

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: MUDANÇA DE PARADIGMA NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DE HISTÓRIA

Daniel Brito da Silva¹

RESUMO: O presente texto faz uma breve discussão acerca da utilização da investigação-ação educacional na práxis pedagógica no ensino de História, na tentativa de socializar as contribuições que a referida metodologia de ensino abre aqueles que pretendem desenvolver uma ação pedagógica comprometida com a formação de educandos críticos reflexivos e participantes na sociedade. Com efeito, nos interessa nesta comunicação, tão somente, refletir sobre os princípios metodológicos da investigação-ação, bem como a relevância da mesma aos processos de ensino e aprendizagem, que tem como finalidade última a formação para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: investigação-ação, História e emancipação

Para início de conversa devo dizer que esta discussão é resultado da pesquisa intitulada “Corpo negro: identidade/negação”, realizada no curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais no primeiro semestre de 2008, junto aos estudantes da turma do Ciclo da Adolescência, Fase III (9º ano), do Ensino Fundamental, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, numa unidade escolar do município de Itabuna-Ba. Sem muitas pretensões, apresenta reflexões acerca das abordagens metodológicas investigação-ação e educação dialógica-problematizadora de Paulo Freire na práxis educativa do ensino de História.

Permita-nos dizer, que a semente que gerou este trabalho começou a germinar no momento em que a orientadora da pesquisa, Dr^a. Rachel de Oliveira realizou junto a turma da especialização em Educação das Relações Étnico-raciais da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), com entusiasmo o estudo desta abordagem de pesquisa na educação, afirmando que nela o aluno deixa de ser mero objeto de pesquisa e o professor, apenas, coletor de dados para atuar como agente que reflete sobre sua própria história e/ou do grupo que pertence, confesso, fiquei indagando-me, será que é assim mesmo?

Como gostamos de novos desafios aceitamos a proposta da professora orientadora de desenvolver o nosso tema de pesquisa trilhando pelo caminho metodológico da pesquisa-ação

atrelando-a as idéias defendidas por Freire, especificamente, em Pedagogia do Oprimido, na esperança que a mesma daria conta de nos ajudar a compreender o objeto estudado.

A partir daí, para aprofundarmos o estudo sobre esta concepção metodológica, pegamos como âncora os estudos organizados por Mion e Hiroo, por apresentar uma discussão salutar sobre os pressupostos teóricos desta metodologia desenvolvida junto aos estudantes, a qual explicitaremos nas linhas que se seguem.

Um pouco de História

Antes de adentrarmos especificamente na discussão da metodologia da investigação-ação, fundamentada em Freire torna-se imprescindível, fazer uma breve discussão da gênese, bem como dos percursos feito pela mesma ao longo do tempo.

A investigação-ação teve início com os trabalhos do norte-americano Kurt Lewin, reconhecido por diversos autores, como criador dessa linha de investigação. Estudioso das questões psicossociais, Lewin prendia com este tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e conseguir mudanças nas atitudes e comportamento dos indivíduos.

Segundo SAITO:

A investigação-ação tem origem nas críticas à presença do positivismo na pesquisa em ciências sociais, apoiadas na psicologia social de Kurt Lewin (Haguette, 1992). Na concepção positivista de pesquisa, o pesquisador define o objeto a ser pesquisado e como fazê-lo. Cria-se, desta forma, uma dicotomia sujeito-objeto e uma relação diferenciada dos atores em relação ao processo: atividade ou passividade. Isto porque na pesquisa em ciências sociais os objetos de pesquisas são os próprios seres humanos, indivíduos ou grupos sociais delimitados no tempo e no espaço²

Em 1944 ele apresenta de forma objetiva o processo de pesquisa-ação, demonstrando seus elementos essenciais: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de procedimentos. A partir dessa orientação, se desenvolve uma das linhas da pesquisa-ação que Cory (1953)³ considera como processo através do qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas, de modo a orientar, corrigir e avaliar suas decisões.

