



PES QUIS SA-ÃO ACÇÃO

uma
alternativa à
práxis
educacional

Lázara Cristina da Silva
Maria Irene Miranda
organizadoras

EDUFU

EDUFU

Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright © Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU - MG, Brasil

P474a	<p>Pesquisa-ação : uma alternativa à práxis educacional / Lázara Cristina da Silva, Maria Irene Miranda (organizadoras). - Uberlândia : EDUFU, 2012.</p> <p>134 p. : il.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>ISBN 978-85-7078-296-0</p> <p>1. Pesquisa-ação em educação. 2. Professores - Formação. I. Silva, Lázara Cristina da. II. Miranda, Maria Irene.</p> <p>CDU: 37.012.85</p>
-------	--

Equipe de realização

Editora de publicações
Revisão
Revisão ABNT
Projeto gráfico e capa
Imagem capa
Editoração

Maria Amália Rocha
Valdete Aparecida Borges Andrade
Aline Ramos
Ivan da Silva Lima
Saul Viela Martin
Layanne Amarães Martins

CAPÍTULO II

A DIMENSÃO POLÍTICA DA PESQUISA-FORMAÇÃO: enfoque para algumas pesquisas em educação.¹

Andréa Maturano Longarezi

Jorge Luiz da Silva

O homem em sua ânsia por desvendar os mistérios e enigmas que permeiam seu universo produz conhecimentos que o ajudam a compreender e agir sobre a realidade em que vive. Uma das formas que encontrou, no decorrer de sua história evolutiva, para facilitar a sua existência foi a de conhecer a realidade para se apropriar dela, de modo a dominá-la e manipulá-la, revertendo o conhecimento e o uso dele em benefício próprio.

Desse esforço, ao longo dos séculos de sua escalada evolutiva, construiu várias formas de apreensão e estudo do mundo e da realidade, produzindo conhecimentos. A partir daí, “confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só. Ele o fez de diversas maneiras antes de chegar ao que hoje é [...] a pesquisa científica.” (Laville & Dionne, 1999, p. 17).

O conhecimento passou a existir graças à interação do homem com a realidade, mediante relações estabelecidas por ele com o meio físico e social; é, portanto, uma produção humana. Nesse sentido, “não é algo que se possui, mas que se constrói em coletividade” (Spink & Medrado, 2000a, p. 60) no contato com os outros, o que implica ser ele essencialmente histórico e social. Nesse processo, o homem não apenas produz o conhecimento, mas também é produzido por ele, o que o evidencia como um ser em permanente construção.²

Investigar o mundo e o próprio homem é princípios dos processos de elaboração do conhecimento empreendidos pela pesquisa. Para tanto, recorre-se a métodos científicos, tais como a observação e a

¹ As discussões empreendidas neste texto compreendem parte dos dados do projeto “Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação”, financiado pelo CNPq e pela FAPEMIG.

² Por se tratar de uma construção humana, o conhecimento e o próprio ato de conhecer, incluindo a pesquisa, não escapam de sofrer interferências de quem os produz, de forma que, em se tratando de conhecimento, “os julgamentos sobre verdade e falsidade são eles próprios permeados por questões morais, políticas e culturais.” (SPINK & MENEGON, 2000b, p. 74), inerentes ao contexto no qual estão inseridas as pessoas que os elaboram.

reflexão sistemática sobre os problemas enfrentados na situação a que se detém a investigar, visando “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias [...]” (Chizzotti, 1998, p. 11).

São inegáveis os avanços conseguidos por meio de pesquisas ao longo dos séculos, de modo que “nosso mundo, hoje, é diferente por causa das pesquisas [...]. Não é exagero afirmar que, se bem feita, mudará o mundo [...]” (Booth, Colomb & Williams, 2000, p. 09). Entretanto, esse esforço só faz sentido se objetivar agir sobre a realidade e transformá-la, não como forma de favorecimento privado, mas com impacto sobre a sociedade em benefício comum, sendo essa a função social da pesquisa, é a razão de sua existência.

Entretanto, esse não é o fundamento metodológico, ideológico e político de muitas pesquisas. Embora, às vezes, muitos pesquisadores discurssem nesse sentido, o conhecimento produzido não é revertido em melhoria da qualidade de vida num sentido amplo e irrestrito, de forma a respeitar a igualdade e equidade dos povos, inclusive na sua relação com o meio.

A lógica capitalista cristaliza visões de mundo mercadológicas e reproduz formas de se relacionar com o mundo, a partir das quais se age para garantia de interesses e necessidades privadas, ficando o bem comum negligenciado. Isso é um princípio ideológico-político que faz dessas relações formas de manutenção do *status quo*. No campo investigativo isso é perpetuado quando se acirram diferenças e se consolidam formas alienantes que mantêm a desigualdade e fortalecem relações de poder na sociedade. Quando transposta essa situação para o campo educacional, criam-se estratégias multiplicadoras que institucionalizam a relação pesquisa-educação-alienação.

O conhecimento como produto de pesquisas científicas, realizadas “sobre” a escola e “sobre” o professor, chega à instituição escolar e aos profissionais da educação de forma prescritiva, legitimando a escola como espaço do fazer e a universidade como espaço do pensar sobre esse fazer. Numa dimensão técnica separa-se professor e especialista, dicotomizando prática e teoria, situação propícia para a alienação do professor.

Formado nessa perspectiva, o professor reproduz, pela sua prática pedagógica, um processo de ensino-aprendizagem, no qual o conhecimento externo ao sujeito estudante lhe é apresentado para ser apreendido, propiciando agora a alienação do aluno. Como efeito “dominó” se efetiva a relação pesquisa-educação-alienação.

Na contramão dessa lógica, predominante ainda nos dias de hoje, há um movimento que se firma sob a perspectiva contrária a essa. Há uma tentativa de evidenciar o potencial emancipatório e crítico que a pesquisa e a educação podem assumir. “Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto.” (Demo, 2002, p. 78), recusando a aprendizagem que não

permite transformação e vivências práticas, que não chama o indivíduo para participar de seu processo e não permite trocas entre os saberes e a busca pelo novo. E isso vale tanto para o professor quanto para o estudante, quebrando dicotomias e superando a lógica estabelecida.

