

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO À ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Graziela Giusti Pachane**
*Almiro Schulz***

Recebido em: 11 ago. 2011 Aprovado em: 18 set. 2011

*Doutora em Educação pela Unicamp, professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM. E-mail: gragiupa@gmail.com. Endereço para correspondência: R. Cândida Mendonça Bilharinho, 621. Uberaba-MG. CEP 38060-150.

**Doutor em Educação pela Unimep, professor adjunto da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: almiroschulz@yahoo.com.br. Endereço para correspondência: R. T 29, 660 apto 1202. Setor Bueno, Goiânia - GO.

Resumo: A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como marco da educação superior vem sendo estudada há anos, não sem divergências. Entre outros questionamentos, tem sido levantada a dúvida sobre se caberia ao professor universitário, em âmbito individual, assumir a responsabilidade por esta integração ou se caberia às instituições como um todo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A resposta tem tendido à primeira alternativa, em especial no que concerne a relação ensino-pesquisa. Assim, uma nova questão se coloca: de que maneira o professor universitário, em sua prática cotidiana, pode cumprir esse papel articulador? Ao longo do texto, buscamos argumentar, com base em estudos teóricos e no relato de uma experiência, que a pesquisa-ação pode ser uma alternativa, embora não a única, capaz de permitir a articulação entre as três componentes da atividade docente no âmbito universitário, em especial em relação à formação de professores para a educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa-ação. Educação superior.

CONTRIBUTIONS OF ACTION-RESEARCH TO THE INTEGRATION OF TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION IN TEACHERS EDUCATION

Abstract: The integration between teaching, research and extension as a mark of higher education has been debated for years, not without divergences. Among the questions, the doubt about who should take the responsibility for this integration is raised. Should university teachers individually or institutions as a whole be responsible for the articulation between teaching, research and extension? Answers trend to the first option, especially in what concerns the union teaching-research. This focus adds another question: how could university teachers, during their quotidian practices, accomplish their roles as articulators of these three dimensions? Based on theoretical studies and on the narrative of an experience, in our text we try to point out that action-research can be an alternative – but not the only one – able to improve the articulation between the three dimensions that compose teaching activities in university context, especially for the education of primary and secondary school teachers.

Key words: Teacher education. Action-research. Higher education

INTRODUÇÃO

A abordagem e a discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como atividades constituintes do fazer universitário é um assunto que vem sendo estudado há anos, não sem controvérsias e divergências entre docentes, pesquisadores e responsáveis pelas políticas educacionais. Da defesa da indissociabilidade emerge, entre outros aspectos, o questionamento sobre se o professor deveria, em âmbito individual, assumir esta função tríplice ou se caberia à instituição, como um todo, atender aos três critérios, nada impedindo que determinados professores se dedicassem prioritariamente a uma ou outra atividade.

Se tomarmos por pressuposto a compreensão de que a função tríplice deveria ser exercida individualmente por cada docente, maneira pela qual vem geralmente sendo concebida a resposta a este questionamento, vemos diante de outra questão, à qual pretendemos nos dedicar no presente estudo: como o professor, em sua prática, pode situar-se frente à função tríplice na universidade a fim de cumprir seu papel articulador?

Ao longo do texto buscaremos argumentar, com base em estudos teóricos e no relato de uma experiência, que a pesquisa-ação pode ser uma alternativa, embora não a única, capaz de permitir a articulação entre as três componentes da atividade docente no âmbito universitário, em especial no que diz respeito à formação de professores para atuação na educação básica.

Para tanto, fazemos uma breve referência à necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, sem, no entanto, nos aprofundarmos nas inúmeras discussões a esse respeito. A seguir, apresentamos, também de modo sucinto, nossa compreensão de pesquisa-ação, e passamos ao relato de um caso, considerado emblemático na compreensão das possibilidades formativas e articuladoras propiciadas pela pesquisa-ação.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, salientando que a pesquisa-ação pode se caracterizar como importante elemento na articulação entre ensino-pesquisa e extensão. Mais que isso, pode também se caracterizar como importante componente na articulação teoria-prática, na aproximação universidade-comunidade (no caso específico da educação, entre universidade e outros níveis educacionais) e, como vem sendo discutido pela literatura na área, como abordagem de extrema relevância na formação de professores.

A IDENTIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ARTICULAÇÃO OU RUPTURA ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO?

No Brasil, a discussão em torno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário é uma temática de longa data, que tem como marco principal a reforma da educação superior de 1968. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 reafirmam esta indissociabilidade e tornam-se referência para as discussões em torno do assunto.

No entanto, temos vivido a dissociabilidade entre ensino e pesquisa pela própria maneira como o sistema de educação superior está organizado.

Em regulamentação à LDB, o Decreto n.º. 2.306, de 1997, classifica as instituições de ensino superior brasileiras em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores (art. 8), mantendo a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apenas para as primeiras.

Segundo o Decreto, as instituições universitárias caracterizam-se por desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de, no mínimo, mestrado ou doutorado.

Para Gamboa (1999), através deste decreto, criam-se as condições legais para a divisão entre instituições de pesquisa e instituições de ensino, numa artimanha jurídica que desobriga o cumprimento da LDB. Como complementa o autor:

Dessa forma, também estão dadas as condições para definir como fórmula para conseguir a expansão rápida, na tentativa de superar o déficit histórico de baixa escolaridade, a ampliação de vagas nas instituições de ensino particular sem pesquisa, burlando assim a legislação principal, que defende o princípio da indissociabilidade (p. 85).