Utilizando a denominação conhecida internacionalmente como movimento *action research*, a investigação-ação tem como característica fundamental os seguintes passos: planejamento, ação, observação e reflexão. Esses passos formam a espiral cíclica auto-reflexiva lewiniana. Assim, os compêndios de pesquisa da década de 1950 descrevem essa metodologia como uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador.

Durante a década de 60 a pesquisa-ação fica quase que paralisada, ressurgindo em meados de 1970 com mais vigor, contagiando diferentes grupos, fomentando a origem de várias correntes, dentre as quais destaca-se a anglo-saxônica, que adquire um caráter diagnóstico, influenciada pela proposta do professor-pesquisador, defendida por Stenhouse e sustentada por Elliot⁴ (1989).

A princípio, a preocupação dessa corrente centrava-se na imagem do professor, todavia, foi se ampliando e diversificando, preocupando-se com questões relacionadas ao currículo e com as condições institucionais.

Paralelo a esta, a corrente australiana, que tem como principais representantes Carr e Kemmis⁵ (1988), se aproxima da anterior, pois centra suas preocupações no currículo e, avança um pouco mais, quando propõe que a pesquisa gire em torno da atividade de desenvolvimento profissional, dos programas de melhoria da escola, do planejamento de sistemas e do desenvolvimento de políticas que combatam situações de opressão e injustiças sociais.

Considerando, então, que o processo de pesquisa-ação envolve a observação, reflexão e mudança, ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes é possível afirmar que a referida corrente apóia-se nos fundamentos, das teorias críticas.

Como ramificação das correntes anglo-saxônicas e australiana podemos citar as vertentes espanhola e portuguesa, sobretudo, com autores como Perez Gomes⁶ (1995) e António Nóvoa⁷ (1992), que discutem a pesquisa-ação no âmbito da formação contínua de professores.

Por outro lado, a corrente francesa, é, justamente, a que mais se aproxima da concepção de investigação defendida por Freire⁸ (1987), posto que está voltada à educação não-formal, isto é, a educação de jovens e adultos, educação popular, educação permanente e a animação sociocultural. Seu alvo é a conscientização do grupo para uma ação conjunta, em busca da emancipação. Seu principal representante é Barbier⁹ (1985).

Com efeito, essa vertente desenvolveu-se na América Latina com o nome de pesquisa participante ou participativa. É possível encontrar na obra de Carlos R. Brandão¹⁰ (1981) a caracterização da pesquisa participante, especialmente, no capítulo escrito por Fals Borda, no qual defende como pesquisa participante aquela em que os participantes estejam em diferentes fases da pesquisa, inclusive na própria definição do problema a ser pesquisado.

Para ele, deve haver uma devolução sistemática dos dados ao grupo a ser pesquisado, visando, por um lado, conscientizá-lo de sua situação de dominado, e, por outro, torná-lo capaz de fazer pesquisa. Ainda nessa concepção, a pesquisa visa sempre implementar alguma ação, que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes, geralmente pertencentes às classes economicamente desfavorecidas.

É notória, a existência de um sentido político bem definido nessa concepção de pesquisa, pois a partir de um problema definido pelo grupo, buscam-se instrumentos e técnicas para conhecê-lo. Ademais, existe a preocupação em proporcionar a este um aprendizado de pesquisa da própria realidade, com a finalidade de apreendê-la melhor e abrir possibilidades, que gere uma atuação mais eficaz sobre ela, promovendo a transformação da mesma.

Destaca-se, ainda, na corrente francesa, outro grupo voltado à pesquisa-ação institucional. De acordo com Serrano¹¹ (1994), o objetivo desta seria que nas instituições os grupos-objeto se tornem grupos-sujeito e, a partir do estabelecimento das relações interpessoais tornem as interações sociais mais equitativas e justas.

