos tiveram que definir a modalidade de trabalho final e a proposta curricular que atendesse a essa exigência.

Assim, tendo participado, em 2013, da implantação de um desses cursos, o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, serão aqui discutidos os caminhos trilhados tanto para definir a concepção de trabalho final do curso quanto a proposta curricular que orientou essa formação.

O objetivo definido para o curso foi: preparar profissionalmente coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores da rede de ensino para exercer o papel de mediadores dos professores da educação básica, com os alunos e os conhecimentos, visando à qualificação da prática educativa. O curso foi organizado em disciplinas e atividades que objetivam propiciar a esses profissionais oportunidade de reflexão crítica e de investigação sobre a sua prática profissional.

Recebendo um público composto por profissionais práticos, o intuito do curso é criar condições para o desenvolvimento profissional de sujeitos críticos, reflexivos, analistas

simbólicos da realidade e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade destinada às crianças e jovens da educação básica.

Para concretizar essa proposta, julgou-se que a formação desses profissionais deveria estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Essa convicção provocou alguns questionamentos e desafios a serem enfrentados pela equipe de docentes do curso, tais como: que concepção de pesquisa orientaria a formação? Que caminhos deveriam ser adotados para atingir esse propósito?

### **Primeiro Desafio: O que caracteriza a pesquisa articulada à prática?**

Com muita experiência na orientação de trabalhos de mestrado e doutorado acadêmicos, procurou-se refletir sobre as aproximações e diferenças entre uma dissertação de mestrado e o Trabalho Final do Curso. À primeira vista, parecia que a grande diferença seria o objeto a ser pesquisado, no caso do mestrado profissional, um universo de práticos, o objeto seria a prática ou o trabalho profissional, a ser submetido à reflexão crítica e à proposição de caminhos para aperfeiçoá-lo. No mestrado acadêmico, a preocupação é – ou deveria ser – com o avanço teórico, com a produção de conhecimento. Mas, seria isso mesmo? Essa questão mobilizou a busca de como é concebida, na literatura da área, a pesquisa do profissional prático.

Muitos são os autores que escreveram sobre o assunto, tanto dentro quanto fora do país. Textos foram revisitados, assim como foram ouvidos colegas de outros mestrados profissionais em educação que poderiam ajudar a esclarecer melhor essa questão.

Um dos autores revisitado foi Stenhouse (1968), que integrante de um movimento de inovação curricular, defendia que os professores participassem ativamente da elaboração das propostas curriculares junto com os pesquisadores da universidade. Num momento em que eram dominantes as ideias do tecnicismo em educação, o autor propugnava uma concepção de professor que não atuasse como técnico, aplicador de programas e inovações desenhadas por especialistas, mas como produtor de conhecimentos, um profissional que refletisse sobre sua prática e com base nessas reflexões implementasse mudanças em suas ações. O conhecimento, nesta perspectiva era visto não como algo definitivo, fechado, mas como provisório e aberto a questionamentos e discussões.

Essas proposições continuam vivas, especialmente nos escritos de Elliot (2009) quando defende a “Lesson Study”, que, segundo ele, guarda muitos pontos em comum com a proposta

do “ensino baseado na pesquisa” de Stenhouse (1975). Ambas partem dos problemas concretos do ensino, enfatizam a ligação entre teoria e prática, a colaboração não apenas entre professores, mas também entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola, a aproximação entre o universo acadêmico e o ensino nas escolas.

Outro autor cujos escritos têm nos instigado a rever a concepção de pesquisa dos profissionais da educação é Kenneth Zeichner (1993) especialmente quando defende a pesquisa-ação no sentido da reconstrução social, a ser realizada em múltiplos espaços como na sala de aula, na escola e na sociedade, para contribuir com a justiça social, cultural, política e econômica. Em um de seus textos, Zeichner (2009) explora a questão de como a pesquisa-ação na formação inicial pode dar suporte para a luta de maior justiça em um mundo injusto e desumano. Discute vários exemplos de pesquisa ação tendo como principais protagonistas tanto os professores formadores, buscando mudar sua prática, suas ações e suas condições de trabalho quanto os futuros professores em seu processo formativo, instigados pelos professores do curso de formação inicial. Neste texto Zeichner amplia a perspectiva social e política da pesquisa-ação e atribui um importante papel ao curso de formação inicial no desenvolvimento de docentes conscientes dos problemas sociais, atentos às questões de desigualdades e de justiça social.

