

ARTIGOS

A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002

Rinaldo Molina*

Elsa Garrido**

RESUMO

Este artigo levanta a literatura sobre a produção brasileira em educação de investigações acadêmicas tipo pesquisa-ação. O estudo compreende duas partes. Na primeira, apresenta uma síntese conceitual sobre as tendências teóricas que influenciaram este campo de pesquisa no Brasil. Na segunda, apresenta o mapeamento das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, de 1966 a 2002, salientando as instituições com maior experiência na área, os temas de pesquisa mais investigados e aqueles pouco explorados. Foram analisados 233 resumos; 68 abordaram experiências inovadoras conduzidas pelos professores em suas salas de aula, enquanto 165 foram pesquisas colaborativas. O ensino fundamental I foi o nível de ensino mais contemplado, e o ensino médio o menos pesquisado. Ciências e Matemática foram as disciplinas mais investigadas. No ensino Superior, houve menos experiências de pesquisa-ação nos cursos de formação inicial de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação em educação; Pesquisa-ação colaborativa; Estado do conhecimento.

Academic Production on Educational Action Research in Brazil: A Literature Review Based upon Thesis and Dissertations defended between 1966 and 2002

ABSTRACT

This paper reviews the literature on the academic production of brazilian educational action research. The study comprises two parts. The first one presents a conceptual synthesis on the theoretical trends that laid the foundations of this field of knowledge in Brazil. The second part maps the dissertations and thesis produced in the Educational Graduate Programs between 1966 and 2002, depicting the most experienced institutions on this field of knowledge, the themes most investigated and those ones less explored. 233 abstracts were analyzed. 68 focused on innovative experiences conducted by teachers in their own classrooms and 165 dealt with collaborative action-researches. First to fourth grades were the school level most investigated and ninth to eleventh grades the less studied. Science and Mathematics were the most investigated curriculum contents. In Higher Education there were less action research case studies in the Teacher Education Programs.

KEYWORDS: educational action research; collaborative action research; state of knowledge.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo.

** Livre-docente e doutora em Didática pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002

Rinaldo Molina

Elsa Garrido

No contexto brasileiro, a propagação da pesquisa-ação se deu na década de 1980, juntamente com a valorização dos estudos qualitativos tipo pesquisa participante, etnográfica, estudos de casos, narrativas, histórias de vida, entre outros, que centravam o olhar do pesquisador “de dentro” da escola e da sala de aula. Essas manifestações estavam atreladas a uma grande discussão que teve início na década de 1980 e teve como palco o embate entre o paradigma quantitativo hegemônico e o paradigma qualitativo emergente (GATTI, 2002).

O avanço da pesquisa-ação em educação no Brasil, como se verá adiante, ganha força na década de 1990. As experiências desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor e para a transformação das práticas curriculares e das relações sociais na escola. O movimento definitivamente assume um lugar no processo de reação à visão do professor como técnico que simplesmente aplica o que especialistas decidem que deva ser feito e às políticas públicas impostas de cima para baixo. Daí o interesse em levantar o estado do conhecimento sobre esse campo de pesquisa com o objetivo de esclarecer os percursos desse movimento, os autores e referenciais teóricos que deram suporte aos estudos, as instituições com maior experiência nessa área, os focos de pesquisa mais investigados e aqueles ainda pouco explorados.

Outra razão que nos entusiasmou a dar visibilidade a essa questão foi o número significativo e a diversidade de dissertações e teses que encontramos quando participamos do projeto de pesquisa do INEP/ANPEd sobre o “Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)”, coordenado por Brzezinski (2006 e 2007).

Este artigo compreende duas partes. Na primeira apresentamos uma síntese conceitual sobre os teóricos que influíram na conceituação e no enraizamento desse campo de pesquisa no Brasil. Na segunda, apresentamos o mapeamento e a análise dos resumos das dissertações e teses tipo pesquisa-ação produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil no período 1966-2002.

VERTENTES CONCEITUAIS DA PESQUISA-AÇÃO NO BRASIL

A pesquisa-ação no Brasil teve origem na década de 1970. Nessa época existiu um fecundo movimento intelectual que questionava a falta de compromisso político das práticas científicas dominantes nas ciências sociais (GAJARDO, 1986).