É importante salientar, que esta discussão sobre as correntes da pesquisa-ação, não obedece a uma ordem cronológica. Dito isto, falemos, então da corrente norte-americana, cuja primeira geração, teve como maior representante Lewin.

A princípio, é importante dizer que esta concepção lewiniana, ainda não traz em seu escopo um componente emancipatório. Como nos afirma Grabausk e Bastos¹² (2001): “Pelo contrário, deixa nas entrelinhas de seu texto uma preocupação mais próxima da integração de determinados sujeitos (no caso das minorias étnicas dos U.S.A) ao contexto social”. Convém lembrar, que a preocupação com a emancipação será mais tarde retomada por Lewin como objetivo principal.

Ao direcionar o olhar à emancipação, Lewin cria a espiral de fases, utilizada, ainda hoje, nos trabalhos de investigação-ação, daqueles que são adeptos de uma perspectiva

emancipatória, caracterizada pela espiral auto-reflexiva que Segat e Grabausk definem com muita propriedade: “[...] que consiste basicamente de ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão, para um replanejamento¹³”.

É relevante explicitar, que a prática da investigação-ação para Lewin objetivava a adaptação das minorias à sociedade por ele pretendida. Segundo Grabausk e Bastos:

Costa (1991) localiza em Freire (1983^a, b, c), com o “pensar sempre na prática” e na Escola de Frankfurt, principalmente por meio do conceito de práxis, como duas vertentes principais que fundamentam uma nova maneira de se realizar a investigação-ação¹⁴.

A partir do reconhecimento das duas vertentes citadas por Costa (1991), a investigação-ação como afirma Grabausk e Bastos:

[...] começa a adquirir uma intencionalidade claramente emancipatória, via o reconhecimento da dimensão política da educação e da investigação educacional. [...] a dimensão política e a intencionalidade emancipatória – colocam a possibilidade de tornar os professores em geral e ainda medidos pela análise das suas práticas pedagógicas, profissionais com mais poder-“*empowerment*” – para agir no sentido da transformação, tanto destas mesmas práticas, como da sociedade mais ampla.¹⁵

Todavia, não se pode negar que ciclos sucessivos da concepção lewiniana, abriram possibilidades à concretização de momentos de contradições da teoria-prática, a partir dos ciclos que tornaram o processo de investigação alvo de um permanente pensando, repensando e redimensionando, que, redimensiona a visão de mundo e a formação dos profissionais envolvidos.

Portanto, constata-se que em todas as correntes, até então citadas, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, balizado em objetivos, seguido de um processo de acompanhamento e controle da ação planejada, bem como relato concomitante do mesmo.

Investigação-ação como prática da liberdade

É a partir da concepção que temos da investigação-ação como prática da conscientização dos atores envolvidos na trama do processo educacional, sobretudo, com vista à emancipação, que podemos vislumbrar uma educação transformadora, capaz de promover a

prática da liberdade. Como afirma o mestre Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987): “Ninguém liberta a ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão¹⁶”. Sendo assim, só há possibilidade de transformação e conseqüentemente, libertação a partir de uma ação conjunta, mediatizada pela dialogicidade da reflexão da própria realidade.

Essa tomada de consciência no processo de libertação, não deve ser vista, ou até mesmo, confundida com ativismo, mas como guia para o conhecimento e possível transformação da realidade.

Neste momento a prática educativa exerce uma função de extrema relevância, como Grabausk e Bastos afirmam: [...] não como algo a ser “doado” por quem sabe a quem não sabe; mas, sim, como uma forma de os seres humanos se apropriarem, conscientemente, de sua realidade para, assim, terem condições de transformá-la.¹⁷

Seria ingenuidade, de nossa parte, afirmar que a educação se constitui a única responsável pela transformação da sociedade, contudo, não podemos negar a relevância da mesma neste processo. Pensar, portanto, numa prática educativa transformadora e emancipatória exige mudança de paradigmas, com vista a uma nova concepção de investigação que se potencialize como instrumento de transformação das práticas e refinamento das teorias educacionais, aspectos estes que se entrelaçam, podendo, efetivamente alavancar mudanças na realidade educacional, no plano concreto e real da sala de aula.