Em outro texto, que teve muita repercussão no meio acadêmico brasileiro, Zeichner (2010) defende a criação de espaços híbridos, reunindo professores da educação básica e da universidade, em que o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico possam se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária, favorecendo a transformação e a construção de um novo conhecimento. Em outro texto, que tem como co-autor um pesquisador brasileiro (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005) são abordados aspectos muito provocativos sobre a pesquisa-ação quando os autores se propõem a desafiar a glorificação acrítica da pesquisa-ação por parte daqueles que a vêem como “ potencial para fomentar o trabalho dos profissionais como um fim em si mesmo, sem qualquer conexão com objetivos e lutas mais amplas na sociedade” (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005, p.64). Contrariamente a essa posição, alegam que a intenção do texto é “reforçar os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo”.

Muito valiosas também são as contribuições dos textos que compuseram um dossiê da Revista Educação e Pesquisa, organizado por Santoro (2005), em que autores brasileiros e internacionais escrevem sobre o tema da pesquisa-ação. Entre esses textos destaca-se o de

David Tripp (2005), que além de situar historicamente a pesquisa-ação e seus inúmeros desdobramentos, preocupa-se em conceituá-la como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p.447). Discute o papel da teoria na pesquisa-ação, o ciclo de desenvolvimento de um trabalho dessa natureza e questões relativas ao método, como a necessidade de controle e sistematização do conhecimento, o papel da reflexão, os cuidados com a participação e a ética. Indica que há várias modalidades de pesquisa-ação, apresenta cinco possibilidades e conclui seu texto com uma proposta de uso da pesquisa-ação em uma dissertação. O texto de Tripp chama a atenção para questões cruciais quanto a metodologia e a realização de uma pesquisa ação.

Temos também, no Brasil, autores que vem escrevendo sobre o tema da pesquisa-ação, entre os quais Michel Thiollent, que desde os anos 1980 traz uma contribuição importante tanto para a discussão do conceito quanto aos cuidados com o rigor teórico metodológico que toda pesquisa exige. Em sua obra mais conhecida, *Metodologia da Pesquisa-ação* (2011), o autor define a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20)

Nessa definição, o autor destaca o caráter coletivo e participativo da pesquisa-ação, aspectos abordados também em outros escritos do autor (Picheth, Cassandre & Thiollent, 2016; Thiollent, 1987) em que deixa mais evidente que a participação envolve não apenas os pesquisadores mas também os pesquisados, em torno de uma ação planejada, que assume a forma de uma intervenção, com mudança na situação investigada. O autor também faz um alerta de que ao se optar pelo uso da pesquisa-ação, deve-se estar atento aos componentes da prática e da produção de conhecimento. Nesse sentido, tem destaque o lugar da teoria, que na perspectiva do autor, consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes visando orientar a pesquisa e as interpretações (Picheth, Cassandre & Thiollent, 2016; Thiollent, 1987).

Textos de outros autores brasileiros como os de André (2012), Lüdke (2001), Moreira e Caleffe (2008) foram revisitados uma vez que tratam de questões relacionadas à complexa relação entre o professor e a pesquisa, às condições disponíveis nas escolas para se fazer pesquisa e à formação do professor pesquisador.

As leituras desses textos foram fundamentais para destacar aspectos importantes na definição dos princípios que orientariam a formação do profissional pesquisador do curso de mestrado profissional em educação: formação de formadores. São eles: um papel ativo do profissional no processo de formação, um trabalho centrado nos problemas concretos da prática profissional, envolvendo reflexão crítica e análise fundamentada da prática, envolvimento em um processo interativo e colaborativo, visando ressignificação ou mudança na prática.

### **Segundo Desafio: Como Formar o Pesquisador da Prática?**

Sabe-se que a formação do pesquisador não se esgota em uma ou duas disciplinas, mas inclui diversas atividades, realizadas em espaços variados e em momentos diferentes do curso. Há um trabalho a ser desenvolvido nas várias disciplinas do curso, há a possibilidade de participação dos mestrandos nos grupos de pesquisa dos docentes, em eventos científicos, em projetos variados de extensão ou de pesquisa. Mas há também a possibilidade de montar disciplinas e atividades específicas voltadas à elaboração e desenvolvimento do trabalho final de curso. É sobre essa última alternativa que se tratará a seguir.

