

Pesquisa-ação na forma de comunidade de prática: uma proposta para formação de professores

Marcus Eduardo Maciel Ribeiro¹

¹Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Professor do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL, Brasil).

Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande (PPGECE-FURG).

Action research in the form of community of practice: a proposal for teacher training

Informações do Artigo

Recebido: 25/08/2019

Aceito: 19/12/2019

Palavras-chave:

Pesquisa-ação. Comunidades de Prática. Formação de Professores.

Key words:

Actionresearch. Communities of Practice. Teacher training.

E-mail: profmarcus@yahoo.com.br

ABSTRACT

This article deals with an essay that seeks to approximate the assumptions of action research and communities of practice, in an attempt to oppose the training processes that make use of technical rationality. Its objectives are to present the importance and premises of social research, action research and communities of practice; to show the possibility of using these two methodologies in a context of teacher training and to bring an example of joint application of these methodologies based on a teacher training exercise that took place in the state of Rio Grande do Sul. We sought to build an answer to the following problem research objectives: How can communities of practice be related to action research in teacher education processes? As a result, it can be seen that it is appropriate to organize an action research process in the form of a community of practice, as long as the assumptions of each research proposal are adequate, making teachers overcome the fear of being just research subjects. and also become researchers.

INTRODUÇÃO

A pesquisa acadêmica tem tomado determinado rumo há alguns anos. Os pesquisadores da área das Ciências Humanas e Sociais, na qual a Educação está colocada, têm abandonado práticas positivistas de pesquisa nas quais se destacam propostas de formação de professores que fazem uso da racionalidade técnica¹ e usam de um método

¹ Por *racionalidade técnica* adotamos o conceito trazido por Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) ao definirem como “uma forma de pensar e agir sobre os sujeitos no mundo relacionada a gestão dos meios de produção e consumo presentes no capitalismo, de forma a sempre ampliar a eficiência, com o menor ônus possível, tanto na utilização de recursos, quanto na obtenção de lucro”.

definido para investigação e mais adequado para a pesquisa na área dura das Ciências, e buscado outras formas de pesquisa qualitativa. Fala-se na emergência de um paradigma de pesquisa e formação que, por fim, pode se desenvolver ao longo de muitos anos. Até então, o paradigma que dirigia a pesquisa qualitativa colocava o pesquisador em posição diferenciada aos sujeitos de pesquisa, o que, novamente, se caracteriza como uso de racionalidade técnica. Neste paradigma, o pesquisador também é pesquisado e os sujeitos de pesquisa são copesquisadores da própria investigação. São sujeitos-pesquisadores. Nessa proposta, a pesquisa é colaborativa e as práticas e descobertas de cada sujeito são compartilhadas. Alguns pesquisadores nacionais e estrangeiros concordam que um novo paradigma se estabelece para que a pesquisa qualitativa possa propor uma nova relação entre os envolvidos na investigação, seus objetos e seus resultados. Pereira (2012) afirma que, no Brasil, é exatamente nos paradigmas propostos pela pesquisa qualitativa que os fenômenos educacionais têm seus referenciais metodológicos estudados. John Heron, anos antes, já falava nesse novo paradigma metodológico. Segundo Heron,

um novo tipo de pesquisa, a pesquisa cooperativa, necessita que o pesquisador interaja com os sujeitos, de forma que esses possam contribuir diretamente na formulação das ações do grupo e na formulação das conclusões finais. Essa contribuição pode ser mais forte ou mais fraca, dependendo do envolvimento de cada sujeito (HERON, 1981, p. 19).

Heron também afirma que neste paradigma o sujeito está ativa e abertamente envolvido na pesquisa, ao lado do pesquisador.

A metodologia de pesquisa social de que se fala aqui é a pesquisa-ação, embora alguns pesquisadores prefiram metodologias tradicionais por afirmarem que a pesquisa-ação é responsável por uma diminuição do nível acadêmico de pesquisa (THIOLLANT, 2011).

A afirmação de Heron (1981) mostra que a pesquisa-ação é uma metodologia de ação adequada à proposta que Wenger (1998) chama de *comunidade de prática*. As comunidades de prática são grupos de sujeitos que se reúnem, sem a presença de um orientador, para resolver um problema que seja comum a todos os participantes.