Nesse sentido, Grabausk e Bastos defendem,

A necessidade de que o educador-educando se coloque como um investigador também é um aspecto que reforça uma mudança na própria epistemologia do conhecimento pedagógico, descentrando o ato educativo, ou mais do que isto, procurando torná-lo um ato de comunicação em comunhão, onde os homens, em conjunto, constroem seu conhecimento e, por sua práxis, podem lutar por “Ser Mais”.¹⁸

Nesta nova concepção que se apresenta como investigação educacional dialógica freiriana, não há espaço para hibridismo teórico, pois como afirma GRABAUSK e BASTOS ela: “[...] além de comportar um programa de investigação, pode demarcar razoavelmente bem as diferentes concepções de conhecimento – na prática educacional – do ponto de vista epistemológico e metodológico”.¹⁹

Isto implica afirmar que a investigação-ação nesta concepção desponta como uma maneira capaz de gerar novos conhecimentos que os sujeitos (neste caso específico, os educadores-educandos) detêm de sua situação, refletindo sobre ela, com a finalidade de transformá-la.

Sendo assim, esta forma de investigação-ação, conforme Grabausk e Bastos (2001), apresenta interfaces que não estavam explícitas de maneira precisa na obra de LEWIN (1946), caracterizadas pelas seguintes premissas:

[...] vivência de situações de diálogo como ferramenta constitutiva do processo de investigação, a “imersão” do investigador na realidade dos participantes, bem como as redes de acordos éticos que deve haver entre os sujeitos que vivem no processo [...].²⁰

Dentro desta rede de idéias, a investigação-ação se impregnada de algumas das concepções de FREIRE (1983)²¹, adentra em uma nova dimensão, que tem como objetivo primordial a emancipação dos seres humanos, bem como a transformação da realidade. Todavia, se esta concepção não tomar corpo e tornar-se dominante no campo da investigação-ação será utilizada, meramente, como instrumento de resolução de problemas da prática, sem, no entanto, conseguir, constituir um corpo teórico mais radicalmente oposto às teorias tradicionais, em especial ao positivismo.

Por outro lado, se pensada dentro da racionalidade positivista, pode não ultrapassar o mero ativismo. Todavia, se for concebida num contexto que leve em consideração as determinações históricas e os condicionantes filosóficos, a investigação-ação se constitui em uma concepção ancorada na racionalidade emancipatória, que poderá materializar as idéias de liberdade de pensamento e de ação, a partir das leituras que os sujeitos fazem de sua própria realidade, podendo levá-los mais além, ou a retrocederem.

Conforme aponta GRABAUSK e BASTOS:

Assim planejada e praticada, como concepção de investigação, pode auxiliar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores. Aí está um potencial transformador bastante grande. Caso contrário, estará se repetindo o mesmo erro do passado, ao deixar que os outros, as classes dirigentes, façam as leituras do mundo e as transmitam como sendo a verdade.²²

Contudo, três obstáculos precisam ser superados em relação à concepção da investigação-ação. O primeiro, diz respeito à idéia defendida por Thiollent (1984 e 1986)²³ que, baseada na abordagem tecnicista, quase hegemônica, socializada nos cursos de formação de investigadores educacionais, focava a questão metodológica desta concepção, limitando sua intenção e potencialidades à educação, por entender que ela não atendia os critérios que valida um método de pesquisa: objetividade, fidedignidade, rigor e validade.

Com efeito, a investigação-ação observa todos estes critérios de rigor científico, porém, não segundo os critérios das teorias tradicionais, por não conceber produção de um conhecimento educacional “factual”, comum nas ciências naturais.