Pesquisas do tipo denunciatório prepararam o terreno para o surgimento das primeiras propostas de pesquisa-ação emancipatória. Projetos de intervenção sistemática, que visavam à transformação da realidade social desigual e excludente, eram acompanhados e reformulados, tornando a prática objeto de “investigação-ação”. Tais projetos baseavam-se na valorização da cultura e dos saberes dos participantes, estimulavam o questionamento, a conscientização e a participação dos sujeitos. O pensamento de Paulo Freire (1964; 1967) foi o grande inspirador desse movimento, que avançou até os dias de hoje, tendo recebido aportes de outros autores. Freire foi, de longe, o autor mais citado no *corpus* da pesquisa examinada neste artigo.

Outra vertente da pesquisa voltada para a ação e para a transformação das práticas sociais e escolares aproximou-se dos autores norte-americanos Kurt Lewin (1970) e Stephen Corey (1979). Eles foram o suporte teórico da primeira dissertação de mestrado sobre pesquisa-ação em educação. O estudo intitulado *Modelo da pesquisa em ação ao treinamento de professores*, de autoria de Ana Maria Saul, foi defendido no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP em 1971. Nele a autora delinea uma nova proposta para a formação de professores em serviço, em que o corpo docente participaria do processo de construção e experimentação curricular. “Se os professores não participarem da pesquisa que procura melhorar o ensino [...] os resultados da pesquisa provavelmente não farão que ensinem de forma diversa. Ouvir dizer o que os professores devem fazer é muito diferente de descobrir, pessoalmente, o que devem fazer” (COREY, 1979, p. 298).

Na década de 1980, ao mesmo tempo que aumentou o interesse pelo paradigma qualitativo e pelas pesquisas de intervenção, voltadas para a mudança das práticas educativas – a ponto de o MEC promover um seminário sobre esse tema, publicado na revista *Em Aberto* (1984) –, surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade do conhecimento produzido por essas experiências.

A complexidade, as demandas e as urgências da prática, o compromisso com a consolidação das mudanças desejadas, a documentação insuficiente e pouco cuidadosa e a subjetividade das análises colocou questões sobre a validade dessas pesquisas. Houve nesse momento importante esforço de elucidação conceitual e metodológica, para o qual contribuíram algumas obras que se tornaram marcantes: o livro de Menga Ludke e Marli André – *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (1986); as obras de Carlos Brandão – *Pesquisa participante* (1985) e *Repensando a pesquisa participante* (1986); a tradução da obra de René Barbier – *Pesquisa-ação na instituição educativa* (1985); e as publicações de Michel Thiollent, principalmente o livro *Metodologia da pesquisa-ação* (1985).

Na década de 1990 houve o acesso dos pesquisadores brasileiros a reconhecidas tendências mundiais na abordagem da pesquisa-ação.

No início da década foi publicado, no periódico *Educação e Realidade*, o artigo “A caminho de uma pesquisa-ação crítica”, de Marisa Vorraber Costa (1991), que trouxe as ideias de Laurence Stenhouse (1987; 1991), de John Elliott (1978; 1990; 1998) e de Stephen Carr e Wilfred Kemmis (1988). No texto, a autora propõe uma aproximação entre a perspectiva da “pesquisa-ação crítica” elaborada por Carr e Kemmis e a “pedagogia dialógica” de Paulo Freire, aspecto que consideraremos adiante.

No entanto, a obra que realmente difundiu os autores ingleses em nosso meio foi o livro *Cartografias do trabalho docente*, de Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira, publicado já no fim da década, em 1998.

A vertente da pesquisa-ação, iniciada por Stenhouse na década de 1960 e continuada por Elliott, se deu no processo de reforma curricular do sistema educacional inglês. Professores de escolas de nível médio já exerciam práticas reflexivas, empreendidas de forma assistemática, procurando propor atividades mais significativas para os alunos das classes trabalhadoras, na tentativa de diminuir os altos índices de evasão e repetência, decorrentes de um currículo conservador e elitista. A partir da parceria dos professores com pesquisadores especialistas em currículo, desenvolveram-se projetos curriculares. O novo currículo foi resultado de um processo de construção e experimentação em que as atividades pedagógicas propostas passaram por correções e aperfeiçoamentos até poderem ser publicadas para uso mais amplo na rede escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa não está separada da prática, pelo contrário, é inerente ao trabalho docente. Ela qualifica o ensino, desenvolve a autonomia do professor e produz conhecimento sobre o ensino. O professor torna-se parceiro necessário do pesquisador, porque é ele que atua em sala de aula, espaço em que se avaliam e aperfeiçoam as propostas curriculares.