Reconhecida a força e o potencial da articulação pesquisa-educação como desencadeadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes, pretende-se aqui enfatizar a pesquisa como aquela que imerge na realidade e, em seu próprio processo, transforma-a formando.

Na área de Ciências Humanas e no campo educacional, especificamente, esse tipo de pesquisa tem crescido significativamente, por meio de diferentes metodologias: pesquisa-ação (Thiollent, 1987a, 1987b, 1997, 1998; Barbier, 2004), colaborativa (Ibiapina, 2008; Garrido, Pimenta & Moura, 2000; Moura & Ferreira, 2008; Marin et al., 2000; Mizukami, 2000), participante (Fals Borda, 1978, 1981, 1990; Freire, 1968, 1974, 1978, 1981a, 1981b, 2007a, 2007b, 2007c; Brandão, 1990; Boterf, 1987; Gajardo, 1987; Ezpeleta, 1989), coletiva (Alvarado Prada, 1997, 2005, 2006a, 2006b), entre outras.

Essas pesquisas, pela intervenção que empreendem, podem desencadear processos de conscientização e, por esse caminho, aproximar pesquisa e educação como processos formativos que permitem o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (pesquisadores, professores, estudantes, entre outros), porque nesse formato tendem a alimentar a consciência crítica, o questionamento, a capacidade de intervenção e a consolidar a unidade teoria-prática.

No que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação de professores. Há um histórico de pesquisas em educação que, mesmo sem intencionarem, reduzem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo, provocando, dessa forma, um aumento da distância existente na relação entre ambos e, por conseguinte, na apropriação dos resultados por parte dos professores.

Numa tentativa de superar esse modelo, “há várias décadas [...] pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino [...]” (Bueno, 2000, p. 07), num sentido mais amplo, entre as atividades de pesquisa e formação.

A partir da segunda metade do século XX, diversos pesquisadores mostraram-se interessados em conciliar pesquisa e formação de professores. Tais iniciativas foram alavancadas pelo pensamento de alguns teóricos que se dedicaram a estabelecer os pontos de encontro e os entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação. A questão fundamental envolta nessas atitudes era a de incentivar a realização de intervenções no contexto escolar, que partissem dos próprios professores, com vistas

a transformar a realidade deles e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento.

O modelo conceitual norteador da pesquisa estabelece e define os contornos que esta adquire e contempla, em seus fundamentos teórico-metodológicos, principalmente pelos objetivos que têm e pelos procedimentos que as concepções político-ideológico-metodológicas da formação docente, desencadeada no processo da pesquisa, assumem.

É nessa perspectiva que se propõe trazer para este texto concepções acerca da pesquisa como prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social, discutindo, portanto, algumas características teórico-metodológicas da pesquisa-ação, colaborativa, participante e coletiva, visando compreender a natureza formativa dos processos desencadeados por tais pesquisas.

À pesquisa-ação, uma das quatro pesquisas aqui pautadas para discussão, atribui-se diversos significados, mas, de modo geral, pode ser definida 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1998, p. 14).

Existem três tipos diferentes de pesquisa-ação: “pesquisa-ação técnica, pesquisa-ação prática e pesquisa-ação emancipatória.” (Ibipina, 2008, p. 10). Mediante os objetivos deste texto, serão enfocados alguns aspectos mais gerais sobre a pesquisa-ação com destaque para a emancipatória.

A pesquisa-ação ocorre mediante a implementação de formas de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico etc., com vistas a incentivar a produção de ações deliberadas de transformação da realidade e, ao mesmo tempo, elaborar conhecimentos esclarecedores da prática realizada com o objetivo de melhorá-la. É orientada por três finalidades: “resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento.” (Thiollent, 1998, p. 19). O desencadeamento das três de forma simultânea é muito difícil, tendo em vista as especificidades exigidas em situação particular investigada. Não raras vezes, a ênfase da pesquisa é dada a apenas uma delas, o que não impede que as outras finalidades também possam ser alcançadas de forma subjacente à principal.

Em contraposição às metodologias tradicionais, a pesquisa-ação não é definida *a priori* pelo pesquisador. Para ela, “o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise” (Barbier, 2004, p. 54), quer dizer, a pesquisa-ação delimita seu tema e problema a partir dos interesses e necessidades dos sujeitos implicados na investigação. Pois,

se o que se busca são mudanças e transformações na situação investigada, os temas dos trabalhos de pesquisa têm de ser do interesse do grupo. Ninguém está em melhor condição de conhecer a realidade do que as pessoas inseridas nela. Nesse sentido, o problema a ser investigado já existe e o pesquisador o identifica e o acolhe como objeto para pesquisa, buscando auxiliar o grupo a tomar coletivamente consciência do mesmo.

Uma vez identificado, a atuação do pesquisador junto à situação pesquisada visa a obtenção de uma primeira análise do problema e das principais características da população envolvida, identificando suas expectativas e interesses. Essa coleta inicial de dados fornece a base para a programação dos futuros passos da pesquisa, especialmente, para o planejamento de ações.

Outra etapa que se segue é da contratualização que “serve de plataforma ao grupo de ação.” (Barbier, 2004, p. 120). Trata-se da elaboração coletiva, geralmente registrada por escrito, de um contrato aberto, uma vez que “a divisão das tarefas nunca é estanque e definitiva. Os pesquisadores participam de todas elas, porém as responsabilidades são distribuídas em função das competências e afinidades”. (Thiollent, 1998, p. 49). O contrato é aberto, pois se busca favorecer e alcançar uma participação ativa dos participantes da pesquisa em todas as suas etapas, desde o planejamento até a revisão dos resultados.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação busca relacionar a solução de problemas concretos, práticos, com a produção de conhecimentos elaborados de acordo com os preceitos científicos vigentes no âmbito da ciência. Pode-se dizer, então, que ela é “[...] vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada.” (Thiollent, 1998, p. 26).