A ideia de um paradigma emergente de pesquisa, entretanto, ainda não tem consenso entre os pesquisadores. Segundo Serrano (1990),

Muitos investigadores podem considerar precipitado afirmar que um novo paradigma de investigação esteja acontecendo. Aliás, pode-se afirmar que as formas de nos aproximarmos da realidade são cada dia mais difusas e imprecisas. O problema está em diminuir a distância que separa a pesquisa nas ciências da natureza e a pesquisa nas ciências sociais (SERRANO, 1990, p.66).

A pesquisa social, na qual as comunidades de prática e a pesquisa-ação estão inseridas, têm por função a obtenção de informações e a produção de conhecimento a partir de uma ação de caráter social, um problema comum a seus participantes (THIOLLENT, 2011).

Em relação à discussão que se estabelece sobre a posição que a pesquisa-ação ocupa na pesquisa qualitativa, mesmo que em sua estruturação ela exiba uma metodologia, afirma-se que ela se afasta de práticas positivistas que exigem o levantamento de hipóteses que devem ser testadas, aferidas, avaliadas e refeitas. Por outro lado, embora não positivista, a metodologia da pesquisa-ação também exige controle na ação gerada pela pesquisa. Segundo Leite (2008), é importante que o pesquisador, ao propor seu trabalho, possibilite o envolvimento de todos os sujeitos, formando espaços para que todos assumam o compromisso de desenvolver um ambiente de colaboração e participação.

Nessa perspectiva, comunidade de prática e pesquisa-ação são metodologias de pesquisa qualitativa que não permitem um levantamento de dados linear, exigindo que haja uma triangulação de informações e de formas de captura e análise dos dados. A aplicação da pesquisa-ação por meio de uma comunidade de prática encontra fundamentação em Thiollent (2011, p. 31), quando diz que “existe uma confusão entre, de um lado, o nível da efetiva abordagem da situação investigada com métodos e técnicas particulares e por outro lado, o ‘metanível’, constituído pela metodologia enquanto instância de reflexão acerca do primeiro nível.” A pesquisa-ação investiga o próprio grupo de pesquisadores, já que o que interessa aqui não é um resultado geral, uma generalização, mas a satisfação dos próprios componentes, a individuação do resultado, a solução de um problema específico e que atinja aos sujeitos-pesquisadores daquela pesquisa e à sua comunidade. Na comunidade de prática, a função de não permitir que os resultados sejam generalizados e levados a grupos maiores, não pesquisados, é feita pelos especialistas, isto é, pelos componentes do núcleo central da comunidade.

Este artigo tem como objetivos apresentar a importância e as premissas da pesquisa social, da pesquisa-ação e das comunidades de prática; mostrar a possibilidade de emprego dessas duas metodologias em um contexto de formação de professores e trazer um exemplo de aplicação conjunta destas metodologias, ao mesmo tempo que tentará construir resposta ao seguinte problema de pesquisa: De que forma comunidades de prática podem ser relacionadas com a pesquisa-ação nos processos de formação de professores?

1. A COMUNIDADE DE PRÁTICA E SEUS PRESSUPOSTOS

Uma comunidade de prática pode acontecer com reuniões periódicas presenciais ou virtuais ou, ainda, em ambas as formas. Dependendo da composição dos professores participantes, uma comunidade de prática pode ser chamada de pequena, com apenas alguns poucos especialistas participando, ou grande, com milhares de componentes e níveis;

pode ter duração longa ou breve; pode ser localizada, tendo todos os participantes de uma mesma instituição, ou distribuída, reunindo pessoas de instituições, cidades ou países diferentes; homogêneas, com professores de uma mesma disciplina ou função, ou heterogênea, com pessoas de diferentes práticas (EL-HANI; GRECA, 2013).

É interessante iniciar-se uma comunidade de prática com pessoas de diferentes práticas, mas que apresentem um problema em comum. Disso se constrói a motivação para o compartilhamento de experiências entre os professores participantes.

Uma comunidade de prática também pode estar retida dentro de limites específicos ou ter liberdade para extrapolá-los; pode ser espontânea, quando os participantes reúnem-se por proximidade ou intencional, com a convocação de participantes pré-determinados. Podem ainda ser compostas por orientação da escola ou por livre iniciativa dos professores. (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002)

O ritmo de uma comunidade de prática é o mais forte indicador de sua sobrevivência.

1.1. Os membros de uma comunidade de prática de professores

Uma comunidade de prática de professores pode ter componentes internos, que participem pelo menos normalmente dos encontros, e membros externos, profissionais experientes que são convidados eventualmente para alguma reunião específica.