Outro marco importante foi a chegada ao Brasil do livro *Os professores e sua formação*, de Antonio Nóvoa (1992). Ele foi o disparador da corrente teórica do “professor reflexivo” no Brasil, principalmente por meio dos textos de Donald Schön (1992) e de Ken Zeichner (1992). Nessa obra encontramos ainda outros artigos que atrelaram a ideia de professor reflexivo ao professor-pesquisador e, por consequência, à pesquisa-ação.

Os livros *Educando o profissional reflexivo*, de Schon (2000), e *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*, de Zeichner (1993), tornaram-se obras de referência.

Segundo Schön (1983), as situações que os profissionais enfrentam na vida prática não se resumem a problemas que podem ser resolvidos de forma controlada. “No mundo da prática os problemas não são dados [...] Para que um dilema se converta em problema, o profissional precisa dar sentido a uma situação de início confusa, desordenada, incerta” (SCHÖN, 1983, p. 40). Na prática social, os diferentes entendimentos dos participantes, os conflitos de valores e de interesses inviabilizam a experimentação dos projetos de intervenção. Por isso, o autor prefere usar a expressão “reflexão-na-prática”. Segundo ele, a reflexão não se dá antes da ação; são os dilemas, os conflitos e as incertezas colocados pela prática que acionam o pensamento reflexivo. Graças à atividade reflexiva o professor traz à consciência suas compreensões tácitas, podendo esclarecê-las e questioná-las, aprofundando a compreensão dos problemas com os quais se defronta, de modo a poder formular respostas mais adequadas à solução dele. Graças à reflexão, avaliam-se e reformulam-se projetos de ação e práticas adotadas.

A natureza processual marca a investigação reflexiva. A tarefa é sempre inacabada, provisória, sempre submetida a revisão. O professor/pesquisador, ao intervir, muda a realidade que estuda. Ele próprio também se modifica: passa a ter outra compreensão da situação. Nesse sentido, a pesquisa-ação é autoformadora.

Schön (2000) considera que já na formação inicial o futuro profissional deve ser confrontado com os desafios da prática e sugere abordagens facilitadoras. Cabe ao formador: ouvir e dialogar; fazer os

estudantes refletirem sobre os próprios processos de investigação; explorar dilemas de profissionais em seus locais de trabalho e trazer à discussão estudos de caso; dar espaço para o desenvolvimento de diferentes projetos a serem conduzidos em grupos; analisar os vídeos das atividades de estágio com a classe; estimular o exame de diferentes perspectivas para os problemas vivenciados; levantar com os alunos alternativas e estratégias para superar as deficiências detectadas, etc.

Carr e Kemmis (1988) põem em dúvida o potencial da reflexão para desencadear mudanças emancipatórias. Apoiando-se na Escola de Frankfurt e mais especificamente na teoria crítica de Habermas, questionaram as perspectivas do professor pesquisador e do professor reflexivo por não examinarem as restrições que a estrutura social, através de seus canais institucionais, impõe às práticas docentes, garantindo a continuidade dos mecanismos sociais de dominação e exclusão. Os autores pontuam que os projetos de intervenção que visa à mudança curricular, além de terem inteligibilidade e significado para os participantes, precisam estar articulados a processos de mudança na cultura escolar, tornando as relações sociais na escola mais democráticas e participativas.

Carr e Kemmis ficaram em terceiro lugar entre os autores mais citados nas pesquisas brasileiras, objeto deste artigo.

Zeichner (2002), assim como Schön, entende a educação como prática social, marcada por incerteza, instabilidade e conflito. Tal como Carr e Kemmis e Freire, considera que a prática reflexiva não pode se limitar aos conteúdos curriculares, precisa centrar-se também nas práticas de desigualdade e injustiça, vigentes na sociedade e na instituição escolar.

A atividade reflexiva tem natureza dialógica. A reflexão não é uma atividade solitária: os pares, o coordenador pedagógico, o pesquisador são importantes para o crescimento pessoal. Criam-se parcerias entre a universidade e a escola, e os projetos ganham em complexidade e número de participantes. A colaboração dos pesquisadores favorece o processo de questionamento das representações e das práticas docentes, oferece suporte aos projetos coletivos, promove competências investigativas e cria espaços para a divulgação da produção de conhecimento dos professores em congressos e publicações (ZEICHNER, 1998).