Se partíssemos da definição legal, nosso estudo, ao centrar-se na ideia da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, estaria, portanto, restrito ao âmbito das universidades. Porém, entendemos que o mesmo pode se estender ao sistema de educação superior como um todo, uma vez que as demais instituições de ensino superior (IES)¹ estão desobrigadas de realizar a tríplice função, porém, não impedidas de fazê-lo.

Por outro lado, mesmo dentro das instituições universitárias, a indissociabilidade não é garantida. Como salienta Dias Sobrinho (1994, p. 133), a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “embora aceita como princípio válido na ordem do discurso, muito raramente se torna prática real no cotidiano universitário”.

Enquanto os demais tipos de IES podem se dedicar com exclusividade ao ensino, uma análise das condições atuais do trabalho nas universidades nos leva a acreditar que a elas cabe privilegiar a pesquisa.

Um exemplo disso é que temos vigente um sistema de aferição da qualidade do ensino superior predominantemente centrado na avaliação da produtividade em pesquisa do corpo docente, criando uma situação na qual o ensino acaba assumindo um plano secundário em relação à pesquisa (PIMENTEL, 1993, p. 89; BENEDITO, FERRER; FERRERES, 1995, p. 123; PACHANE, 2007a, p. 27).

¹ As instituições não-universitárias podem ser divididas em: 1) centros universitários: que se caracterizam por desenvolver ensino de excelência e atuar em uma ou mais áreas do conhecimento, tendo autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização prévia do CNE (Conselho Nacional do Educação); 2) faculdades integradas: um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão, dependendo do CNE para criar cursos e vagas; e 3) institutos superiores ou escolas superiores, que atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Assim, origina-se um confronto entre ensino e pesquisa, que, ao invés de serem vistas como atividades que se articulam, tornam-se atividades concorrentes, não apenas no âmbito de um sistema de ensino superior composto por diferentes tipos de instituições, porém, dentro de uma mesma instituição universitária, no cotidiano de cada professor, que se vê dividido entre a docência e a pesquisa, além de todas as demais funções que cabe a um docente universitário realizar (de caráter administrativo, por exemplo).

No que diz respeito à extensão, observamos que esta não tem ocupado esse mesmo lugar de destaque na agenda das discussões, tendo vindo meio a reboque nos debates sobre autonomia universitária, qualidade de ensino, crise da universidade e avaliação institucional (SCHULZ; PACHANE, 2006).

Entendida como o processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a realização transformadora entre universidade e sociedade (SILVA, 2000, p. 95), a extensão parece ter se tornado uma preocupação mais premente à medida que se expandem as discussões em torno do papel social da universidade, mas ainda com visibilidade bem menor que ensino e pesquisa.

Embora haja inúmeros questionamentos a respeito da viabilidade ou não de equilibrar-se a importância conferida ao ensino, à pesquisa e à extensão no fazer universitário (SILVA, 2000; SCHULZ, 2002 entre outros), para o presente trabalho tomaremos por base o pressuposto da indissociabilidade, independentemente do grau em que seja efetivada cada atividade, relativamente às demais.

Tendo em conta, portanto, que a educação superior deveria pautar-se pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, entre outros aspectos que constantemente vêm à pauta nas discussões sobre a docência no ensino

superior, cabe questionar a quem caberia assumir a responsabilidade pela realização conjunta de atividades de pesquisa, ensino e extensão: cada professor, individualmente, os cursos, grupos de pesquisa ou a instituição, como um todo?

Se entendermos que tais atividades podem ser realizadas no âmbito da universidade como um todo, sendo que cada docente deva se dedicar somente àquela que lhe seja mais pertinente, não se apresentam problemas mais amplos relativos a sua consecução (muito embora possamos questionar a existência de indissociabilidade).

Porém, se entendermos que na educação superior o ensino não é dissociado da pesquisa e da extensão, e que cada professor universitário deveria ser, em sua prática cotidiana, o responsável por estas atividades, cabe-nos indagar sobre (e procurar respostas para) as maneiras pelas quais ele poderia realizar esta integração.

Acreditamos que a resposta não se dê pela proposição de ações isoladas, nas quais o ensino se dê no espaço da sala de aula, com um determinado grupo de alunos, e a pesquisa ou a extensão ocorram em outro momento, em outro espaço, com outros sujeitos. Entendemos que, fosse assim, o professor poderia até estar promovendo atividades nas variadas dimensões que compõem o fazer universitário, porém, uma vez mais, a indissociabilidade não estaria garantida.

Tais questões são fundamentais na busca de definição de um perfil (ou poderíamos dizer da identidade) do professor universitário, e nos remetem diretamente a outro conjunto de questionamentos.

Assim, iniciando nosso percurso por uma problemática política e filosófica – de concepção da universidade e de suas funções –, chegamos a questões predominantemente didáticas e metodológicas, decorrentes das

opções e decisões realizadas nos demais âmbitos, e que repercutem diretamente no trabalho do professor e do aluno na universidade.

Torna-se necessário, portanto, buscar uma via que permita à educação superior cumprir as tarefas que dela se espera, garantindo não apenas que a legislação seja atendida, mas que os docentes, os estudantes e a sociedade se beneficiem de um modo de trabalho pautado pela integração, estejam eles em IES universitárias ou não-universitárias.

EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DE PESQUISA-AÇÃO

Como mencionado, a fim de enfrentar o desafio de articular em seu fazer cotidiano a função tríplice da universidade, os docentes precisam encontrar saídas metodológicas que permitam a eles desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão da melhor maneira possível, sob pena de ver seu trabalho prejudicado por conta da pulverização em torno de atividades distintas e não complementares.

Acreditamos que o docente universitário possa valer-se da pesquisa-ação como alternativa metodológica que possibilite a ele uma verdadeira articulação ensino-pesquisa-extensão.

No entanto, ao buscarmos trabalhar com o conceito de pesquisa-ação, também conhecida por investigação-ação, percebemos que é necessária sua “localização” histórica, geográfica e teórica, visto que o termo apresenta diferentes definições, dependendo do autor de que tratamos, do país onde se desenvolveu e do contexto em que se realizam os estudos que serviram de base a estes autores.

Há necessidade de se distinguir a pesquisa-ação realizada no âmbito das Ciências Sociais (Antropologia e Sociologia, por exemplo) e da

pesquisa-ação como tomada pelas teorias educacionais que dela lançam mão, e ainda, uma tradição mais atual de incorporação da pesquisa-ação, por exemplo no estudo de organizações. Porém, mesmo dentro da área de educação, este esclarecimento se faz necessário.

Embora semelhantes em alguns de seus princípios gerais, diferentes concepções de pesquisa-ação variam a tal ponto que chegam a ser antagônicas em relação a características fundamentais para sua consecução, como, para focarmos apenas dois aspectos, a aceitabilidade de participação de “especialistas externos” ou o grau de cientificidade que pode ser atribuído a seus métodos e, conseqüentemente, aos resultados obtidos por meio de uma pesquisa-ação (PACHANE, 2000).

Para Michel Thiollent (1985), por exemplo, o principal objetivo da pesquisa-ação é oferecer ao pesquisador melhores condições e compreensão das situações analisadas. O autor resume as principais características da pesquisa-ação como sendo:

- ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas da situação estudada;
- ordem de prioridade feita em conjunto: pesquisador e participantes da pesquisa;
- constante acompanhamento da ação;
- busca maior de esclarecimento dos problemas, do que de sua resolução;
- busca do aumento de conhecimento dos pesquisadores e do nível de consciência das pessoas e dos grupos.

Para o autor, a pesquisa-ação é, portanto,

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 participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14)².

Thiollent conclui apontando para as diversas utilizações da pesquisa-ação, para além do campo sociológico e educacional, incluindo pesquisas em âmbitos empresariais (organizações³), para pesquisas na área de comunicação, serviço social, desenvolvimento rural e difusão de tecnologia, além de pesquisas no âmbito de práticas políticas.

Marcelo García (1999, p. 180ss) elabora um breve panorama de diferentes conceitos de pesquisa-ação apresentados por teóricos da área da educação, entre eles Elliott, Kemmis, além de outros, menos familiares entre nós. A seguir, busca uma definição própria para o termo, quase indistinta das pesquisas etnográficas:

² Aqui reside uma das críticas a esta abordagem de pesquisa-ação: a abordagem de Thiollent, ao evocar pesquisadores e “participantes representativos da situação” estipula uma hierarquia entre pesquisadores externos e participantes, o que não acontece na abordagem educativa, que pretende ter no professor o pesquisador de sua prática e não um participante em uma pesquisa conduzida por especialistas. Para maiores esclarecimentos ver Geraldi, Messias e Guerra (2001, p. 254) no livro “Cartografias do Trabalho Docente”.

³ Michel Thiollent chega a escrever um livro, denominado “Pesquisa-ação nas organizações” (Atlas, 1997), no qual pretende apresentar e discutir a metodologia da pesquisa-ação aplicada em organizações. A proposta, segundo a apresentação do livro, volta-se para unir pesquisa e ação em um processo no qual as pessoas participam, buscando chegar “interativamente a elucidar a realidade, identificando problemas buscando e experimentando soluções”. O livro traz ainda, um roteiro de

A investigação-ação propõe um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores. Os pressupostos teóricos e metodológicos da investigação são semelhantes aos da investigação etnográfica ou fenomenológica [...]. Sendo uma investigação qualitativa, predomina o estudo de caso, a procura dos significados inerentes à prática das pessoas implicadas, a observação participante, triangulação, documentos escritos, como métodos de recolha de informação, e a negociação como método de análise dos dados. (GARCIA, 1999, p.180).

No entanto, é em Bogdan e Biklein (1994) que encontramos uma representação de pesquisa-ação bastante diferenciada das demais, passível, inclusive, de questionamentos quanto a sua cientificidade. Os autores entendem que a pesquisa-ação consiste na coleta de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais e complementam:

Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objetivo de apresentar recomendações, tendentes à mudança. A inovação aplicada, [...] procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspectos de sua vida. A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação (p. 293).