Tanto a ação quanto a participação dos sujeitos da pesquisa se dão de forma conjunta, uma vez que a relação que se estabelece na pesquisa-ação é de sujeito-sujeito, de modo que não existe uma divisão rígida nas funções desempenhadas pelos sujeitos pesquisadores e pelos sujeitos da pesquisa ou uma hierarquia na qual alguns desempenham uma função mais relevante do que outros. Todos assumem papéis significativos no desenvolvimento da pesquisa, desde a elaboração das hipóteses até a realização da ação propriamente dita, embora se possa reconhecer algumas distinções entre esses sujeitos.

Os pesquisadores, distintos dos atores, oferecem conhecimentos científicos, uma perícia profissional, não sob forma de conclusão (modelo da pesquisa aplicada), mas colocando-se à disposição do grupo para apresentar uma metodologia científica aplicável a um problema de ação (Barbier, 2004, p. 41).

A sistematização e avaliação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, diferentemente das metodologias tradicionais que conferem responsabilidade unicamente ao pesquisador, ocorre mediante a discussão, interpretação e análise realizada por todo o grupo. Essa visão é que constitui de fato o rigor da pesquisa-ação que “repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação.” (Barbier, 2004, p. 60). Por isso, “os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções.” (Barbier, 2004, p. 54-55).

A adoção dessa postura permite aos diferentes envolvidos assumir a posição de sujeitos de seu desenvolvimento, tornando-se, de tal modo, autônomos no bojo da investigação, tendo em vista possibilitar que os participantes “[...] de todas as condições sociais possam planejar, organizar e realizar eles mesmos suas mudanças de um modo consciente, livre e inteligente com o máximo possível de reflexão.” (Barbier, 2004, p. 77). Não se trata aqui, como se pode perceber, de apenas produzir conhecimentos sobre determinada situação problemática ou mesmo somente alterar situações mediante ações intencionais, mas, além de tudo isso, fomentar o desenvolvimento de posturas autônomas e emancipatórias nos membros da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa-ação além de produzir dados teóricos e práticos, também atua como forma de conscientização e formação política dos sujeitos envolvidos em seu processo.

Em síntese, no decorrer da pesquisa-ação espera-se que uma ampla e explícita interação entre os componentes do grupo em torno dos problemas enfrentados que são, a partir daí, discutidos e analisados pelo grupo. Dessas problematizações emergem as prioridades a serem pesquisadas sob a forma de ação concreta, visando a busca por soluções. Durante esse processo, há um acompanhamento por parte dos pesquisadores, no sentido de garantir o caráter científico da pesquisa. Eles devem assegurar o cumprimento das características metodológicas, resguardando a validade científica da investigação, uma vez que a pesquisa-ação não se limita apenas à ação, mas à pretensão de aumentar o nível de conhecimento dos pesquisadores e o “nível de consciência” dos demais componentes do grupo (Thiollent, 1998, p. 16).

A pesquisa colaborativa, segundo tipo de pesquisa aqui em destaque, está balizada em princípios da pesquisa-ação emancipatória. Desse modo, ela apresenta algumas características consentâneas a essa outra metodologia. Porém, a pesquisa colaborativa possui determinadas peculiaridades e distinções que a tornam singular, uma delas é considerar o contexto investigado como uma totalidade, não se prendendo apenas a questões pertinentes aos sujeitos envolvidos, mas considerando, no caso da formação de professores, também os contextos escolar e social. Nesse sentido, preocupa-se com a compreensão contextualizada

das situações investigadas, daí a importância de contemplar os professores, a escola e seu contexto nas investigações.

A pesquisa colaborativa também se fundamenta na compreensão de que a pesquisa não se restringe à intervenção e à formação, mas envolve processos de construção de saberes científicos, compreendendo o pesquisar como uma situação privilegiada de constituição de conhecimentos capazes de empreenderem auto-formação em seus participantes.

Esse tipo de pesquisa requer uma ampla organização e estruturação para que o trabalho com um grupo de professores, por exemplo, favoreça os resultados esperados. Por isso, a construção da identidade do grupo é um dos pontos fundamentais da pesquisa colaborativa. É essencial que, desde o início da pesquisa, cada sujeito se reconheça como parte integrante do grupo e seja responsável pelo o que nele ocorre, uma vez que quando os compromissos são assumidos mutuamente, os grupos são conduzidos “à auto-suficiência e à autonomia.” (Mizukami, 2000, p. 7). Em educação e, particularmente, na formação de professores,

o ciclo colaborativo da pesquisa [...] se inicia com a sensibilização dos colaboradores, que parte do estudo sistemático sobre os princípios da pesquisa colaborativa. [...]. Nesse momento, negocia-se com os pares as atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores). A síntese dessa discussão faz emergir, claramente, a função de cada um no processo de desenvolvimento da pesquisa (Ibiapina, 2008, p. 38).

A realização de projetos nessa perspectiva requer que o coletivo da pesquisa possua ou adquira um aprendizado significativo sobre o significado de colaboração, considerando que, por não ser esta “algo natural, precisa ser ensinada e aprendida deliberadamente.” (Ibiapina, 2008, p. 36). Na continuidade do trabalho colaborativo realiza-se o levantamento das necessidades formativas dos professores, compreendendo-as “[...] como a vontade do professor adquirir um conteúdo formativo considerado imprescindível à prática docente.” (Ibiapina, 2008, p. 41).

Isso redimensiona o ponto de partida para as reflexões do grupo, situando-o na prática dos professores e não na teoria. Assim, não há como dissociar a produção de saberes da prática profissional dos professores, porquanto que o “caráter formativo não se reduz a eleição de temas educacionais aleatórios, mas permite a inserção no universo educacional com toda sua riqueza e complexidade, num exercício de pensar alternativas viáveis na e para a situação.” (Marin et al., 2000, p. 17).