O trabalho de Schön e Zeichner tem exercido grande influência no movimento de pesquisa construtivista e sociointeracionista de ensino de ciências desenvolvida nos Estados Unidos da América (GRIMMETT; ERICKSON, 1988). Em nosso corpus de pesquisa-ação um número expressivo de estudos mencionou Piaget e Vygotsky como suportes teóricos do trabalho.

Ao encerrarmos esta síntese sobre as vertentes teóricas que influíram nos estudos de pesquisa-ação aqui investigados, consideramos importante registrar o reconhecimento da academia a essa linha de pesquisa. Em 1996 a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) abriu uma linha de financiamento para projetos de pesquisa aplicada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa. Em 2000 a revista *Pro-Posições* dedicou um número sobre a produção de alguns desses grupos.

Examinaremos a seguir o mapeamento das dissertações e teses sobre a pesquisa-ação no Brasil no período 1966-2002.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS POR NÍVEL ACADÊMICO, ANO, INSTITUIÇÃO E REGIÃO GEOGRÁFICA

Das 236 pesquisas analisadas, 193 foram dissertações de mestrado e 43 teses de doutorado (Tabela 1). O número de dissertações superou em muito o de teses, indicando que, em sua maioria, pesquisadores iniciantes ousaram empreender esse tipo de pesquisa, apesar da complexidade que ela oferece.

As instituições (Quadro 1) que apresentaram maior produção de dissertações foram: PUCRS (25 estudos); UFSM (24); PUCPR, UFES e UFRS (11). Quanto às teses, as instituições com maior produção foram UNICAMP (14), seguida da USP e da PUC-SP (5) e UNESP/Mar (4).

A Tabela 2 apresenta a frequência dos estudos do tipo pesquisa-ação produzidos nos programas de pós-graduação (PPGG) no Brasil, segundo a instituição e o ano.

A frequência foi muito variada ao longo do período. Por isso o dividimos, de acordo com o volume produzido, em quatro períodos.

O primeiro período estendeu-se por 21 anos (1966-1987). Nesse longo intervalo de tempo tivemos apenas quatro estudos, sendo que os dois primeiros foram defendidos na PUC-SP (1971 e 1978) e os outros dois na UFBA (1981) e na UFRS (1986).

O segundo período teve a duração de cinco anos (1988-1992). Nele encontramos 16 trabalhos; apesar de representarem um aumento em relação ao período anterior, ainda assim demonstram o pouco investimento da academia nesse tipo de pesquisa. Houve, entretanto um dado auspicioso: o crescimento do número de universidades que passaram a realizar trabalhos do tipo pesquisa-ação. Foram dez universidades, com destaque para a UFES e a UFF, com três estudos, e a UFRS, com dois.

No terceiro período, com duração de cinco anos (1993-1997), foram realizados 62 estudos em 19 universidades. Nesse período a média subiu de 3,2 trabalhos por ano para 12,4. As instituições com maior produção foram: PUCRS (13); UFBA (6); UFRS, UNICAMP e USP (4); UFSCar e FURB (3). Pode-se afirmar que a partir desse período a pesquisa-ação começa a se consolidar como uma das tendências emergentes da pesquisa sobre processos de transformação das práticas docentes e da cultura escolar e sobre qualificação da formação dos professores.

O último período, também com duração de cinco anos (1998-2002), apresentou um total de 154 trabalhos (média de 30,8 por ano) e envolveu 34 dos 36 programas de pós-graduação existentes. Esse período concentra 65% dos estudos. Entre os centros mais produtivos destaca-se a UFSM, com 22 estudos; essa instituição até então não demonstrara uma produção expressiva. Seguem-se UNICAMP (14); PUCRS (13); PUCPR (10); USP (9); PUC-SP7, UFES, UFRS e UPF (6); UNESP/Mar, UFRN e UFSC (5); UERJ, UFMT, UFPEL e UNESP/Ar (4); UCP/RJ, UNESP/RC e UNIMEP (3); UFAM, UFBA, UFPR, UFSCAR, UnB, UNIJUÍ e UNISINOS (2). As demais apresentaram apenas uma pesquisa. A UFF e a FURB não tiveram nenhuma dissertação ou tese do tipo pesquisa-ação ao longo do último período.