Tomando por base esta definição, apresentam como exemplos de investigação-ação casos como o de um grupo de mães de alunos que se revoltam com a maneira como a figura da mulher é exposta em livros didáticos e criam um movimento na escola de seus filhos, ou no caso de projetos que visam provar maus tratos sofridos por crianças deficientes em algumas instituições. Os termos *denúncia*, *causa* e *provas* fazem parte de

pesquisa testado numa experiência sobre cultura organizacional e clima interno em um centro de pesquisa tecnológica.

cada um destes exemplos, voltando-se, ao final, para uma comparação com o jornalismo de denúncia. Chama-nos a atenção, em especial, o caso descrito a seguir:

A investigação-acção pode servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas activamente face a questões particulares. A própria investigação constitui uma forma de acção. Donas de casa que habitavam nas cercanias do Love Canal, em Nova Iorque, o qual era utilizado para descargas de substâncias tóxicas pela Hooker Chemical Company, organizaram uma associação para denunciar os padrões ambientais de envenenamento, preocupadas que estavam com os perigos para a saúde de seus filhos na escola (localizada nas margens do canal). O processo de entrevista de residentes na vizinhança e a observação de doenças na casa das pessoas levou-as a empreender acções para assegurar a saúde das suas famílias (p. 297)⁴.

Tais abordagens mostram diferentes maneiras de compreender a pesquisa-ação, algumas bastante distintas daquela que propomos como possíveis enquanto estratégia formativa e integradora entre as diferentes dimensões que compõem o fazer universitário.

Nossa compreensão de pesquisa-ação aproxima-se da exposta por Pereira (1998), no livro *Cartografias do Trabalho Docente*. Segundo a autora, com diferentes ênfases, a pesquisa-ação pretende, ao mesmo tempo, *conhecer* e *atuar*. Assim, ao invés de limitar-se a utilizar um saber existente, como no caso da pesquisa aplicada, a pesquisa-ação “procura uma mudança no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência

⁴ Uma história bastante parecida tornou-se conhecida do público pelo filme *Erin Brockovich uma mulher de talento*, protagonizado por Julia Roberts, numa produção de 2000. A história real de Erin Brockovich pode ser encontrada em <http://www.erinbrockovich.com/bio.htm>. Entre outros sites que tratam da tragédia

efetuada” (PEREIRA 1998, p. 163). E prossegue, salientando que no campo da educação:

pesquisar do ponto de vista desta ênfase supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera. O professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável. É importante deixar mais evidente que o objetivo da pesquisa-ação não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, pretende compreender e melhorar a atividade educativa. Ela está, portanto, preocupada com a mudança da situação e não só com sua interpretação. É um processo em que tanto os agentes como a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida. (p. 163)

A autora conclui que “a pesquisa-ação é vista pelas diferentes ênfases que a compõem na atualidade, como uma estratégia de formação, de pesquisa educativa e de mudança social (enquanto prática educativa)” (PEREIRA, 1998, p. 179).

Observamos, portanto, que para a pesquisa-ação, importa manter o envolvimento coletivo entre pesquisadores e comunidade, devendo sempre orientar-se em função do conhecimento, da descrição do objeto ou do fenômeno em questão, com o objetivo de solucionar os problemas em estudo, com vistas a transformações, não *para* a comunidade envolvida, mas *com ela*.

em Love Canal, podemos citar
<http://www.epa.gov/history/topics/lovecanal/01.htm>.

Podemos concluir que, para proporcionar o caráter articulador que aqui almejamos defender, a pesquisa-ação necessita caracterizar-se pelos seguintes aspectos:

- **mudança do papel do professor (prático) em relação a modos tradicionais de pesquisa:** de informante e usuário dos resultados da pesquisa ele passa a fazer parte (ou mesmo conduzir autonomamente) o processo de pesquisa, com consequente valorização dos saberes por ele produzidos. Há alteração na relação entre o pesquisador e os pesquisados, sendo que, na medida do possível, ambos devem ser as mesmas pessoas. Tanto como os resultados, as partes do processo vão sendo constantemente negociadas e renegociadas pelas pessoas envolvidas na mesma.
- **preocupação com a aplicação dos resultados da pesquisa:** há uma preocupação clara com a aplicabilidade dos resultados encontrados, assim como com a possibilidade de enriquecimento do conhecimento a partir das pesquisas conduzidas, num processo dialético, ao qual podemos denominar de *epistemologia da prática*. Busca-se uma diminuição cada vez maior do “abismo” entre *teoria* e *prática*. Um outro ponto bastante importante neste aspecto é que o “participante” da pesquisa é influenciado pelos resultados da mesma, recebe-o de volta para que alguma mudança seja implementada, não se sentindo apenas como uma “cobaia humana”.
- **enfoque dinâmico:** as pesquisas ocorrem paralelamente à ação e este movimento e seus resultados são os motos condutores da pesquisa.
- **preocupação secundária com formalização dos procedimentos:** a pesquisa-ação, por suas características, não parte de uma

formalização rígida *a priori*, sendo que as mudanças e retomadas fazem parte do processo e vão construindo, tanto a prática como a pesquisa, no decorrer do trabalho.

- **realização em ambiente “natural”**: sem controle de variáveis, a pesquisa-ação busca superar alguns dos limites da pesquisa experimental, que comprovadamente não dá conta de todas as peculiaridades das situações sociais “reais”. Dessa maneira, o pesquisador também vai a campo sem hipóteses pré-concebidas a serem testadas.

- **ruptura da dicotomia entre sujeito-objeto na pesquisa**: ao transformar os sujeitos (professores e alunos) em condutores de pesquisas sobre sua própria ação, a pesquisa-ação permite essa aproximação, rompendo inclusive com os critérios de validade das pesquisas tradicionais, para as quais os resultados seriam válidos se objetivos e replicáveis.

- **ruptura na dicotomia do discurso dos acadêmicos e dos práticos**: a pesquisa-ação promove uma aproximação da universidade, dos acadêmicos e dos práticos, promovendo o diálogo entre as “duas culturas”, ou mais que isso, superando esta divisão em culturas distintas.