A experiência como professora de metodologia da pesquisa e orientadora de pós-graduandos há mais de trinta anos na área de educação, ao mesmo tempo me inspirou e provocou ao ter que definir quais seriam os conteúdos de um curso voltado à formação do pesquisador prático. Parti do princípio que a questão não estaria apenas na seleção de conteúdos, mas no como desenvolve-los. As leituras dos autores revisitados sugeriam a necessidade de dar voz aos professores/práticos, de criar situações que permitissem a articulação entre teoria e prática e a promoção de atividades que fomentassem interações pessoais e o trabalho colaborativo. Daí a conclusão de que além do cuidado com os conteúdos era fundamental manter um diálogo constante do professor com o grupo de pós-graduandos, de tal maneira que provocasse o levantamento de questões sobre a realidade profissional, a formulação de problemas e a busca de caminhos para sua elucidação.

Essas ponderações se aliaram à convicção de que a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado e de descobrir caminhos para mudar de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas. Os princípios que orientariam a formação do pesquisador prático podem ser assim

resumidos: deve haver um envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação do conhecimento, o professor/supervisor vai atuar como um mediador nesse processo e é preciso propiciar a aprendizagem em colaboração.

Com base nesses princípios, foi desenhada uma metodologia (André, 2012), que parte da necessidade de desenvolver com os pós-graduandos não só uma atitude de pesquisador, mas também habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como: ter como ponto de partida uma problemática, o que vai requerer a aprendizagem da problematização; aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las, de modo a situar suas questões no conjunto do conhecimento já produzido; formular questões ou objetivos que orientem o processo de coleta e análise dos dados; conhecer métodos e técnicas de produção e análise de dados; aprender a construir instrumentos, a analisar e interpretar dados e a relatar a pesquisa.

Desse modo, foi organizada a disciplina “pesquisa e prática reflexiva”, que faz parte da proposta curricular, juntamente com a tutoria acadêmica, um espaço formativo que envolve um grupo de doutorandos de programas de educação da PUC SP, que atuam como tutores dos mestrandos, no processo de definição do tema e no desenvolvimento do projeto de trabalho final do curso. A tutoria consiste em encontros quinzenais, com duração de uma hora, em que um pequeno grupo de mestrandos se reúne com o tutor, contando com a supervisão do professor da disciplina, para atuar como mediador e orientador na elaboração dos textos dos mestrandos. Os temas que compõem a disciplina “pesquisa e prática reflexiva” são os seguintes:

**Tópico 1: Meu tema e eu.** Tanto na disciplina quanto na tutoria, o primeiro passo no desenvolvimento do trabalho é a elaboração de um texto narrativo, pelos mestrandos, desencadeado pelas questões: Quem sou eu? Quais os elementos marcantes de minha trajetória profissional? De onde vem meu interesse de pesquisa? Quais aspectos da realidade profissional me incomodam? O que quero descobrir?

O que se objetiva nesse módulo é fazer com que o mestrando encontre em sua trajetória profissional, algo que o mobilize, que o instigue a querer compreender, a saber mais. É preciso que nesta tarefa haja um alinhamento muito grande entre o docente que ministra a disciplina e os tutores. Para isso, foi implementado um processo formativo com os tutores, antes do início do semestre, em que são desenvolvidos estudos, simulações, análises de material produzido pelos mestrandos e elaboração de uma pauta comum de trabalho para balizar os oito encontros do semestre. Há, ainda reuniões do docente da disciplina no meio e no final do semestre para acompanhamento e avaliação das atividades.

A metodologia da tutoria consiste em orientações aos mestrandos para produção do texto inicial, reuniões em grupos maiores (6 a 9 mestrandos) e divisão em grupos menores (2 a 3 mestrandos) para compartilhamento das escritas e discussões coletivas. Os tutores recebem os textos e fazem devolutivas individuais e coletivas, presenciais ou a distância, o que resulta em uma média de 5 a 6 versões do texto no semestre. O docente acompanha esse movimento dos tutores, supervisiona, sugere, complementa.

**Tópico 2) Meu tema e os outros-** Como diz Kaufmann (2011, p. 63) “Não existe pesquisa sem leitura. Pois nenhum tema é radicalmente novo e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área”. É preciso fazer um levantamento do conhecimento produzido a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi feito e possa fazer avançar o conhecimento. Nesse módulo, os tutores junto com o docente da disciplina orientam os mestrandos sobre como localizar fontes, quais selecionar, que banco de dados consultar; e ainda: como registrar, fazer fichamentos, organizar os dados. A colaboração do docente é fundamental para ajuda-los a sistematizar as leituras em um texto, estabelecer relações entre as fontes consultadas, mostrar pontos comuns e diferenças, indicar as lacunas no conhecimento já produzido e indicar o que pode ser acrescentado.. Uma estratégia positiva nessa tarefa é sugerir que os mestrandos identifiquem quais são suas palavras-chave e a partir delas façam o levantamento bibliográfico. Esse exercício deve culminar na produção de um texto que minimamente articule os estudos revistos. Cabe ao professor ler esses textos e devolve-los com as devidas observações.

