

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Marli Andre, PUC SP

Ao receber a demanda para participar dessa mesa, que trata da articulação entre os saberes da pesquisa e a prática pedagógica, decidi trazer para a discussão a minha experiência como professora de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores na PUC SP. O curso está organizado em disciplinas e atividades que objetivam propiciar aos formadores de professores oportunidade de reflexão crítica e de investigação sobre a prática pedagógica.

Quem são os mestrandos que buscam esse curso? Temos até agora 2 turmas, são 70 pós-graduandos, dos quais 80% atuam na rede pública de ensino municipal, estadual ou federal e os demais em organizações como SESI, CENPEC, Itaú Social, Avisa Lá.

Grande parte desses alunos exercem função de coordenação pedagógica, direção de escola ou supervisão e uma pequena parte está em sala de aula como professor. O objetivo do curso é preparar profissionalmente coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores da rede para exercer o papel de mediadores entre os professores, os alunos e os conhecimentos, visando à qualificação da prática educativa.

Recebendo um público majoritariamente composto por práticos (são profissionais que atuam na rede ou em instituições que formam professores), nosso intuito é criar condições para o desenvolvimento profissional de sujeitos críticos, reflexivos, analistas simbólicos da realidade e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade destinada às crianças e jovens da educação básica.

Para concretizar essa proposta, julgamos que a formação desses profissionais deveria estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Essa convicção provocou alguns questionamentos e desafios a serem enfrentados pela equipe de docentes do curso: que concepção de pesquisa orientaria nosso trabalho? Quais os caminhos que adotaríamos para atingir nossos propósitos?

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

Não só como professora da disciplina de pesquisa, mas também como coordenadora do curso, tive grande preocupação em desencadear um debate, junto ao grupo de docentes, sobre o que seria a pesquisa da prática. Com experiência na orientação

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

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

Stenhouse foi uma de minhas primeiras referências sobre o tema do professor pesquisador, quando ainda fazia o doutorado no final dos anos 1970. Imersa nas discussões do CIRCE - Centro de Pesquisa sobre Ensino e Avaliação de Currículo, eu acompanhei, pelos textos publicados na época e pelos visitantes do CIRCE (pesquisadores da Escócia, Inglaterra, Austrália e Suécia), um movimento de crítica ao desenvolvimento de currículos baseados na especificação de objetivos e na seleção de meios para alcançar esses objetivos. Em contraposição, os autores propunham alternativas curriculares que privilegiavam o processo de ensino e não o produto, valorizavam a autonomia profissional do professor e reconheciam seu importante papel nas mudanças curriculares. Os proponentes desse movimento inovador, entre os quais Stenhouse, defendiam uma visão do professor não como um técnico que aplicava programas e inovações desenhadas por especialistas, mas como produtor de conhecimentos, um profissional que refletia sobre sua prática e fazia mudanças em sua ação, com base nessas reflexões. O conhecimento era visto não como algo definitivo, fechado, mas como provisório e aberto a questionamentos e discussões.

As ideias de Stenhouse foram e continuam sendo desenvolvidas por Elliot (1978, 2009), que critica o modo como ao longo do tempo a proposta de Stenhouse foi sendo descaracterizada no Reino Unido, perdendo aquele sentido de currículo como um processo construído colaborativamente entre professores e os pesquisadores da universidade, para assumir um caráter positivista, que valoriza apenas o produto da ação, em uma lógica de racionalidade instrumental. Elliot (2009) propõe a “Lesson Study” que, segundo ele, guarda muitos pontos em comum com a proposta do “ensino baseado na

pesquisa” de Stenhouse: ambas partem dos problemas concretos do ensino, enfatizam a ligação entre teoria e prática, a colaboração não apenas entre os professores, mas também entre os pesquisadores da universidade e os professores, em uma aproximação entre o universo acadêmico e o ensino nas escolas. A “Lesson Study” consiste em uma aula planejada coletivamente, obedecendo a um ciclo de ação e reflexão; os professores fazem um plano conjunto, um deles põe em prática, os outros observam, em seguida discutem as observações, fazem as reformulações necessárias para que outro colega ponha em prática e assim sucessivamente. As ideias fortes desses autores são a crença no professor como um intelectual autônomo, capaz de refletir sobre o ensino, implementar mudanças e compartilhar suas descobertas com colegas da escola e da universidade.