Assim constituída, compreende-se que um dos pilares da pesquisa colaborativa é a reflexão crítico-compartilhada que serve como base para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, pois

permite aliar os conhecimentos teóricos e práticos, excluindo a suposta oposição existente entre eles, tendo em vista que ambos se complementam. Ademais, embora as reflexões tomem como ponto de partida questões problemáticas da atuação dos professores, muitas vezes embasadas por conhecimentos advindos de sua experiência profissional, no processo reflexivo “o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto, refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vicissitudes da ação docente.” (Ibiapina, 2008, p. 18).

Nesse movimento, o papel do pesquisador se destaca, pois cabe a ele “promover competências investigativas e interpretativas.” (Garri-do, Pimenta & Moura, 2000, p. 99). É sua função estimular os sujeitos a expressarem suas opiniões e análises, pois quando diferentes opiniões são comunicadas, diferentes formas de se pensar são concretizadas na discussão, enfim, se inúmeras percepções e conhecimentos estão circulando no grupo de pesquisa, se tem a possibilidade de dar solução às problemáticas enfrentadas, uma vez que a produção dos saberes pela reflexão conjunta possibilita o surgimento de transformações e mudanças na prática dos professores.

No entanto,

como nada começa da estaca zero, é de fundamental importância estimular a expressão dos conhecimentos prévios, visto que eles ajudam os docentes a perceber que todo conhecimento se liga às aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços ou na construção de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados com os significados construídos socialmente. Esse movimento reflexivo cria as condições para que o professor identifique qual o quadro teórico de referência que explica e, ao mesmo tempo, orienta a prática docente (Ibiapina, 2008, p. 44).

Essa proposta pode assim enraizar de maneira mais sólida a relevância de se reconhecer e considerar os conhecimentos prévios dos professores e seus saberes práticos, bem como seu posterior confronto com os saberes científicos. Sendo uma das responsabilidades do pesquisador “informar aos parceiros quais são os elementos conceituais que fazem parte do quadro teórico da pesquisa, [...] visto que é esse referencial teórico quem vai permitir a reconstrução do pensamento e da prática dos professores.” (Ibiapina, 2008, p. 35). O trabalho colaborativo cria situações de trocas e intercâmbios, motivados por objetivos comuns de transformar o cotidiano escolar.

A colaboração e o trabalho conjunto são possíveis porque ambos, pesquisadores e professores, compartilham a responsabilidade pelo projeto, de modo que “não se pretende que o professor universitário, considerado especialista, dite os rumos [...], e que os professores das

escolas sejam meros executores.” (Garrido, Pimenta & Moura, 2000, p. 96). A pesquisa colaborativa tem, portanto, os seguintes pressupostos:

- valoriza-se e respeita-se o saber e o saber-fazer do professor, que deixa de ser simples informante, tornando-se sujeito e co-autor das atividades de pesquisa e intervenção;
- as dicotomias são trabalhadas visando a diminuição da distância entre concepção e execução do trabalho pedagógico e a romper com a tendência à desprofissionalização [...];
- finalmente, tratando-se de pesquisa-ação, muitas das atividades realizadas constituem-se, em si mesmas, nas mudanças pretendidas (Marin et al., 2000, p. 19).

Em suma, a pesquisa colaborativa se efetiva no âmbito educacional como atividade de co-produção de saberes, desencadeando formação, reflexão e desenvolvimento profissional de forma colaborativa, visando a transformação de uma dada realidade. Ela convida os professores a se envolverem na produção do conhecimento de forma coletiva e contextualizada no seu ambiente de atuação. Assim, a formação mediante processos de pesquisa colaborativa possibilita ao professor discutir, organizar informações e interpretá-las, o que culmina na formação de uma consciência de sua condição de sujeito em seu processo formativo.

A pesquisa participante, terceiro tipo de pesquisa aqui em discussão, foi alvo de estudos de vários teóricos, especialmente na América Latina, cujos principais nomes ligados a ela são os de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, João Bosco Pinto, Guy Le Boterf, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Devido aos vários estudos empreendidos por eles, não se pode falar de uma única vertente de pesquisa participante, uma vez que ela abrange uma variedade de propostas proporcionais à variedade de projetos desenvolvidos em diversos contextos e sociedades. Em termos de classificação, existe uma vertente de pesquisa participante calcada nos projetos pioneiros de educação popular de Paulo Freire (1968, 1974, 1978, 1981a, 1981b, 2007a, 2007b, 2007c), outra com enfoque mais sociológico derivada dos estudos e projetos desenvolvidos por Orlando Fals Borda (1978, 1981, 1990), e uma terceira mais voltada para a área educacional, proposta por João Bosco Pinto (1976a, 1976b).

Para a temática aqui em foco, propõe-se a interlocução entre alguns desses autores, uma vez que as diferenças existentes entre as propostas teóricas não os impedem de dialogar, pois todas compartilham de elementos comuns.

Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, enfatiza que o conhecimento científico enquanto construção social serve à manutenção do poder das classes dominantes e à sua conseqüente opressão sobre as classes de base, destacando que

a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas [...] e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos precisos. [...]. Consequentemente, não pode haver valores absolutos no conhecimento científico porque este irá variar conforme os interesses objetivos das classes envolvidas na formação e na acumulação de conhecimento, ou seja, na sua produção (Fals Borda, 1990, p. 43-44).

Nesse sentido, um determinado grupo de pessoas passa a monopolizar a ciência e a determinar o que se inclui ou não em sua classificação. As formas de saber que não se enquadram na categorização de ciência dominante é posto à margem, ficando relegado a segundo plano. É o que acontece com a ciência popular – conhecimento empírico, senso comum. Por causa disso, e na intenção de se promover uma maior aproximação das bases da sociedade, teve início uma forma alternativa de pesquisa denominada pesquisa participante.