**Tópico 3) A Problematização do Tema** – Feitas as leituras iniciais, que não abrangem só as pesquisas correlatas, mas também textos de autores e conceitos relacionados ao tema, o pós-graduando pode formular seu problema de pesquisa. Se ele fez um mapeamento do que já foi pesquisado sobre o assunto, pode identificar as lacunas do conhecimento, argumentar o que seu estudo pode acrescentar ao conhecimento produzido, mostrar a relevância do seu tema. Se já encontrou autores que trataram do tema escolhido, pode utilizá-los como referência para fortalecer seus pontos de vista e para mostrar quais os aspectos que ainda precisam de maior elucidação. Deve nascer daí a formulação do problema que não pode ser confundido com uma pergunta. Como diz Saviani (2009), ter uma questão não significa ter uma situação problemática, pois não é a questão que caracteriza um problema, nem mesmo quando se desconhece a resposta, o problema existe quando se ignora uma coisa que é preciso saber, assim como um dúvida que precisa ser esclarecida, uma dificuldade que precisa ser superada.

**Tópico 4) O que se vai buscar?.** Costuma-se dizer que uma vez definido o problema, a pesquisa está bem encaminhada. Sim, porque do problema são derivados os objetivos a serem alcançados e apontado o caminho metodológico da pesquisa. Como enunciar os objetivos, porém, não é tarefa fácil. Eles devem reproduzir a problemática de pesquisa em forma de linhas de intenção, de metas a alcançar. A especificação dos objetivos gerais e específicos dá origem a várias dúvidas: Que verbos utilizar? Escrevo sob forma de perguntas ou não? Quantos objetivos é o ideal? São perguntas que não têm resposta simples, as orientações vão depender do problema, do conhecimento disponível, do âmbito de abrangência da pesquisa. Uma estratégia muito positiva é socializar esse exercício no coletivo, discutir os objetivos elaborados com os colegas, ouvir sugestões e críticas. É o que se procura fazer.

**Tópico 5) Que caminhos percorrer?** – Essa unidade didática é um tanto informativa: ajuda a discutir quais os fundamentos das abordagens qualitativas e os tipos de pesquisa mais conhecidos, tais como: os estudos autobiográficos, o estudo do tipo etnográfico, o estudo de caso, a survey, a pesquisa-ação e suas várias modalidades, incluindo a pesquisa ação colaborativa. Trazer convidados para expor suas pesquisas tem sido uma prática muito bem recebida e elogiada pelos pós-graduandos. Ler pesquisas já concluídas e discuti-las é outra prática muito positiva.

**Tópico 6) Com que procedimentos e dispositivos ?** – esse tópico é abordado por meio de oficinas, seminários, exercícios práticos. Discute-se aqui vários procedimentos metodológicos como a observação, a entrevista, o grupo focal/ discussão, análise documental, questionários, roteiros, uso de tecnologias digitais. Considera-se importante que os mestrandos conheçam o que dizem os autores sobre procedimentos e dispositivos, mas também consultem pesquisas já concluídas que fizeram uso desses dispositivos.

**Tópico 7) Qual o conhecimento produzido?** – pequenos exercícios de análise de dados quantitativos e qualitativos. Os mestrandos precisam aprender a tratar dados do tipo censitários, respostas de questões abertas, conteúdo de entrevistas, relatos de observação, de documentos.

Os tópicos cinco, seis e sete não contam com a participação dos tutores que só acompanham o primeiro e segundo semestres dos mestrandos. Evidentemente, uma disciplina não é suficiente para formar o pesquisador prático. Tanto as demais disciplinas do curso quanto as atividades complementares são estruturadas de modo a contribuir com os princípios que orientam a formação do profissional pesquisador.

### **Quais pesquisas são realizadas pelos pesquisadores “práticos”?**

Cabe agora rever o resultado dessa proposta. Muitos exemplos de trabalhos finais poderiam ser apresentados para propiciar aos leitores o julgamento do que tem sido produzido no curso. Nesse sentido, há um texto que examina os 44 trabalhos finais concluídos até 2016 e busca analisar a articulação entre a pesquisa e a prática profissional dos mestrandos (André & Príncipe, 2017).