Ainda entre as referências estrangeiras, retomei os escritos de Zeichner, que em 1993 defendia a pesquisa ação “socialmente crítica” a ser realizada em múltiplos níveis como na sala de aula, na escola e na sociedade, para contribuir com a justiça social, cultural, política e econômica. Em um texto recente (ZEICHNER, sd) o autor explora a questão de como a pesquisa-ação na formação inicial pode dar suporte para a luta de maior justiça em um mundo injusto e desumano. Discute vários exemplos de pesquisa ação tendo como principais protagonistas tanto os professores formadores, buscando mudar sua prática, suas ações e suas condições de trabalho quanto os futuros professores em seu processo formativo, instigados pelos professores do curso de formação inicial. Os textos de Zeichner ampliam a perspectiva social e política da pesquisa-ação e atribuem um importante papel ao curso de formação inicial no desenvolvimento de docentes pesquisadores da prática.

Muito valiosas também são as contribuições de David Tripp (2005, p. 443) que em um artigo traduzido pela revista Educação e Pesquisa, além de situar historicamente a pesquisa-ação e seus inúmeros desdobramentos, preocupa-se em conceituá-la como “toda tentativa sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Discute o papel da teoria na pesquisa-ação, o ciclo de desenvolvimento de um trabalho dessa natureza e questões relativas ao método, como a necessidade de controle e sistematização do conhecimento, o papel da reflexão, os cuidados com a participação e a ética. Apresenta cinco modalidades de pesquisa-ação e conclui seu texto com uma proposta de uso da pesquisa-ação em uma dissertação. O texto de Tripp chama a atenção para questões cruciais na metodologia e na realização de uma pesquisa ação.

A investigação didática da pesquisadora argentina Délia Lerner (2009) foi outra fonte consultada porque tem orientado políticas de inserção à docência no estado de São

Paulo e porque volta-se diretamente para as situações de sala de aula, em especial para o processo de leitura e escrita nos anos iniciais da alfabetização. A autora discute a diferença entre pesquisa acadêmica e investigação didática, ressalta que ambas têm como ponto comum a preocupação com o rigor e como principal diferença o objeto de estudo. Em suas explicações, a investigação didática é um tipo de pesquisa como a etnográfica, a psicológica, a sociológica e busca produzir conhecimento acerca das relações entre ensino e aprendizagem de conteúdos específicos. Na formação inicial, a pesquisa deve ter um caráter formativo, segundo a autora, de modo a levar os futuros professores a desnaturalizar conteúdos e práticas vividos como alunos; conhecer resultados de pesquisas; ter acesso a conhecimentos didáticos e educativos em geral ; e posicionar-se como estudantes permanentes.

Mas, temos também no Brasil uma boa produção sobre a pesquisa-ação no campo do ensino. Em seu livro **O Professor e a Pesquisa**, Lüdke (2001) analisa as proposições de vários autores que defendem a pesquisa-ação, a pesquisa do prático ou a pesquisa do professor e faz uma boa discussão sobre a relação entre pesquisa e prática reflexiva. A autora mostra, com base em dados empíricos, as concepções de pesquisa de professores da educação básica em quatro escolas do Rio de Janeiro e deixa muito evidente o quanto ainda precisamos debater essas concepções. Muito ilustrativo é o capítulo do livro que aborda as condições para a prática da pesquisa nas escolas investigadas, que mostra as dificuldades dos entrevistados para realizar pesquisas, por não disporem de espaço adequado, nem de materiais ou recursos necessários nem de apoio técnico. Essas considerações são importantes porque mostram que não basta ao professor ter o tempo de pesquisa computado em seu contrato de trabalho, mas é preciso ter as condições para preenche-lo.

Os vários autores revisitados nos ajudaram a entender diferentes aspectos ligados a realização da pesquisa na prática, mas quem nos auxiliou mais diretamente na definição do conceito de pesquisa voltada à prática foi Gatti (2014) em sua apresentação no I FOMPE (I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação) sobre o que seria a pesquisa ou o Trabalho Final de Conclusão do Curso do Mestrado Profissional.

Definindo que os mestrados profissionais em educação estão voltados para a prática profissional dos educadores, Gatti argumenta que a pesquisa deve ter como foco “as dinâmicas relacionais de trabalho nas organizações educacionais e seus consequentes”, deve mobilizar conhecimentos que permitam melhor qualificação do trabalho. Alguns tipos de pesquisa ou de trabalhos de conclusão mencionados por ela

são: a) pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições; b) criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de softwares, de materiais didáticos; c) estudos avaliativos em pequena escala, com proposições.