Nos 36 anos por nós levantados, oito instituições produziram 129 trabalhos do tipo pesquisa-ação, o que representa mais da metade da produção total (54,66%). São elas: PUCRS (27); UFSM (25); UNICAMP (19); UFRS (13); USP (13); PUCPR e UFES (11); PUC-SP (10). Como se pode observar, os centros com maior experiência nesse campo da pesquisa educacional foram os estados do Rio Grande do Sul (PUCRS, UFSM e UFRS) e São Paulo (UNICAMP, USP E PUCSP).

A produção de pesquisas-ação concentrou-se na região Sul (109), seguida pela região Sudeste (97), depois Nordeste (20), Centro-Oeste (8) e Norte (2).

ANÁLISE DOS RESUMOS

A análise foi feita sobre 233 estudos, de vez que duas dissertações não apresentaram resumo e em um caso o resumo foi desprezado por não apresentar dados suficientes que permitissem sua classificação. O material foi organizado em duas grandes categorias: pesquisas sobre a própria prática e pesquisas colaborativas (Tabela 3).

As pesquisas sobre a própria prática totalizaram 68 trabalhos, representando 28,81% do *corpus* investigado. Nesta categoria enquadram-se dissertações e teses em que o autor, na qualidade de professor, transforma seu trabalho em sala de aula em objeto de pesquisa: investiga as dificuldades de aprendizagem dos alunos; elabora e introduz um projeto inovador para tornar o ensino mais eficaz; documenta o processo como fonte de análise da experiência.

A maioria das produções dos pós-graduandos foi constituída por estudos de pesquisas colaborativas, totalizando 165 títulos (69,92%). Nessa categoria, o processo de reflexão e mudança das práticas docentes faz parte de um projeto mais amplo. Os professores não empreendem projetos isolados de mudança, mas contam com a colaboração de pares, da equipe pedagógica da escola ou de pesquisadores, além do suporte dos programas e núcleos de pesquisa da universidade. O estudo é visto pelo olhar do colaborador, que analisa o processo de desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, as mudanças das práticas pedagógicas e as dificuldades encontradas.

Em sua maior parte, os estudos aconteceram em instituições de educação básica (148 estudos) e de ensino superior (48 estudos) (Tabela 4). Houve, entretanto, um número expressivo de relatos – 37 casos – que aconteceram fora dos muros escolares, em locais de trabalho ou espaços comunitários.

No sistema de ensino básico, 14 projetos de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa foram desenvolvidos em escolas de educação infantil. O ensino fundamental I foi o nível mais contemplado: 58 pesquisas implementaram projetos nas séries iniciais. O ensino fundamental II contou com 19 estudos. O ensino médio registrou apenas 11 experiências. Sete trabalhos focalizaram o HEM-CEFAM e a educação especial. A educação de jovens e adultos foi objeto de três estudos e a educação Indígena apareceu em duas pesquisas. Em 27 resumos o autor informou de forma vaga que a pesquisa se deu na educação básica, sem precisar, todavia, os contextos em que o estudo ocorreu.

Quando exploramos o foco temático dessas pesquisas, encontramos grande dispersão e falta de dados. Ponto importante nos relatos foi a referência aos processos de formação dos professores.

Encontramos estudos de caso centrados na reflexão sobre questões relativas à profissionalidade e à identidade do professor, na reorganização pedagógica e na gestão da escola, na compreensão e na busca de alternativas relativas ao fracasso escolar, nas relações afetivas em classe, no estímulo à expressão do aluno e à melhoria de suas habilidades linguísticas, na inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais, em projetos interdisciplinares, ensino por projetos e ensino por resolução de problemas, avaliação da aprendizagem, educação participativa, novas tecnologias, atividades de socialização de crianças, entre outros.

Poucos trabalhos mencionaram as atividades e estratégias utilizadas no processo de formação. Entre elas citamos: grupo de estudos, oficinas pedagógicas, cursos de atualização, assessoria pedagógica, colaboração na construção do projeto político-pedagógico da escola, análise dos vídeos das aulas, reflexão sobre a prática cotidiana.

Apenas 68 estudos explicitaram as disciplinas curriculares nas quais os professores desenvolveram projetos de ensino: Ciências apareceu em 22 estudos, e Matemática em 21. Projetos de Arte apareceram em três relatos. Língua Portuguesa surgiu em sete estudos; História e Educação Física em quatro; Língua Inglesa e Geografia apareceram em dois estudos; Psicologia e Música em um estudo cada uma. Houve menção a 15 projetos interdisciplinares.