No campo das metodologias científicas, ela é considerada relativamente jovem, tendo em vista que o seu surgimento se verificou há apenas algumas décadas, início dos anos oitenta, “quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestadamente excludentes, no aspecto político, e concentradores, no aspecto econômico.” (Gajardo, 1987, p. 39). O peso dessas características que revestiam as sociedades latino-americanas de então, contribuiu para a emergência da pesquisa participante como uma ciência crítica que buscava soerguer culturas e saberes populares que fossem questionadores da ordem social e dos modelos positivistas de produção de conhecimento.

Entretanto, as origens da pesquisa participante remontam há décadas, tendo seus primeiros aportes sido delimitados pelas ideias e ações de educação libertadora de Paulo Freire, cujas primeiras práticas se verificaram em trabalhos realizados por ele no nordeste do Brasil, na década de sessenta, tendo posteriormente desenvolvido também trabalhos semelhantes em outros países da América Latina e África. Tais projetos concebiam a educação “como uma atividade que possibilitava aos grupos menos privilegiados compreender e interpretar a racionalidade e o funcionamento dos sistemas de dominação social e adquirir os conhecimentos apropriados para melhorar seu nível de informação e capacidade de movimento.” (Gajardo, 1987, p. 22).

Isso porque ao conhecerem sua própria realidade, depreendendo seus sentidos, os setores populares se conscientizam da posição que ocupam na sociedade e vislumbram novas formas de ação e mobilização política com vistas à promoção de transformações sociais. O que se buscava, na época, era levar os camponeses a conquistar “o poder de serem, afinal, o *sujeito*, tanto do *ato de conhecer* de que têm sido o *objeto*,

quanto do *trabalho de transformar* o conhecimento e o mundo que os transformam em objetos.” (Brandão, 1990, p. 11).

Em consonância com a vertente educacional da pesquisa participante, Orlando Fals Borda elabora uma proposta para esse método de pesquisa com uma vertente mais sociológica, buscando “efetivar a vinculação da pesquisa com as ações sociais e políticas desenvolvidas pelos grupos e organizações mais conscientes do país” (Gajardo, 1987, p. 23), demarcando a divisão entre ciência dominante e ciência popular e vinculando a participação da pesquisa em causas políticas. Os dois modelos de pesquisa participante, elaborados por Paulo Freire e Fals Borda, foram os principais delineadores do formato atual desse tipo de pesquisa, salvo outros de menor difusão. É caracterizada, portanto, como sendo a

‘pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo’ (Huynh, 1979) que responde especialmente às necessidades de populações [...] carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior (Fals Borda, 1990, p. 43).

Portanto, a pesquisa participante se firma como um processo investigativo que procura envolver seus participantes em projetos de transformação social. Para tanto, rompe com a concepção positivista de sujeito-objeto propondo uma relação mais horizontal entre todos os participantes, inclusive os pesquisadores acadêmicos, de maneira a se tornarem sujeitos, com voz ativa e direito de participação. Essa sua atitude “se funda, principalmente, na posição de que a ‘participação’ assume no processo de pesquisa e na mudança de papel do clássico ‘informante’ que passa a ser ‘sujeito’, tanto para a construção do conhecimento como para a ação.” (Ezpeleta, 1989, p. 79). Deste modo, o distanciamento entre o pesquisador e o grupo investigado é rompido e cede lugar a um processo interativo de compartilhamento de saberes, experiências e mobilização para ação.

Em contrapartida, na pesquisa participante essas tarefas são realizadas coletivamente envolvendo a participação de todos, assim, todos esses elementos são definidos sob a forma de consensos coletivos. Com isso, se espera “obter ou produzir conhecimento genuíno a partir dos grupos de base, para que eles possam entender melhor os seus problemas e agir em defesa de seus interesses.” (Fals Borda, 1990, p. 50). Desse modo, os participantes adquirem maior consciência em relação à sua condição de sujeitos históricos, capazes de se organizarem enquanto coletividade na reivindicação de seus direitos e interesses, transformando a realidade em que vivem através da organização e ação política.

Este esforço deve levá-los a novos níveis de consciência política. Dessa forma, seu senso comum pode ser transformado de modo a se tornar mais sensível a mudanças radicais na sociedade e aos tipos necessários de ação. Da mesma forma, a voz das bases populares, antes calada ou reprimida, pode assim ser ouvida em nível geral (Fals Borda, 1990, p. 51).

A pesquisa participante se desenvolve junto a grupos como o de operários, trabalhadores rurais, indígenas, etc., valorizando o conhecimento que o grupo já possui, ou seja, o conhecimento comum, conhecimento prático que orienta a vida de muitas pessoas que não puderam ter acesso às formas sistematizadas de saber.

No entanto, trabalhar com o saber comum não implica romper com o saber científico, porquanto que eles podem se entrelaçar, de maneira tal que, no decorrer do processo de investigação, “o senso comum dos camponeses adquire maior perspicácia e adota uma voz própria. [...] Dá-se à luz aqui a uma nova tradição a um nível mais elevado de conhecimento, prática e *élan vital*.” (Fals Borda, 1990, p. 45). Dessa forma, ao aproximar-se das classes populares, intenciona-se produzir com elas conhecimentos passíveis de uma aplicação imediata na solução de problemas, na maioria das vezes práticos, e fomentar o desenvolvimento da criticidade e da participação política dos participantes.

Os procedimentos e métodos da pesquisa participante necessitam ser adequados a cada situação ou projeto específico, uma vez que são as particularidades de cada situação estudada que definirão quais instrumentos serão utilizados. A linguagem, por sua vez, precisa ser simples e acessível, de modo a atingir a compreensão de todos. O diálogo é, nessa perspectiva, o meio de comunicação mais expressivo no conjunto de estudos e no processo de coleta dos dados. A socialização dos resultados obtidos precisa, num primeiro momento, conter elementos que permitam a compreensão por parte de um número maior de pessoas, acessíveis à população. Num segundo momento, os resultados devem ser divulgados de forma mais erudita e mais completa destinada ao meio acadêmico.