Gatti faz ainda a distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada ou “engajada”. A pesquisa acadêmica, segundo ela, tem a teoria como ponto de partida e de chegada. A problematização é construída com base na teoria ou em referentes teóricos e visa “evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa”. A pesquisa “engajada” tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada. A problematização tem origem em impasses educacionais concretos e visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. A autora conclui que ambas exigem metodologia apropriada, modalidades e meios de investigação cuidados.

Com os esclarecimentos do conceito de pesquisa da prática, enfrentei meu segundo desafio: como formar o pós-graduando para a pesquisa da prática? Como organizar minha disciplina “Pesquisa e Prática Reflexiva” no mestrado profissional?

Segundo Desafio: Como Preparar o Pesquisador da Prática?

Minha experiência como professora de metodologia da pesquisa e orientadora de pós-graduandos ao mesmo tempo me inspirou e me provocou na definição de quais seriam os conteúdos de um curso voltado à formação do pesquisador da prática. Ponderei que a questão não estaria apenas no *quê*, mas muito mais no **como** desenvolver os conteúdos. Inspirada nos autores revistos, conclui que o fundamental era manter um diálogo constante com o grupo de pós-graduandos, fomentando a discussão coletiva dos textos lidos e produzidos, dos problemas vividos e dos que poderiam ser investigados, das aprendizagens e descobertas ao longo de todo o processo, fornecendo feedback a todos e a cada um individualmente, procurando respeitar o ritmo e o tempo do grupo e a produção individual.

Essas decisões foram baseadas na convicção de que a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas. Os princípios que eu já havia definido em outro texto (ANDRE, 2012) ao discutir a

formação inicial do professor pesquisador foram retomados, pois defendem o envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação do conhecimento, a mediação do professor/supervisor e a aprendizagem em colaboração.

Apoiada nesses princípios, propus uma metodologia (ANDRÉ, 2012, p. 124-126), em que ressalto a necessidade de desenvolver com os futuros professores não só uma atitude de pesquisador, mas também habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como: ter como ponto de partida uma problemática, o que vai requerer a aprendizagem da problematização; aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las; a formular questões orientadoras; a conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; a construir instrumentos de coleta de dados; a analisar dados e relatar a pesquisa. Desse modo, organizei o curso de pesquisa para os mestrandos com a seguinte estrutura:

Tópico 1) do tema ao problema de pesquisa – nesta unidade temática utilizo um recurso que tem se mostrado muito positivo: peço aos alunos que façam um registro reflexivo com o seguinte título: Minha relação com o tema da pesquisa. Espero que indiquem as origens do problema, respondendo às seguintes questões: Quem sou eu? De onde vem meu interesse de pesquisa? Quais aspectos da realidade profissional me incomodam? O que quero descobrir? É preciso que cada um encontre em sua história de vida e em sua trajetória profissional, algo que o mobilize, que o instigue a querer compreender, a saber mais.

Tive que orientá-los a manter um equilíbrio entre querer contar a história de vida desde o dia do nascimento e escolher, na sua trajetória pessoal, aspectos relevantes para a definição do foco de estudo. Defini um mínimo de páginas, li o texto de cada um e devolvi com apreciações. Pedi que reescrevessem e me devovessem e assim continuamente. Ainda nessa fase, defrontei-me com o seguinte desafio: como ensinar o aluno a problematizar a realidade? Como ensiná-los a argumentar?

Para essa difícil tarefa, parece-me fundamental que os pós-graduandos leiam, leiam muito, tanto artigos e relatos de pesquisas como livros, capítulos de livros, resenhas, revisões de literatura, e que consultem bancos de dados.

Tópico 2) Revisão da Literatura- Como diz Kaufmann (2011, p. 63) “Não existe pesquisa sem leitura. Pois nenhum tema é radicalmente novo e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área”. É preciso fazer um levantamento do estado do conhecimento a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi feito e possa fazer avançar o conhecimento.