Desse modo, optou-se por apresentar apenas um dos trabalhos finais do curso, a título de ilustração. Trata-se de uma pesquisa intitulada: Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública (Alves, 2017). O problema de pesquisa foi assim enunciado: Como transformar um modelo de gestão de caráter centralizador para um modelo de caráter colaborativo, participativo e co-responsável, sob a liderança do diretor escolar? Consoante com essa problemática, o objetivo geral da pesquisa foi definido nos seguintes termos: desencadear um processo de formação participativo na instituição escolar liderado pelo diretor.

No início da seção de metodologia de seu trabalho final, a pesquisadora declarou que

A mudança da realidade somente é possível quando pensamos sobre essa realidade e a partir do conhecimento dela, problematizamos e buscamos ações que contribuam com essa transformação. É preciso entender onde estamos, como estamos, onde precisamos chegar. Somente assim se faz a mudança. (Alves, 2017, p. 46)

A pesquisadora exercia o cargo de supervisora da rede municipal de ensino de um município paulista e havia atuado como diretora da escola em que desenvolveu a pesquisa. É uma escola situada na periferia da cidade, atende alunos de 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos, num total de 1.054 alunos, funciona em três períodos. A equipe escolar é composta por: 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 assessores pedagógicos, 01 orientadora educacional, 58 professores e 30 funcionários divididos entre pessoal de apoio e administrativo.

A metodologia da pesquisa foi caracterizada pela pesquisadora como pesquisa-ação cooperativa, na perspectiva de Thiollent. Os dados foram coletados por meio do grupo de reflexão, composto por sete professores e a diretora da escola, que se dispuseram a participar das reuniões formativas. As professoras eram todas efetivas na escola por concurso público e tinham mais de vinte anos de magistério.

Após serem esclarecidas sobre os propósitos da pesquisadora que visava desenvolver encontros formativos para desencadear um processo de gestão participativa na escola, as participantes acolheram a proposta e sugeriram que o tema desses encontros fosse a indisciplina escolar. Os objetivos das reuniões foram estabelecidos conjuntamente: analisar coletivamente a situação existente na escola; compartilhar experiências; propor ações para melhorar o ambiente escolar e as relações nele existentes, e mudar a postura do professor em relação à indisciplina do aluno. Os conteúdos discutidos nos encontros foram: direito à educação; ética e moral, a sociedade atual e os múltiplos ângulos da indisciplina. Foram realizados cinco encontros, com duração de uma hora e meia cada um, com a mediação da pesquisadora, no período de abril a junho de 2017. As reuniões eram gravadas em áudio e uma das participantes do grupo fazia o registro das discussões o qual era lido no encontro seguinte. Na reunião final foi elaborado um plano de ações pelo grupo, visando diminuir atos de violência e agressividade na escola e buscar maior aproximação com os pais. Ao final do processo, a pesquisadora indagou às participantes se houve alguma mudança em sua postura em relação à indisciplina. Todas disseram que sim e explicitaram que passaram a ver o comportamento do aluno de outra forma, a ter uma atitude mais humana e compreensiva, a planejar momentos para conversar com os alunos sobre a indisciplina e uma delas afirmou que estava fazendo assembleia na sala de aula uma vez por semana.

Nas conclusões do trabalho, a pesquisadora destacou a importância dos encontros formativos por estimular a participação, a reflexão sobre a prática, a mudança de postura dos professores, que passaram a ter uma visão mais complacente e solidária em relação aos alunos e se engajaram na busca de soluções para os problemas da escola.

Outro destaque da pesquisadora foi o papel importante que pode assumir o diretor escolar como mediador do processo educativo ao criar condições para a realização dos encontros formativos, que possibilitam a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos de todo o coletivo escolar e o comprometimento com as questões da prática pedagógica, no caminho de construção de uma gestão participativa e democrática.

O relatório da pesquisa apresenta, no apêndice, descrição do desenvolvimento de cada encontro formativo, seguido de observações e análise, o que possibilita uma visão bastante clara de todo o processo e revela uma preocupação da pesquisadora com o rigor científico.

## A pesquisa dos práticos é diferente da pesquisa acadêmica?

Para concluir, voltemos à questão inicial: em que medida a pesquisa dos práticos se aproxima ou se distancia da pesquisa acadêmica?

Pode-se afirmar que em alguns pontos são similares e em outros, diferentes. As pesquisas acadêmicas têm (ou deveriam ter) um compromisso com a teoria, com o avanço teórico, enquanto a pesquisa dos práticos está voltada para uma análise fundamentada da prática em busca de seu aprimoramento. Há, assim, entre elas uma diferença de objeto.