O ensino superior foi o *locus* de 48 estudos: 13 experiências foram conduzidas em cursos de Pedagogia, nove em licenciatura, 20 em cursos de bacharelado e seis em atividades de extensão universitária. Era de se esperar que a maioria dessa produção se concentrasse nos cursos de Pedagogia e licenciatura, e não nos cursos de bacharelado.

Ainda que esses resultados possam estar subestimando a produção de eventuais pesquisas similares, desenvolvidas nos programas de pós-graduação específicos de cada licenciatura, o número de experiências de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e licenciatura foi extremamente modesto, indicando que a formação inicial dos professores, muito provavelmente, ainda vem acontecendo sob a égide do paradigma da racionalidade técnica.

Na licenciatura, foram relatadas experiências pontuais nos cursos de Química, Física, História e Música. No bacharelado, os estudos ocorreram em disciplinas pertencentes aos cursos de Psicologia, Medicina, Odontologia, Serviço Social, Enfermagem, Letras, Fisioterapia, Nutrição, Agronomia, Biologia, Fisioterapia, Informática, Educação Física, Administração e Piano.

Encontramos poucas informações sobre o foco dessas pesquisas. Foram mencionados: ensino por projetos, experiências em estágio supervisionado, atividades inovadoras, desenvolvimento profissional docente e construção da prática profissional, entre outros. Houve estudo de caso em que o corpo docente de um curso de Pedagogia documentou a implementação de um projeto curricular articulado.

Um total de 37 pesquisas aconteceram além dos muros escolares: 16 relataram experiências de educação popular nos locais de trabalho, 18 registraram experiências educativas na comunidade e três trataram de experiências culturais em ambientes da periferia.

As experiências desenvolvidas nas comunidades tinham por objetivo transformações sociais a partir de um trabalho de conscientização. Foram desenvolvidas com crianças, jovens, adultos, pessoas com necessidades especiais e mulheres. Seu foco também variou: formação de coordenadores para cursos de EJA, experiências de alfabetização, estudos de linguagem com jovens de periferia, práticas educacionais em acampamentos de sem-terra, experiência de teatro comunitário, oficina de bonecos, práticas de educação ambiental, implantação de minibibliotecas comunitárias, educação musical, educação e trabalho na educação especial, qualidade de vida e atividade física, educação para a saúde da mulher, implantação de museu de cultura negra, círculos de cultura, entre outros.

Apenas 46 resumos explicitaram a duração da pesquisa: em dez deles o trabalho de campo teve duração de seis meses; em 16 casos a experiência teve duração de um ano; em nove, durou dois anos; em 11 relatos o tempo da pesquisa foi de três a cinco anos. Esses dados, apesar de representarem uma amostra pequena, indicam que os processos de mudanças sociais participativas são lentos, exigindo mais tempo do pesquisador no campo, mesmo quando focados em projetos de ensino específicos.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS

Os resumos ofereceram pouca informação sobre a caracterização dos trabalhos enquanto pesquisa. Apenas metade deles mencionou o referencial teórico que fundamentou a pesquisa, e só ¼ dos estudos explicitou aspectos relativos à metodologia de coleta e análise dos dados.

Foram citados 72 autores. Dentre eles destacam-se: Freire, cujo nome apareceu em 30 estudos; Vygotsky em 20; Carr e Kemmis em 13; Nóvoa, Thiollent e Piaget em seis; Schön em cinco; Freinet, Barbier, Habermas, Perrenoud e Vieira Pinto em quatro; Elliott, Emilia Ferrero, MacTagart e Zeichner em três; Bernstein, Garcia, Giroux, Kincheloe, Leontiev, Sacristan, Serrano e Tardif em dois. Entre os autores nacionais: Maria Felisminda Fusari, Piconez e Demo foram citados duas vezes; André, Bastos, Beiseigel, Aguiar, Fazenda, Fiorentini, Geraldi, Haddad, Santos e Saviani foram citados uma vez.

Houve estudos que, em vez de citar autores, mencionaram a perspectiva teórica que orientou a pesquisa: construtivista, sociointeracionista, histórico-crítica, professor reflexivo, professor crítico reflexivo, multiculturalismo crítico, análise institucional. A maioria dos autores acima citados está contemplada por essas vertentes teóricas.