Diferentemente do alicerce que fundamenta o rigor científico nas práticas tradicionais do ensino de História, a cientificidade da investigação-ação aplicada à referida disciplina está alicerçado nas teorias críticas, de matriz frankfurtiana, por entender que a partir delas se constrói o conhecimento educacional crítico, transformador e emancipatório.

Todavia, a idéia que Thiollent (1986) faz da investigação-ação, bem como, o grau de relevância atribuído a mesma, conforme Grabausk e Bastos, “apresenta a investigação-ação: restringindo a uma técnica, ou método, de investigação e desprezando-a como nova concepção de investigação educacional”.²⁴ Diante da forma como Thiollent concebe esta concepção seria impossível através dela promover uma educação crítica, transformadora e emancipatória.

Contudo, é importante dizer que se a investigação-ação educacional ocorrer de forma planejada,

da, vivida, auto-refletida e refletida, planejando-se colaborativamente, conforme Grabausk e Bastos, “[...] como concepção de investigação científica, pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores, projetando novas ações”.²⁵

Desta forma, rejeitar a idéia da investigação-ação se configurar numa concepção mais ampla de emancipação significa, na menor das hipóteses, subestimar a possibilidade das pessoas mirarem-se na própria humanidade.

O segundo obstáculo a ser superado em relação às idéias defendidas por Thiollent centra-se na participação dos sujeitos participantes da pesquisa investigação-ação educacional, que conforme Grabausk e Bastos:

[...] está em admitir que a ilusão de participar seja quase a mesma coisa que participar. Explicitamente, sua colocação da diferença entre investigadores de um lado, e participantes de outro, é recorrente em suas obras.²⁶

O terceiro e último problema apresentado por Grabausk e Bastos (2001)²⁷, diz respeito à noção de diálogo que Thiollent (1986) defendia, bastante afastada da que Freire propôs (1983), pois parece querer igualar diálogo a conversa. Nele a hierarquização dos saberes é marcante.

Por outro lado, De Bastos (1995) é paradoxal as idéias de Thiollent nas reflexões que realizou sobre a investigação-ação, pois fundamenta suas análises na concepção dialógica freiriana, que para Grabausk e Bastos (2001)²⁸ significa as possibilidades práticas de que a investigação-ação educacional se corporifique numa concepção de investigação, mais do que em “método”, como defende Thiollent. Surge destas análises, ainda embrionárias, a concepção da investigação-ação como um pouco mais do que estratégia de investigação. Os fundamentos de uma nova concepção ainda estão um pouco distante.

Na tentativa de provocar a reflexão em relação à participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa Grabausk e Bastos lançam um questionamento bastante provocativo:

Como podemos separar, se queremos ser investigadores ativos-críticos, investigador de participante? Esta separação, aliás, pode impedir que os “participantes” possam transformar sua realidade na direção da libertação, e confundam a “maquiagem” de uma realidade opressora com uma alteração qualitativa desta realidade o que é contraditório com uma concepção de educação que se quer crítica e emancipadora.²⁹

Esta é, portanto, a razão de consideramos investigação-ação como instrumento metodológico no ensino de História, pois, centra-se na busca da superação da hierarquização dicotomizada que as teorias tradicionais estabelecem entre docente e educando, que limita a pesquisa a coleta e manipulação de dados, sem nenhum compromisso de transformação dos sujeitos envolvidos na mesma. Conforme Grabausk e Bastos:

[...] a consideração de uma diferença no status de investigadores e participantes carregam em si a perpetuação de uma situação de opressão. É necessário ultrapassar esta dicotomia para vivenciar a investigação-ação numa concepção emancipadora. Para tanto, o diálogo constitui-se como elemento fundamental, que pode romper esta relação hierárquica e dominadora.³⁰

Desta forma, faz-se necessário um repensar da relação entre educação e sociedade, pois partindo da reflexão dialética de ambas, se torna possível buscar a transformação da realidade. Segundo Grabausk e Bastos:

Para transformar a realidade, visando à emancipação, é preciso ousar, desafiar as concepções dominantes, as quais perpetuam a miséria, a injustiça e a desigualdade. Neste sentido, uma ação educacional que pretende avançar para além da racionalidade técnica, não pode limitar-se a olhar para a relação educação e sociedade de forma não problemática, como se a escola estivesse aí apenas para transmitir saberes acumulados e formar mão de obra qualificada.³¹

É notório que a educação precisa cumprir sua função, enquanto agência de produção e difusão do conhecimento. Todavia, cabe aqui indagar: que tipo de conhecimento histórico tem se produzido na escola brasileira? Existe produção ou mera transmissão de conhecimentos? A quem interessa esses conhecimentos transmitidos ou produzidos; ao oprimido ou ao dominador?

Pensar sobre estas questões é dever de todo educador que almeja uma educação crítica e emancipatória, que promova o “Ser Mais” em cada educando-pesquisador. É preciso, ainda, como afirma Grabausk e Bastos:

[...] reconhecer os limites que são impostos às práticas transformadoras, na escola, pela tentativa das classes dirigentes em obscurecerem a realidade com a finalidade de se manterem em posição de privilégios. Significa, portanto, desvelar as relações opressoras de poder, denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema.³²

Pensar o processo educativo de forma que promova a transgressão da ideologia dominante se constitui para o educador-educando um desafio, pois romper com a prática reprodutivista, de base positivista, requer um exame minucioso da própria prática, na tentativa de apreender a ideologia, os valores, às concepções de educação, sociedade e ciência que permeiam o fazer pedagógico. Portanto, a investigação-ação se apresenta como um meio de pensar a própria docência e demarcar novos caminhos a percorrer rumo a mudanças de paradigmas no ensino de História.

Notas

¹ Daniel Brito da Silva, graduando em História (Plataforma Paulo Freire), pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professor da rede pública municipal de Buerarema e Itabuna, Bahia. Graduado em

Pedagogia (UESC-2001), especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais (UESC 2008) e Gestão da Educação. Co-autor do livro Tessitura Azeviche. E-mail: dbsras@ig.com.br.

² SAITO, Carlos Hiroo. Porque investigação-ação, empowerment e as idéias de Paulo Freire se integram?. In: _____ MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Grafica Planeta, 2001, p.126).

³ HORN, Geraldo Balduino; DIEZ, Camen Lucia F.. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, Brasil, 2005, p.87.

⁴ Ibid., p. 87.

⁵ Ibid., p. 87.

⁶ Ibid., p.88.

⁷ Ibid., p.88.

⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁹ Cf. HORN, Geraldo Balduino; DIEZ, Camen Lucia F., op. Cit., p. 88.

¹⁰ Ibid., p.88.

¹¹ Ibid., p.88.

¹² GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In: _____ MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Grafica Planeta, 2001, p. 9).

¹³ SEGAT, Taciana Camera; GRABAUSKA, Claiton José. Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: _____ MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Grafica Planeta, 2001, p. 25).

¹⁴ Cf. GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação, Cit., p. 10.

¹⁵ Ibid., p.10.

¹⁶ Cf. FREIRE, op. Cit., p. 52.

¹⁷ Cf. GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação, Cit., p. 11.

¹⁸ Ibid., p.11.

¹⁹ Ibid., p.12.

²⁰ Ibid., p.12.

²¹ FREIRE, loc. Cit.

²² Cf. GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação, Cit., p. 13.

²³ Ibid., p.13.

²⁴ Ibid., p.13.

²⁵ Ibid., p.15.

²⁶ Ibid., p.15.

²⁷ Ibid., p.15.

²⁸ Ibid., p.16.

²⁹ Ibid., p.16.

³⁰ Ibid., p.16.

³¹ Ibid., p.16.

³² Ibid., p.17.