Em suma, o principal objetivo da pesquisa participante consiste na promoção de uma rede de troca de informações e conhecimentos com as classes e grupos menos privilegiados da sociedade, uma vez que o engajamento popular na construção coletiva de saberes pode colaborar na mudança das condições de dominação que recai sobre esses grupos. Daí surge a “necessidade de se descobrir a estrutura científica intrínseca do conhecimento popular, das regras do *know-how* popular e do senso comum enquanto elementos para alcançar as metas de uma sociedade melhor e um mundo mais justo.” (Fals Borda, 1990, p. 58).

O quarto e último tipo de pesquisa aqui em evidência é a pesquisa coletiva, cuja metodologia passou a existir a partir de outros dois modelos de investigação qualitativa: a pesquisa-ação e a pesquisa par-

ticipante. Por terem elementos comuns é esperada a existência de afinidades teóricas e conceituais entre as três metodologias, até porque a pesquisa coletiva tomou como alicerce para seu desenvolvimento os procedimentos para levantamento e sistematização de dados empregados por esses outros dois tipos de pesquisa.

De acordo com Alvarado Prada (2005), autor colombiano que vem desenvolvendo e sistematizando, no Brasil, os princípios conceituais e práticos da pesquisa coletiva, esse tipo de investigação compartilha com a metodologia da pesquisa-ação no que concerne à transformação da realidade, também se dispõe a descobrir como os participantes processam a dinâmica da vivência grupal; bem como na forma direta de desenvolver ações transformadoras na situação-problema que se detém a investigar, realizando processos geradores de transformações. Por sua vez, as proximidades com a pesquisa participante se referem à construção dos conhecimentos feita pelos próprios participantes, objetivando que eles mesmos, mediante seu envolvimento direto com o evento estudado e com o auxílio de pesquisadores, transformem a realidade em que estejam inseridos, conscientizando-se politicamente. Para a sua viabilização, este procedimento considera as diversas formas de conhecimento existentes, inclusive os comuns, adquiridos no cotidiano, que também são validados. Ressaltando que as relações entre participantes e pesquisadores são de sujeito-sujeito.

Como se pode perceber, as metodologias da pesquisa-ação e pesquisa participante lograram superar algumas características do positivismo devido ao seu caráter qualitativo e seu foco direcionado à solução de problemas sociais. Por exemplo, a pesquisa participante conseguiu “superar a relação sujeito-objeto e assim reconhecer o saber popular como outro saber com conhecimentos também válidos. Não obstante, ainda persistem lacunas que precisam ser resolvidas que queremos enfrentar com a pesquisa coletiva.” (Alvarado Prada, 2006a, p. 104). Assim, malgrado as proximidades e semelhanças entre as três metodologias, a pesquisa coletiva se propõe a preencher lacunas existentes nas outras duas, para tanto, apresenta algumas inovações em termos de procedimentos, construção e análise dos dados da pesquisa.

A pesquisa coletiva tem sido desenvolvida de forma sistemática em projetos de formação continuada de professores a partir das seguintes características:

- As relações entre os participantes, incluindo quem orienta ou propõe a pesquisa, são de sujeitos-sujeito;
- Os objetos de pesquisa são construídos pelo coletivo, dependendo da especificidade dos conhecimentos derivados da experiência;
- Os dados da pesquisa são construídos mediante interações de todos os participantes do coletivo. O processo habitualmente chamado de coleta, sistematização, análise dos dados é parte da construção dos mesmos;

- O rigor da pesquisa se dá na máxima aproximação das explicações advindas do coletivo que gera as informações sobre a situação objeto. Essa aproximação resulta das relações subjetivas, derivadas de elementos ideológicos, políticos, sociais e culturais específicos do coletivo, embora no âmbito da sistematização universal dos conhecimentos;
- A metodologia de pesquisa-formação das pessoas do e para o coletivo objetiva a construção de consensos, nos quais a permanente circulação das informações se caracterize pela criação de condições, para que todos os participantes tenham eqüitativas possibilidades de comunicar-se (Alvarado Prada, 2005, p. 631).

As duas primeiras características enunciadas dizem respeito, respectivamente, ao tipo de relacionamento existente entre os sujeitos da pesquisa que, no caso, é de sujeito-sujeito e à construção coletiva dos dados. A adoção desse novo contorno nas relações de pesquisa vai de encontro aos modelos positivistas em que os pesquisados são tidos como objetos de estudo, sem voz ativa nas atividades realizadas. Na pesquisa coletiva, os participantes “constroem conhecimento, atuando intencionalmente sobre relações estruturais de sua experiência cotidiana profissional.” (Alvarado Prada, 1997, p. 145).

A pesquisa coletiva prima pela contribuição que cada sujeito pode oferecer ao grupo. São os participantes que intervêm na produção do conhecimento, que se dá de forma coletiva e com a utilização dos conhecimentos derivados das experiências, vivências, elaborações internas e sociais de cada um. Ou seja, a pesquisa ganha contornos qualitativos ao abordar problemas não apenas a partir de pressupostos científicos, mas também acerca daqueles que permeiam a realidade e a subjetividade dos participantes. Nessa perspectiva, o professor também é entendido como pesquisador atuante, que se envolve com e na produção coletiva de novos conhecimentos a partir de suas experiências profissionais. O pesquisador, na investigação das situações-problemas do seu trabalho, se desenvolve de forma autônoma e consciente, podendo, por meio da reflexão coletiva sobre sua realidade, gerar possibilidades de superação das dificuldades do cotidiano escolar.