Quanto aos aspectos metodológicos, houve preocupação com a documentação da pesquisa. Vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados. Entre eles: a observação em sala de aula apareceu em 32 resumos; depoimentos/entrevistas/relatos/narrativas/histórias de vida foram mencionados em 56 casos; questionários, em dez; audiogravação e videogravação foram citadas nove vezes; a análise de documentos apareceu em cinco trabalhos. É interessante observar, entretanto, que o diário de campo do autor da

pesquisa foi mencionado em apenas oito resumos; registros e relatórios elaborados por professores foram mencionados em apenas três experiências, e as produções dos alunos em apenas um trabalho.

Pouquíssimos resumos fizeram referência à metodologia de análise dos dados. E quando isso ocorreu não ficou clara a relação entre a fundamentação teórica e os procedimentos de análise e categorização dos dados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos resumos de pesquisas tipo pesquisa-ação defendidas no período entre 1969 e 2002, alguns aspectos merecem ser destacados.

As experiências de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa aproximaram pesquisadores e professores, que, apesar de pertencerem a culturas profissionais diferentes, se engajaram em projetos de inovação e mudança por longos períodos de tempo. Todos aprenderam com essa aproximação.

Os estudos contemplaram ampla gama de aspectos, e os focos temáticos mais explorados se concentraram no ensino de Ciências e Matemática. Esses focos de pesquisa já oferecem dados relevantes para o avanço conceitual na área. O impacto e a consolidação dessas experiências nos ambientes escolares, bem como sua repercussão na aprendizagem dos alunos constituem um novo campo aberto à pesquisa.

No ensino superior, a prática docente dos formadores aparece como uma área de investigação emergente, na medida em que amplos setores da academia começam a se preocupar com a qualidade da formação profissional.

Há necessidade de maior investimento em pesquisas que envolvam professores de outras disciplinas da educação básica. As pesquisas também pouco mencionaram a participação da equipe técnico-pedagógica e de outros profissionais que atuam na escola. A pesquisa-ação sobre uso de novas tecnologias em sala de aula constitui outro foco de pesquisa emergente.

Nas licenciaturas é preocupante o descompromisso com a formação inicial dos professores. Igualmente preocupante é o silêncio em relação à qualidade do ensino noturno, do ensino médio e do ensino técnico-profissionalizante.

Os resumos apresentaram fragilidade na informação sobre os aspectos teórico-metodológico das pesquisas; talvez eles precisem ser expandidos para poderem ser mais informativos sobre a natureza da pesquisa. Quanto aos referenciais teóricos, apesar de Paulo Freire ser o autor mais citado, houve muito pouca referência a autores nacionais.

Quanto aos aspectos metodológicos, é preciso destacar a preocupação com a diversificação das fontes. Por outro lado, foi surpreendente verificar que, apesar de a maioria dos estudos ser constituída de pesquisas colaborativas, poucos autores mencionaram o uso de registros escritos do pesquisador ("diários de bordo") e dos professores e de produções dos alunos.

A articulação entre os referenciais teóricos e a metodologia de análise dos dados não foi explicitada. Houve ainda falta de informação sobre as ações e estratégias de formação, sobre o papel do pesquisador e sobre as dificuldades encontradas.

Para além dessas imprecisões, é preciso considerar que a complexidade dos projetos e o caráter criador, processual e contextual da pesquisa-ação levaram-nos à leitura integral de 89 dissertações de mestrado e teses de doutorado (MOLINA, 2007; 2010).

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação e Linguagem*, n. 15, p. 60-81, 2007.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- COREY, S. Esperar? Ou começar a saber! In: MORSE, W. C.; WINGO, G. M. *Leituras de Psicologia Educacional*. São Paulo: Cia. Nacional, 1979. p. 296-302.
- COSTA, M. C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação e Realidade*, n. 16, p. 42-52, 1991.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- ELLIOTT, J. What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, n. 10, p. 335-337, 1978.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 137-152.
- EM ABERTO. Brasília, v. 3, n. 20, 1984.
- FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1964.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- GAJARDO, M. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GATTI, B. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.
- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. GRIMMETT, P. P.; ERICKSON, F. L. (Orgs.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988.

LEWIN, K. Pesquisa de ação e problemas de minoria. In: LEWIN, K. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1970. p. 215-230.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, R. *A pesquisa-ação/ investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-200) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.

MOLINA, R. Contribuição da pesquisa-ensino colaborativa: análise de dissertações e teses. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 351-386.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. PRO-POSIÇÕES. Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, v. 1, n. 4, 2001.

SAUL, A. M. *Modelo da pesquisa em ação ao treinamento de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 1971.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books Inc., 1983.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 115-137.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-235.