Os pontos aqui destacados, embora nos ofereçam uma apreensão extremamente sucinta da pesquisa-ação, auxiliam a visualizar de que maneira ela pode se constituir em uma alternativa didática e metodológica que permita ao professor aliar, no processo de aprendizagem de seu aluno, a pesquisa e a extensão.

No âmbito da formação (ensino-aprendizagem), o trabalho a partir da pesquisa-ação coloca os estudantes universitários – em nosso caso específico, professores em formação – diretamente em contato com a singularidade de cada momento, estando, a nosso ver, mais próximos das situações concretas que serão enfrentadas no cotidiano docente. Portanto, o trabalho a partir da pesquisa-ação pode proporcionar maior articulação entre teoria e prática, tendo, conseqüentemente, grande valor formativo para o aluno, futuro professor/profissional da educação.

Enquanto metodologia investigativa, a pesquisa-ação coloca os alunos diante dos problemas de delimitação de objetos de estudo, dos métodos de coleta e análise de dados, neste caso predominantemente qualitativos, proporcionando o desenvolvimento da habilidade de descrever situações cotidianas e de relacioná-las com a fundamentação teórica a fim de explicar os dados encontrados, num contínuo movimento entre teoria e prática. A pesquisa-ação permite, ainda, o desenvolvimento do olhar crítico e de atitude investigativa dos estudantes, entre outros aspectos que poderíamos salientar relativamente a este tópico.

Por seu caráter de trabalho coletivo com vistas à melhoria de situações problemáticas relacionadas ao objeto investigado, a pesquisa-ação apresenta-se como caminho para a realização de atividades de extensão no âmbito da universidade. Enquanto atividade formativa, ao superar os limites das salas de aula, permitindo o contato com a sociedade, com “o mundo lá fora”, a pesquisa-ação pode permitir que os conhecimentos gerados pela universidade tornem-se extensivos a sua comunidade interna e externa, possibilitando, inclusive, diminuir o desequilíbrio entre as componentes da função tríplice, como anteriormente abordado.

É possível concluir, portanto, que a pesquisa-ação, por suas características intrínsecas, constitui-se em importante ferramenta no processo de formação do aluno, bem como na possibilidade de articulação entre ensino(aprendizagem)-pesquisa-extensão.

Numa outra perspectiva, a pesquisa-ação pode permitir que professor universitário conceba o ensino como objeto legítimo de suas pesquisas (PACHANE, 2007b), aproximando-o da concepção de professor-pesquisador de sua própria prática e, conseqüentemente, contribuindo para seu próprio processo de formação continuada (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

O CARÁTER ARTICULADOR DA PESQUISA-AÇÃO: BREVE RELATO E ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

A fim de complementar nossa discussão, apresentaremos, a seguir, o relato de uma experiência considerada emblemática na representação de como a pesquisa-ação, entendida como exposto anteriormente, pode promover o caráter articulador entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito universitário. Nas palavras da professora responsável pelo projeto:

No início da carreira docente como professora universitária, ministrei a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação a um grupo de alunos do curso de Pedagogia em uma IES privada no interior de São Paulo. Eram, ao todo, 110 alunos, divididos em 3 turmas, das quais apenas uma diurna. Cursavam o segundo semestre do curso e haviam tido anteriormente a disciplina Iniciação Científica, na qual aprenderam a elaborar uma monografia baseada em revisão bibliográfica. Optou-se, então, para que na disciplina de Metodologia fossem trabalhados com os alunos aspectos relativos a pesquisas de campo e/ou documentais, ou seja, que envolvessem levantamento e análise de dados. As salas foram divididas em pequenos grupos para realização de pesquisas de campo. Dentre os trabalhos apresentados – os mais variados possíveis –

uma pesquisa se destacou, envolvendo alunas, professora e comunidade de tal maneira que, mesmo tendo ocorrido há mais de 5 anos, ainda permanece forte em nossas mentes e, por que não, em nossos corações.

O trabalho intitulou-se No despertar da solidariedade. Foi executado por 6 alunas⁵ do período noturno e num asilo para idosos, tendo nascido de seu interesse por “fazer algo de bom para alguém”.

Todas muito solidárias e dedicadas, as alunas tinham uma concepção de educação como possibilitadora de mudanças sociais. Com experiências diversificadas em projetos de educação de jovens e adultos (EJA) e educação popular, resolveram fazer um projeto de educação informal para alguém que precisasse.

Após muitas conversas, decidimos que já tinha “muita gente” olhando para as crianças. Com adultos elas também já tinham alguma experiência. Queriam algo inovador, diferente. Resolvermos, então, “ensinar” idosos carentes.

Mas o que seria relevante para idosos que vivessem em um asilo? A primeira idéia, movidos por concepções de letramento, foi promover a aquisição da escrita.

Importa esclarecer que letramento pode ser compreendido como a condição que adquire um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais, permitindo-lhe participar significativamente de uma cultura letrada, possibilitando novas formas de inserção cultural (MATÊNCIO, 1994; LEITE, 2001).

Quando as alunas foram para o asilo escolhido e iniciaram a execução do projeto, constataram uma realidade muito diferente da que idealizamos na sala de aula e nas reuniões sobre o projeto.