Ambas se aproximam, no entanto, no sentido em que exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos, que qualquer tipo de pesquisa requer. Espera-se do pesquisador: (a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; (b) sistematização tanto na definição das metas quanto na condução do trabalho, ou seja, registro claro do que se busca, dos caminhos definidos, das opções feitas e das informações obtidas; (c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis, pois como diz Kaufmann (2011) não se pode ignorar o conhecimento já produzido. Parece não haver dúvida que toda pesquisa envolve muita leitura, o delineamento de um caminho rigoroso e um processo sistemático de planejamento, desenvolvimento e relato dos dados.

Com objetos bem diferenciados, as pesquisas acadêmicas e as dos práticos podem ter procedimentos e metodologias que melhor se adequem a seus diferentes propósitos. Por exemplo, os vários tipos de intervenção-ação parecem responder muito bem aos propósitos de mudança da prática, quando seguem a espiral clássica da pesquisa ação: diagnóstico da situação, implantação de um plano de ação, análise dos resultados, revisão e nova intervenção.

Na perspectiva de John Elliot (s/d) a pesquisa ação educacional envolve, por parte dos professores a realização de mudanças educacionalmente valiosas em suas salas de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. O autor defende a integração ensino pesquisa na educação básica e argumenta que não se trata apenas da reflexão crítica sobre o ensinar, mas também de trazer a público, sob alguma forma acessível, as descobertas resultantes da reflexão. Segundo Elliot (s/d, p.3):

A pesquisa-ação não tem falta de rigor como alguns vêm apontando. Demanda, como em toda ciência, o exercício do que John Dewey chamou de “virtudes democráticas”; como: curiosidade, honestidade e integridade, mente aberta e respeito à liberdade de pensamento e de discussão. É talhada pela racionalidade democrática em oposição a racionalidade técnica.

Defensor das ideias de Stenhouse, Elliot tenta responder as críticas muitas vezes feitas pelos docentes da universidade quanto a falta de cientificidade da pesquisa-ação e procura esclarecer em seus textos, a história, os fundamentos e os princípios que orientam essa perspectiva (Elliot, 2009).

Para concluir, pode-se ficar com a impressão de que o pesquisador prático teria como única escolha a pesquisa-ação já que essa se mostra muito adequada para a implementação de mudanças na prática. No entanto, o interesse do prático pode ser outro, como por exemplo, fazer uma investigação teórica em que aprofunde o conhecimento de um conceito ou pode pretender fazer um estudo histórico para compreender algo do seu trabalho presente. Alternativas possíveis, viáveis, relevantes.

Porisso não se pode definir que ao prático fica reservada uma única forma de pesquisa. O que tentou-se defender neste texto é que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador, envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos.

Qualquer que seja o tipo de pesquisa, todas exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa.

## Referências

- Alves, M.G. (2017). *Gestão Escolar- desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- André, M. & Príncipe, L. (2017). O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, 63, 103-117.
- André, M. (2012). Pesquisa, Formação e Prática Docente. In M. André (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores* (pp.55-69). Campinas, Papyrus,
- Elliot, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357.
- Elliot, J. (s/d). *Educational Action Research and the Teacher*. Center for Applied Research in Education. University of East Anglia, UK.
- Elliot, J. (2009). Research-Based Teaching. In Gewitz, S. Mahoney, P. Hextall, I & Cribb A. (eds) *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*, (pp. 170-183). London and New York: Routledge.
- Franco, M.A.S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3),483-502.

- Kaufmann, J.C. (2011). *A Entrevista Compreensiva – um Guia para Pesquisa de Campo*. Petrópolis, Vozes/ Edufal.
- Picheth, S.F., Cassandre, M.P., & Thiollent, M.M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, 39, 3-13
- Lüdke, M. (2001). *O Professor e a Pesquisa*. Campinas, Papirus.
- Moreira, H & Caleffe, L.G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Saviani, D. (2009). *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Ed. Cortez e Autores Associados.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 26-33
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculem Research and Development*. Heinemann, London
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação – uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. 31(3), 443-466.
- Zeichner, K. (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199-219.
- Zeichner, K & Diniz-Pereira, J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63-80.
- Zeichner, K. (2009). Action Research in Teacher Education as a Force for Greater Social Justice. In Zeichner, K, *Teacher Education and the Struggle for Social Justice* (pp 85-100). New York, Routledge.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, 35(3), 479-504.