Ao desenvolver esse tópico enfrentei uma grande resistência. Alguns alunos diziam: “Ah, professora, não encontrei nada sobre esses tema!” Outros contestavam: “mas precisa levantar os estudos correlatos?” “Quantos?” “Começando em que ano?” Pareceu-me que por serem profissionais muito envolvidos com a prática, que é atraente e absorvente, não estavam muito convencidos da importância da leitura para fazer avançar sua prática. E foi preciso ensinar a ler... começando por: como localizar fontes, quais selecionar, que banco de dados consultar; depois: como registrar, fazer fichamentos, organizar os dados; e ainda: como apresentar um texto, relacionando as fontes consultadas, mostrando pontos comuns e diferenças. Uma boa ajuda nessa tarefa é fazê-los identificar quais são suas palavras-chave e a partir delas fazer o levantamento bibliográfico. Esse exercício deve culminar na produção de um texto que minimamente articule os estudos revistos. Cabe ao professor ler esses textos e devolvê-los com as devidas observações.

Tópico 3) A Formulação do Problema da Pesquisa – Feitas as leituras iniciais, que não abrangem só as pesquisas correlatas, mas também autores e conceitos relacionados ao tema, o pós-graduando pode retomar a tarefa de formulação do problema de pesquisa. Se ele fez um mapeamento do que já foi pesquisado sobre o assunto, pode identificar as lacunas do conhecimento, argumentar em que o estudo proposto tem algo a acrescentar, qual sua relevância. Se já encontrou autores que trataram do tema escolhido, pode utilizá-los como referência para fortalecer seus pontos de vista e para mostrar quais os aspectos que ainda precisam de maior elucidação. Deve nascer daí a formulação do problema que não pode ser confundido com uma pergunta. Como diz Saviani (2009, p. 21), ter uma questão não significa ter uma situação problemática, pois não é a questão que caracteriza um problema, nem mesmo quando se desconhece a resposta, o problema existe quando se ignora uma coisa que se precisa saber, assim como uma dúvida que precisa ser esclarecida, uma dificuldade que precisa ser superada.

Tópico 4) A definição dos objetivos. Costuma-se dizer que uma vez definido o problema, a pesquisa está bem encaminhada. Sim, porque do problema são derivados os objetivos a serem alcançados e apontado o caminho metodológico da pesquisa. Redigir objetivos, porém, não é tarefa fácil. Eles devem reproduzir a problemática de pesquisa em forma de linhas de ação, de metas a alcançar. A especificação dos objetivos gerais e específicos dá origem a várias dúvidas: Que verbos utilizar? Escrevo sob forma de perguntas ou não? Quantos objetivos é o ideal? São perguntas que não têm resposta simples, as orientações vão depender do problema, do conhecimento disponível, do âmbito de abrangência da pesquisa. Uma estratégia muito positiva é socializar esse

exercício no coletivo, discutir os objetivos elaborados com os colegas, ouvir sugestões e críticas.

Tópico 5) Conhecendo os Tipos de Pesquisa – Essa unidade didática é mais informativa: discutir os fundamentos das abordagens qualitativas e mostrar aos pós-graduandos os tipos de pesquisa mais conhecidos, tais como: os estudos autobiográficos, o estudo do tipo etnográfico, o estudo de caso, o survey, a pesquisa-ação e suas várias modalidades, incluindo a pesquisa ação colaborativa. Trazer convidados para expor suas pesquisas tem sido uma prática muito bem recebida e elogiada pelos pós-graduandos. Para escolher os convidados, tentamos associar o conhecimento de uma nova metodologia com o tema relacionado à prática pedagógica.

Tópico 6) Procedimentos de Coleta de Dados – esse tópico é abordado por meio de oficinas, seminários, exercícios práticos. As temáticas são: observação, entrevista, grupo focal/ discussão, questionário, análise documental. Considero importante que os alunos não apenas examinem exemplos de roteiros, mas também façam pequenos ensaios de elaboração de instrumentos de coleta de dados.

Tópico 7) Análise de Dados – pequenos exercícios de análise de dados quantitativos e qualitativos. Os pós graduandos precisam aprender a tratar dados do tipo censitários, como os de caracterização dos sujeitos e respostas de questões fechadas, assim como analisar o conteúdo de entrevistas, relatos de observação, de documentos.

Essa é a estrutura que considero ideal para desenvolver um curso semestral de metodologia da pesquisa. Os tópicos são fundamentais para que os pós-graduandos possam elaborar seus projetos e posteriormente desenvolvê-los. Evidentemente, uma disciplina não é suficiente para formar o pesquisador prático. O curso deve ser organizado em torno de uma estrutura curricular composta por disciplinas e atividades complementares que vão dar continuidade aos primeiros passos da formação, assim como suporte teórico metodológico para o desenvolvimento dos projetos.