Poucos idosos mostraram interesse em aprender a ler/escrever àquela altura da vida. Outros, devido a problemas de saúde, não tinham condições para tal. Dos poucos que se interessaram, muitos já tinham dificuldades motoras, em especial para segurar firmemente o lápis e “desenhar as letras” e para ler os textos em suas letras miúdas.

Percebemos que seria necessário um material especial para atender às necessidades dos idosos, talvez, aproximado daqueles utilizados com crianças. Foi feita, inclusive, uma tentativa, mas é possível imaginar-se a reação dos idosos ao trabalhar com material dedicado à educação infantil.

Inicialmente desmotivadas, as alunas perceberam que precisavam, em primeiro lugar, aproximar-se afetivamente daquelas pessoas, tornar-se parte de suas vidas. Depois, ao longo do tempo, poderiam até resgatar o interesse de contato com o mundo exterior pela via das letras (fosse em

⁵Aproveitamos a oportunidade para expressar nosso agradecimento às responsáveis pelo Despertar da Solidariedade, que gentilmente nos permitiram tornar pública esta vivência.

jornais, revistas ou romances) e motivar aquele grupo a se envolver, “tão tardiamente”, num processo de aprendizagem.

Talvez nosso primeiro equívoco tenha sido a incompreensão do sentido que teria para aquelas pessoas participar significativamente de uma cultura letrada, possibilitando novas formas de inserção cultural, como exposto na definição de letramento apresentada. E aqui se encontra um dos principais méritos da experiência: a ruptura que causou em nossas concepções de educação, alfabetização e letramento.

Mudamos os planos. Sentimos que precisaríamos (re)iniciar a inserção social-cultural daquelas pessoas. Nossa segunda idéia, então, foi trabalhar a partir de atividades culturais, uma vez que os internos do asilo gostavam muito de artes, música e dos bailes realizados nos finais de semana. Unindo estes interesses, ao final, o trabalho se constituiu em um projeto que levaria os idosos a produzirem “pequenos presentes” para as crianças (meninas) do orfanato vizinho.

A partir daí o projeto foi intitulado “No Despertar da Solidariedade”. Acreditávamos que ao se unirem e prepararem presentes para aqueles que, como eles, também precisavam de carinho, talvez pudessem resgatar sua auto-estima, seu desejo de viver e produzir algo e, num segundo momento, se interessar por uma pequena parcela de educação formal, por aprender a ler/escrever e, quem sabe, enviar cartões junto dos presentes elaborados.

Com o apoio de um dos internos que fazia artesanato com papel e palitos de sorvete, as alunas do grupo conseguiram doações para a compra do material e iniciaram, com um grupo de 8 idosos, a confecção de caixinhas, cestinhas e porta-retratos. Como estávamos no segundo semestre, imaginamos que conseguiríamos dar conta de elaborar presentinhos em número suficiente para a festa de final de ano (Natal), quando poderíamos – com a autorização da administração – unir as duas entidades.

Foram realizados alguns encontros no asilo e, em de outubro, as alunas vieram conversar comigo, desesperadas, achando que o trabalho não tinha dado certo. Elas teriam que produzir um relatório de pesquisa e o projeto que seria objeto de análise não tinha dado certo.

Como escrever se a experiência tinha sido “um fracasso”? Os idosos desanimaram, elas desanimaram, não conseguiriam fazer a festa prevista, “nada” tinha saído como o desejado. Percebemos, inclusive, que para os internos do asilo, o interessante seria vender os objetos produzidos.

Avaliamos e decidimos que o trabalho de pesquisa deveria ser justamente esse, quebrando, inclusive, a idéia de que a pesquisa, ao final, tem que “dar certo”, ou seja, tenha que “confirmar hipóteses pré-estabelecidas”. Narrar o “fracasso” (que de forma alguma julguei assim) foi um grande aprendizado, tanto que sentimos necessidade de registrar e compartilhar a experiência com outros professores/pesquisadores. Hoje, revendo a experiência, talvez compreendamos que para eles, inserir-se (novamente) na sociedade significava ser economicamente produtivo, algo que, naquele

momento, nem as alunas, nem eu, conseguimos entender, e aceitar, com facilidade.

Quando da análise da experiência, inclusive para minha própria reflexão acerca da prática efetivada, uma questão nos incomodou bastante: a experiência do Despertar da Solidariedade foi uma pesquisa-ação?

Com base nos estudos realizados, concluímos que sim, pois:

- As alunas foram a campo com o interesse específico de alterar uma dada situação social. A idéia de fazer a ação solidária surgiu antes da sugestão da pesquisa. Pelo que me lembro, estavam pensando em fazer algo para “ajudar na sociedade”. Só depois me pediram para fazer o trabalho “sobre” isso. Acabaram fazendo disso seu trabalho.

- Fomos a campo (elas no projeto e eu como docente da disciplina) sem hipóteses pré-estabelecidas. As hipóteses e as práticas iam mudando de acordo com as reflexões que íamos fazendo à medida que o trabalho se desenvolvia.

- Houve um envolvimento muito grande das pessoas com o trabalho. No entanto, percebemos que a situação encontrada, bem como a condução que imaginávamos para o trabalho, para a “solução do problema”, demandava uma imensa reformulação de nossos objetivos e cronograma, bem como um “envolvimento” que superava – e muito – o que poderíamos conseguir naquele momento. Vale lembrar que muitos dos que tentamos envolver na experiência “ficaram pelo caminho”.