A terceira característica se refere à construção dos dados, feita mediante interações coletivas, proporcionando um “processo de construção de conhecimento com o ‘outro’, onde todos os participantes interagem a longo prazo criando novas formas de organização e comunicação inter-pessoal.” (Alvarado Prada, 1997, p. 146). Para a construção dos dados na pesquisa coletiva, é necessário que a circulação de informações entre os seus membros seja constante. Essas informações devem perpassar todos os participantes, em um processo contínuo de construção e reconstrução das informações originais que se iniciaram a partir de opiniões individuais. Mediante movimentos sucessivos de ir e vir dos dados entre os seus produtores, denominados *devolução dos*

dados, as informações iniciais terminam por se alterarem, formando conceitos mais elaborados e se firmando como consensos coletivos, de “tal forma que constituam redes e relações entre eles mesmos e entre os participantes da pesquisa.” (Alvarado Prada, 2006a, p. 114). Por isso, “o coletivo, como interação tanto de complexas diferenças como de elementos comuns entre as pessoas que o compõem, constitui-se em uma estrutura de relações imensuráveis, cuja dinâmica lhe confere características próprias e identificadoras.” (Alvarado Prada, 2005, p. 628).

Quando se menciona a constante devolução de dados, há uma proposta de que a construção dos dados se dê a partir das muitas e constantes interações que permitem cooperações diversas. Cada qual contribui com aquilo que viveu durante a realização da pesquisa, partilhando informações dessa atuação, contribuindo sistematicamente para a construção de conhecimentos. Dessa forma, mediante reflexões, análises e interesses coletivos, os participantes passam a ter uma melhor compreensão da realidade. Esse processo culmina em propostas para a resolução de situações-problema existentes no contexto dos participantes. Por esse movimento, a pesquisa também forma.

O caráter formativo da pesquisa coletiva se efetiva pelos inúmeros processos de construção e reconstrução dos dados que geram a reflexão e análise da realidade, bem como a produção de consensos entre os participantes. Há, portanto, uma valorização do saber dos seus componentes que são, geralmente, conhecimentos práticos da vida cotidiana que, ao serem confrontados com os conhecimentos “científicos”, fomentam a construção de novos conhecimentos, novas formas de pensar, analisar, refletir situações etc., isto caracteriza a pesquisa coletiva como uma pesquisa-formação. “As pessoas, ao tomarem a realidade para ser compreendida, vão construindo dados sobre ela, e esta vai se revelando de tal forma que ela mesma e as pessoas se transformam.” (Alvarado Prada, 2006a, p. 109). Nesse sentido, “pesquisar constitui uma junção com o formar, mediada pelo interesse de ultrapassar as fronteiras do estado atual dos conhecimentos que as pessoas já têm ao assumirem o compromisso político com outras ações, ações não isoladas, mas ações coletivas.” (Alvarado Prada, 2006b, p. 13).

Entende-se que é nesse processo que o professor, enquanto profissional da educação, tomando sua prática de ensino por base para as suas construções coletivas, se desenvolve profissionalmente, formando-se. Essa argumentação justifica a característica número cinco da citação que fizemos de Alvarado Prada (2005) acima.

A quarta característica trata da objetividade científica presente na pesquisa, que se verifica “na máxima aproximação das explicações advindas do coletivo que gera as informações sobre a situação objeto.” (Alvarado Prada, 2005, p. 631). Nesse sentido, a objetividade na pesquisa coletiva, vai se firmando à medida que as informações se aproximam o mais possível de onde surge o real sentido de seu dis-

curso, isto se torna possível devido à constante *devolução* dos dados. Portanto, a objetividade na pesquisa coletiva se dá

quando os coletivos participam dela na construção dos dados, objetivando-os, explicando-os, dando os significados atribuídos por eles e expressando suas diferenças, quando houver, ao serem contrastados com os conhecimentos universalmente sistematizados. Não há objetividade, quando agentes exógenos ao contexto do coletivo falam por este último, mediante concepções e práticas teóricas, políticas, ideológicas e culturais dominantes, sem dar espaço à devolução ao coletivo das pessoas para a reconstrução permanente dos dados de sua realidade (Alvarado Prada, 2006a, p. 106).

Nesse viés, a obra do coletivo se incrementa, tornando-se enriquecedora para os participantes, pois todos aprendem a reformular constantemente os seus discursos na busca de maneiras diferentes e mais elaboradas de pensar. Ao mesmo tempo, o trabalho coletivo aumenta o compromisso de cada um com os demais membros do grupo na busca pela superação de seus problemas e necessidades. A ideia de colaboração defendida aqui é a de algo que beneficia e traz contribuições para os pesquisadores e para os professores pesquisadores.

Pelo exposto, conclui-se, então, que “a formação de professores deve ser um processo de construção de conhecimento transformador, na transformação de ‘situações’ da vida cotidiana, tanto dos professores, quanto de toda a instituição onde trabalham.” (Alvarado Prada, 1997, p. 147). Assim sendo, a pesquisa coletiva surge como uma nova possibilidade de se pesquisar, dispondo-se a ouvir e atender as demandas de formação reivindicadas pelos seus participantes.

A metodologia da pesquisa coletiva, caracterizada pela devolução dos dados mediante textos que são (re) elaborados coletivamente, se constitui como uma forma de construir informações, gerando processos de conscientização e de formação. Essa metodologia viabiliza aos participantes a aquisição de posições críticas, baseadas e sustentadas em seus próprios entendimentos e interesses, já que, dentro dessas discussões, surgem novas perspectivas e olhares sobre as situações e a própria pesquisa, o que acarreta a aquisição de posturas críticas que, por si mesmas, são geradoras de autonomia e emancipação. O indivíduo passa, então, a carregar consigo aqueles conhecimentos construídos no grupo e que agora farão parte de sua formação. Enfim, o pesquisar, o devolver e assimilar dados, e a participação na construção coletiva se caracterizam como um processo formativo que tem sua base nas interações, que fomentam o novo, estimulam mudanças e ressignificam entendimentos e concepções.

As especificidades das pesquisa-ação, colaborativa, participativa e coletiva anunciam, ao menos teoricamente, formas particulares de

agir sobre a realidade e nela provocar transformações. Percebe-se a dimensão político-ideológica que, embora com conotações e implicações diferentes, caracterizam essas pesquisas para além de um processo descritivo e analítico dos contextos sociais. Contudo, embora se constituam mediante tais concepções, em suas práticas muitas acabam sofrendo certos desvios, porque têm fortemente enraizadas paradigmas que se restringem a ações mais individuais e não mexem com as estruturas políticas que representam efetivamente transformações sociais, o que implicaria mudanças também nas relações de poder.