Quais pesquisas são escolhidos pelos pesquisadores “práticos”?

Cabe agora rever o resultado do curso. Começo, discutindo os temas e abordagens escolhidos pelos pós-graduandos. Refiro-me a alguns exemplos concretos:

Um diretor de escola pretende *desenvolver com os docentes um diagnóstico do processo de avaliação dos alunos e estruturar uma proposta para uso de diferentes instrumentos de avaliação*. Observamos nesse exemplo um dos tipos de trabalhos “engajados” previsto

por Gatti (2014) em que há o diagnóstico de uma realidade situada, com vistas à proposição de uma mudança.

Outro diretor intenciona *construir, em conjunto com os professores da escola, uma metodologia de avaliação coerente com os referenciais existentes, para promover a aprendizagem*. Temos aqui um exemplo de criação de uma metodologia, um dos tipos de trabalhos mencionados por Gatti (2014).

Uma supervisora da rede estadual pretende *desenvolver, com diretores de escola, uma proposta para uso dos resultados das avaliações externas e intenciona acompanhar sua implementação*. Temos aqui outro tipo de trabalho “engajado” apontado por Gatti (2014) em que haverá o planejamento e a implementação de um processo formativo.

Há ainda uma coordenadora pedagógica que objetiva desenvolver uma proposta de formação continuada com professores do 6º ano visando enfrentar melhor as dificuldades da passagem do aluno de um professor polivalente para vários especialistas. Esse é mais um exemplo de trabalho “engajado”, com vistas à mudança na realidade.

Há também projetos que visam avaliar um processo de formação continuada, o que remete ao tipo de trabalho sugerido por Gatti (2014), qual seja o dos estudos avaliativos em pequena escala.

Há propostas de professores para utilizar procedimentos que tragam melhores resultados de aprendizagem de seus alunos. É o caso de uma professora de matemática das séries iniciais, de uma professora de história e de uma professora alfabetizadora.

Há ainda propostas que não buscam uma intervenção direta, visam aprofundar conhecimentos sobre uma determinada temática, aproximando-se ao propósito da pesquisa acadêmica, como por exemplo: investigar os saberes necessários ao coordenador pedagógico, investigar estratégias formativas que promovam mudanças na prática, investigar processos de aprendizagem do coordenador pedagógico, analisar a prática de uma coordenadora pedagógica da educação infantil considerada bem sucedida.

O maior número de trabalhos dos pós-graduandos, porém, tem o objetivo de desenvolver um projeto de intervenção na escola. Essa constatação nos leva a concluir que os práticos querem mudar sua prática tornando-a mais efetiva.

A pesquisa dos práticos é diferente da pesquisa acadêmica?

Para concluir, voltamos à questão inicial: em que medida a pesquisa dos práticos se aproxima ou se distancia da pesquisa acadêmica? Podemos afirmar agora que em alguns pontos são similares e em outros, diferentes. Como já antecipávamos em nossa hipótese inicial, posteriormente corroborada por Gatti (2014), as pesquisas acadêmicas

têm (ou deveriam ter) um compromisso com a teoria, com o avanço teórico, enquanto a pesquisa “engajada” está voltada para prática e seu aprimoramento. Assim, elas se diferenciam em termos do objeto.

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

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

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

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

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

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

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

Tanto a pesquisa acadêmica quanto a “engajada” exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55-69.
- ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies** 10, 1978, pp 355-357.
- ELLIOT, J. Educational Action Research and the Teacher. Center for Applied Research in Education. University of East Anglia, UK, s/d
- ELLIOT, J. Research-Based Teaching. In Gewitz, S; Mahoney, P, Hextall, I and Cribb, A (eds) **Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward**. London and New York: Routledge, 2009, pp 170-183
- GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.
- KAUFMANN, JC. **A Entrevista Compreensiva – um Guia para Pesquisa de Campo**. Petrópolis, Vozes/ Edufal, 2011
- LERNER, D. Investigação em formação – um trabalho compartilhado. Palestra realizada na EFAP – Escola de Formação de Professores da SEESP, 29/09/2012.
- LÜDKE, M. **O Professor e a Pesquisa**. Campinas, Papirus, 2001.
- SAVIANI, D. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Ed. Cortez e Autores Associados, 2009.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação – uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. V. 31, n. 3, 2005, 443-466.
- ZEICHNER, K. Action Research in Teacher Education as a Force for Greater Social Justice. Texto a ser publicado, s/d.