- Houve uma aprendizagem por parte delas (e minha) do fazer pesquisa e do que é ser idoso na nossa sociedade, rompendo inclusive com a idéia de que educar se dá só na escola e com crianças, e uma ruptura, percebida a posteriori (após muitas reflexões), em nossas representações acerca do que seja participar significativamente de uma cultura letrada, possibilitando novas formas de inserção cultural, em especial no caso dos idosos carentes.

- Acreditamos que tenha havido produção de conhecimento. Para além de nossa aprendizagem pessoal, individual, a experiência possibilitou reflexões que podem auxiliar a outros, tanto aqueles que desejam criar propostas de como melhorar as condições de vida (e inserção social) de idosos carentes, de como trabalhar o processo de envelhecimento, enfim, projetos na área de gerontologia, como daqueles que buscam alternativas para tornar as disciplinas de um curso de formação de professores mais “atuantes”, mais conectadas à realidade, às necessidades da sociedade em que se acham inseridas.

Ou seja, podemos concluir que tanto para as alunas, no âmbito de sua formação inicial, como para mim, no âmbito de formação continuada/em serviço, as experiências efetivadas na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, por meio do projeto No Despertar da Solidariedade, constituíram-se, cada uma em seu nível, em uma pesquisa-ação. Paralelamente, tornaram-se momentos de formação docente a partir da

*prática refletida. Ao possibilitar o contato com o contexto social, buscando alterar determinada situação, a atividade permitiu-nos realizar um projeto, ainda que informal, de extensão. Esperamos que, de algum modo, nosso trabalho tenha refletido também na vida daqueles idosos que tantas lições nos deixaram...*⁶

Apoiamo-nos no trabalho de Maria Amélia Santoro Franco (2005) para corroborar a percepção da professora de que a experiência narrada tenha características de uma pesquisa-ação crítica. Segundo a autora, se a transformação é considerada necessária a partir dos trabalhos do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, essa pesquisa assume caráter de criticidade sendo, portanto, conceituada como pesquisa-ação crítica (p. 485).

A autora salienta que a pesquisa-ação crítica:

considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p. 486).

⁶ Este registro foi feito pouco tempo após a realização do trabalho com as alunas pela docente responsável pela disciplina, tendo sido adaptado para apresentação no presente artigo.

Ressalta, ainda, que é condição para a pesquisa-ação crítica “o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo” (p. 486).

Observamos que, na experiência em tela, as “pesquisadoras”, aqui consideradas as alunas de graduação, sob orientação de uma docente, são as agentes motivadoras da mudança. As múltiplas vozes envolvidas no processo (docente orientadora, alunas pesquisadoras e idosos) são ouvidas: em momento algum há imposição de preceitos ou atitudes, porém, busca-se a negociação das ações e dos passos da pesquisa. O processo reflexivo, de constante replanejamentos e avaliações, que tem como conseqüências as mudanças e as aprendizagens, está presente no decorrer de todo o trabalho, mesmo após sua finalização. Trata-se, a nosso ver, portanto, de uma modalidade de pesquisa-ação.

Embora não seja uma experiência formal de extensão, originada de um projeto, inclusive institucional, previsto como tal, o Despertar da Solidariedade assume características extensionistas ao proporcionar o contato da universidade com a realidade exterior a seus muros, ao permitir a aproximação entre teoria e prática, ao propor uma ação social significativa para a comunidade na qual a instituição está inserida. Entendemos, assim, que o projeto está de acordo com o conceito de extensão proposto por Silva (2000, p. 95), que o define como um processo educativo, cultural e científico, que articula ensino e pesquisa e viabiliza a realização transformadora entre universidade e sociedade.

Tratando-se de um trabalho em nível de graduação, pode ser considerado como um projeto de pesquisa que gerou produção de conhecimento significativo e em diferentes níveis, desde o relatório das

alunas sobre “alfabetização de idosos”, até a meta-reflexão realizada sobre esta experiência e exposta no presente artigo.

Assim, concluímos que a experiência relatada, apesar de – ou exatamente por – não se constituir em um projeto formal de extensão, não se configurar numa pesquisa acadêmica *stricto sensu* (como as desenvolvidas em mestrados e doutorados) e por se dar em um contexto de ensino que poderia ser inicialmente considerado adverso (alunas trabalhadoras, de período noturno, de uma pequena instituição privada de ensino superior do interior do estado de São Paulo, cursando o segundo semestre de Pedagogia em turmas de aproximadamente 40 alunos), constitui-se num exemplo emblemático de que ensino, pesquisa e extensão podem caminhar juntas pelas mãos da pesquisa-ação.

O POTENCIAL FORMADOR E ARTICULADOR DA PESQUISA-AÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS...

No início do trabalho, apontamos que seu objetivo seria argumentar que a pesquisa-ação pode permitir melhor articulação entre as três componentes da atividade docente no âmbito universitário, quais sejam ensino, pesquisa e extensão.

Tomando como pressuposto o fato de que a indissociabilidade deve ser inerente ao fazer de cada docente, individualmente – aspecto que merece discussões mais aprofundadas, porém que fugiriam ao objetivo do presente texto – questionamos de que maneira o docente pode atuar em sua prática cotidiana a fim de articular a formação de seu aluno, a condução de pesquisas e as atividades de extensão.

A partir de uma breve discussão teórica e do relato de uma experiência, buscamos argumentar/retratar como a pesquisa-ação, por suas características e peculiaridades, poderia se constituir em uma alternativa didática e metodológica para o impasse da articulação da função tríplice da universidade, bem como para a integração entre teoria e prática na formação docente.