Isso não destitui dessas pesquisas seu potencial porque provocam a mobilização dos docentes e até desencadeiam mudanças nas práticas por eles desenvolvidas, mas engajamento, processos de conscientização política e transformações sociais substanciais implicariam em ações políticas intencionais mais contundentes, com processos que não se limitassem a reflexões pontuais e isoladas. As pesquisas, participante e coletiva, por exemplo, têm como perspectiva uma ingerência nos contextos sociais, visando provocar tais processos. Nesses casos, desencadeiam formação, permitindo que os professores se desenvolvam profissionalmente. Isso caracteriza tais pesquisas como pesquisa-formação porque, pelos processos que desenvolvem, formam.

A pesquisa possibilita aos professores condições de elaboração de uma leitura mais crítica dos diferentes elementos que permeiam o mundo que os rodeia, seja ele pessoal e/ou profissional. Isso contribui para que o envolvimento coletivo em torno das investigações alcance os objetivos pretendidos por via do desenvolvimento de argumentos que justifiquem e esclareçam a prática docente. Esse engajamento coletivo deve se tornar cada vez mais frequente, de maneira que os professores tenham voz própria e compreensão da complexidade existente no mundo educacional, de maneira a intervir e transformar a realidade que compartilham.

O avanço da pesquisa em educação permite verificar que a formação continuada de professores não resulta na solução imediata dos seus problemas pedagógicos, como pensam alguns, mas pode contribuir na melhoria de suas práticas. Entretanto, para que isso ocorra, é importante considerar a experiência do docente, seus interesses, necessidades, os conhecimentos que possuem, enfim, é preciso considerar suas "experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente." (Alvarado Prada, 1997, p. 103).

A pesquisa-formação se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica enquanto unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao

processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política.

Favorecer projetos e programas de formação continuada mediante pesquisa tem sido atividade de diversos pesquisadores na área da educação. Todavia, são poucas as pesquisas que têm possibilitado um engajamento político mais efetivo dos participantes no processo investigativo, embora, do ponto de vista teórico, se fundamentem sob essa perspectiva.

O que se tem notado é uma forte tendência a programas e projetos de formação que, embora pela colaboração, se consolidam a partir de ações voltadas para a reflexão e ação individuais, com pouca ou quase nenhuma expressividade no que diz respeito aos processos de conscientização e formação política dos profissionais da educação. Acabam reforçando uma formação técnica que mantém o professor na condição de executor. Isso, muitas vezes, mascara princípios ideológicos que estão a serviço da manutenção das relações de poder sócio-econômico-político-culturais consolidadas na sociedade.

Fica, pois, evidente que a ciência, pela forma como é construída, apropriada e utilizada, tende a uma “prática social, atravessada por questões de poder que tem como consequência a hierarquização [...] e a cristalização da diferença.” (Spink & Menegon, 2000b, p. 74). Romper com esse modelo tão fortemente enraizado nas concepções e práticas da pesquisa implica, primeiramente, compreendê-la na sua dimensão política para, inclusive, agir e, conseqüentemente, formar politicamente. Vale ressaltar que esse não é um processo que se efetiva individualmente ou em pequenos grupos.

Enquanto os processos de pesquisa-formação não se consolidarem como projetos institucionais de ações coletivas, estes não repercutirão sobre os processos de formação docente nem evidenciarão mudanças nas práticas pedagógicas de impacto quanti-qualitativo nos processos de ensino-aprendizagem efetivados nos contextos escolares.

Referências

- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. *Ações de formação continuada de professores desenvolvidas em municípios da região de Uberaba*. Uberaba:UNIUBE, 2006b (Projeto de pesquisa).
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. *Formação participativa de docentes em serviço*. Tautabé: Cabral Editora Universitária Ltda., 1997.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 28, p. 101-118, maio/ ago. 2006a.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. *Anais do 3º Encontro de Pesquisas em Educação*. Uberaba: UNIUBE, 2005. p. 626-637.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 51-81.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisas-participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 9-16.
- BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. *A vida e o ofício dos professores*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 7-22.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 77-93.
- FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 42-62.
- FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: *La sociología en Colombia*, Bogotá, Asociación Colombiana de Sociología, III Congreso Nacional de Sociología, 1981. p. 149-174.
- FALS BORDA, Orlando. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. In: *Crítica y política em ciências sociais*. Bogotá: Ed. Punta de Lanza, 1978. p. 209-249.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981a. p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007c.
- FREIRE, Paulo. Educação popular e conscientização no meio rural latino-americano. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b. p. 103-123.
- FREIRE, Paulo. Investigación y metodología de la investigación del tema generador. In: *Cristianismo y Sociedad*, Contribución al proceso de concientización em América Latina (Suplemento), Uruguai, ISAL, 1968. p. 27-52.
- FREIRE, Paulo. Research methods. *Literary discussion*. Primavera, 1974. p. 133-142.
- GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 15-50.
- GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo & PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 50-72.
- GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido & MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 89-112.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LAVILLE, Jean; DIONNE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARIN, Alda Junqueira; GUARNIERI, Maria Regina; ROMANATTO, M. C.; CHAKUR, C. R. S. L.; GIOVANNI, L. M.; DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 11, n. 31, p. 15-24, 2000.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 1, n. 4, p. 5-14, 2000.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho; FERREIRA, Adir Luiz. *A pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt1/pesquisa_colaborativa.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2008.

PINTO, João Bosco. Metodología de investigación-acción. Momentos y fases. In: *Preparación y evaluación de proyectos*, Quito, Junta Nacional de Preinversión, set. 1976a. (mimeo).

PINTO, João Bosco. Educación liberadora. Dimensión teórica y metodológica. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1976b.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-62.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000b. p. 63-92.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987a.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987a.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1998.