Embora muitas possam ser as críticas à pesquisa-ação, compreendemos, e procuramos exemplificar por meio da situação apresentada, que esta pode, justamente por seu caráter articulador, tornar-se um caminho viável e extremamente importante – para não dizermos indispensável – na formação de professores mais críticos, mais bem preparados para atuar nas situações peculiares, conflituosas, por vezes embaraçosas, em que os professores se encontram no dia-a-dia.

Como metodologia, a pesquisa-ação propicia que informações acumuladas sejam revertidas para servir de referência à prática, unificando-a à teoria e, ao mesmo tempo, fazendo com que as aulas e os conteúdos não permaneçam centrados exclusivamente em enfoques teóricos. Nesse sentido, o pensar e o agir não se dão de forma estanque, mas os que pensam e os que fazem o fazem de forma interativa. A nosso ver, a pesquisa-ação como estratégia formativa pode ser um caminho para nos aproximar, como salienta Balzan (2004, p. 106), da possibilidade de ultrapassar “a esfera do falar sobre e começando a fazer com”.

Também é importante considerar a potencialidade da pesquisa-ação de formar professores com perfil reflexivo, uma vez que permite que a formação se dê na ação e interação com o contexto escolar, em que os problemas e soluções, enfim, os elementos para a reflexão, decorrem de fenômenos encontrados na própria sala de aula.

Como observamos, o uso da pesquisa-ação para atividades extensionistas coloca docentes e alunos em situação de formação e transformação. Por outro lado, pode evitar que a extensão seja realizada de forma assistencialista ou paternalista, bem como que se transforme em mera prestação de serviço, sem compromisso com a transformação da realidade social.

Dessa maneira, a pesquisa-ação pode contribuir para que a universidade não seja vista apenas como instituição na sociedade, mas também como uma instituição da e para a sociedade.

Não pretendemos, com esse trabalho, passar uma ideia de que todas as ações, quer sejam de formação quer sejam de extensão, devam se pautar pela pesquisa-ação, nem que esta seja uma estratégia infalível.

Cabe salientar que o caminho da pesquisa-ação como estratégia docente não é livre de percalços. Ao colocar os estudantes em contato com a singularidade de cada momento, mais próximos das situações concretas que serão enfrentadas no cotidiano docente, exige que o professor esteja preparado para lidar com situações inusitadas que certamente surgem em uma atividade em que as variáveis não são controladas (nem controláveis). Exige, portanto, maior preparo do professor, mas, também, maior comprometimento e envolvimento por parte dos alunos e professores em formação.

Por seu envolvimento direto com a comunidade e por seu caráter intervencionista, é preciso estar atento e criar entre os sujeitos envolvidos no processo uma comunicação que não reprima, oprima, domine, nem humilhe, mas sim que esclareça, informe e, sobretudo, que gere conhecimento entre os participantes. É preciso evitar a polarização entre os que sabem e os que não

sabem, os que possuem e os que não possuem, entre os que têm poder e os que não têm.

É preciso muita ousadia, muito comprometimento, conhecimento e fôlego. O caminho da pesquisa-ação como estratégia formativa e mediadora não é um fácil, pois exige o trabalho com o processual, com o conflituoso, com o coletivo, com as incertezas, com o negociado, com o inacabado. Mas é um caminho possível e, como procuramos sucintamente retratar no presente trabalho, capaz de muitos despertares...

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton César. A pesquisa em didática: realidades e propostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 24. ed. São Paulo: Vozes, 2004. p. 94-118.

BENEDITO, A.V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BOGDAN, R. IKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994. Coleção Ciências da Educação.

DIAS SOBRINHO, José. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: VOLPATO; SERBINO, Raquel et al. (org.). **Formação de professores**. Águas de São Pedro: Unesp, 1994. (Congresso Estadual Paulista)

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GAMBOA, Sílvio. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, José Claudinei

(org.). **Pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 1999, p. 77-91.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

GERALDI, C.M.; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, M.D.S. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (org). **Cartografias do trabalho Docente: professor (a), pesquisador (a)**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. Coleção Leitura no Brasil

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999

LEITE, S. A. S. (org). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2001.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes. **Leitura e produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MARCELO GARSÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed. 1999.

PACHANE, Graziela Giusti. **A moldura e o quadro**. Encontro interno de didática e prática de ensino. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

_____. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**. Rio de Janeiro : Sotese, 2007a.

_____. Pesquisa sobre a prática docente: objeto legítimo do fazer universitário? In: MONTEIRO, Filomena; MÜLLER, Maria Lúcia (orgs.). **Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa**. Cuiabá : Editora da UFMT (EduFMT), 2007b. v. 3, p. 141-152.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor-pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M., FIORENTINI,

D. PEREIRA, E. M. A. (org). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 155-180.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

SCHULZ, Almiro. Extensão universitária: identidade e políticas. **Estudos Humanidade**, Goiânia: v. 29, n.2, p. 611-624, mar./abr., 2002.

_____. Pesquisa-ação: uma mediação entre a teoria e a prática da ação docente universitária. In:

MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina C. S. **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003.

SCHULZ, Almiro; PACHANE, Graziela Giusti. A perspectiva formativa e mediadora da pesquisa-ação na universidade. In: ENDIPE, 12. , 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 1-15.

SILVA, Maria das Graças. **Extensão, a face social da universidade?** Campo Grande: UFMS, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2000.