Entretanto, segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), apenas os componentes internos podem apreciar o núcleo das discussões e o conhecimento que realmente é importante compartilhar e distinguir quem são os participantes do núcleo da comunidade de prática e quais são de sua periferia, estabelecendo relações entre eles.

Uma comunidade de prática bem estruturada pode trazer informações de fora para dentro, também, envolvendo membros que sejam de outras comunidades.

Nesse contexto, os professores participantes de uma comunidade de prática podem ser classificados em três níveis de envolvimento:

- membros do núcleo central, mais assíduos e mais experientes, estão no topo do grupo e geralmente indicam o coordenador da comunidade. Participam de todas as discussões, debates e fóruns públicos;
- membros ativos que podem ser efetivos por algum tempo, participando com regularidade dos eventos, e depois se afastam;
- membros periféricos, que pouco contribuem com o grupo, mas que podem apropriarem-se do conhecimento que for gerado nas discussões. É o maior grupo de uma comunidade de prática. São mais afastados das ações e, geralmente, apenas observam a interação entre o núcleo e os membros ativos.

Há professores que consideram que suas opiniões não são apropriadas ou, mesmo, que não possuam autoridade suficiente para expressá-las. A falta de tempo também é um

motivo que diminui a participação de alguns membros desse grupo. Entretanto, é importante que se perceba que os membros periféricos não são passivos. Eles levam os conteúdos os quais apropriaram para suas escolas e, inclusive, implementam novas estratégias com seus alunos. (WENGER, 1998; WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

Devido a essas diferenças, também é normal que os resultados das discussões na comunidade de prática cheguem de forma diferentes a todos os participantes, produzindo progressos de diferentes níveis. Isso provém do conhecimento prévio que o professor já possui e aquilo que ele consegue apropriar-se durante os encontros dos quais participa.

A participação dos professores na comunidade de prática decorre do interesse de cada membro. Cada pessoa participa motivada por razões distintas. Algumas têm por objetivo melhorar sua própria prática, enquanto outros desejam apenas receber o valor que uma comunidade de prática pode lhe agregar profissionalmente. Por isso, uma comunidade de prática reúne pessoas com participações e expectativas diferentes.

A interpretação de *participação* em uma comunidade de prática não se refere somente ao comparecimento nos eventos -reuniões presenciais e virtuais- mas sim pela atividade do professor na construção da identidade da comunidade, isto é, a própria pesquisa-ação. Segundo Wenger (1998), “a participação mostra não somente o que fazemos, mas também o que somos e como interpretamos o que fazemos.”

Em uma comunidade de prática uma posição recebe destaque: o *coordenador*. Toda comunidade depende de um líder interno, em rodízio entre os componentes, geralmente indicado no núcleo central. Comunidades saudáveis não dependem da liderança de uma só pessoa. Essa liderança deve ser distribuída entre os participantes e o perfil desse líder mostra o perfil da comunidade. É importante que passem pela liderança os professores mais experientes, os pensadores do grupo, os pioneiros, os administradores da comunidade e os participantes da região limite entre o núcleo e os membros ativos. Líderes externos também podem, em comunidades mais maduras, serem indicados. É função do coordenador organizar os eventos e conectar os membros participantes. O líder provoca a disseminação do conhecimento prévio dos participantes da comunidade, ao mesmo tempo em que traz os novos avanços na área debatida.

O desenvolvimento de uma prática exige a formação de uma comunidade na qual os professores possam compartilhar seu conhecimento com os demais. O grupo periférico encontra-se na borda da comunidade. No outro extremo, estão os limites da comunidade de prática, que representam os pontos de transição entre todos os membros. Os limites e a periferia fazem o ponto de contato entre a comunidade de prática e o mundo externo. Essa posição expõe os participantes periféricos a uma situação ambígua: podem tanto permitir o acesso à prática quanto levar à substituição por membros externos. O afastamento de um membro em relação à periferia, isto é, a diminuição de suas atividades na comunidade, se chama *marginalização*. O limite entre periferia e marginalidade é sutil. Enquanto a

participação periférica aumenta com o passar do tempo e aproximasse do núcleo, a marginal se afasta e pode levar à exclusão.

1.2. Os elementos de uma comunidade de prática

A instalação de uma comunidade de prática precisa ser estruturada sobre algumas condições, obedecendo a determinadas regras e apresentando certos elementos de composição. Os professores que participam de um grupo de discussão devem ter liberdade para expressar suas incertezas e afirmações. Por isso, a maioria das comunicações dos professores é feita pelo meio virtual, via ferramentas da internet (EL-HANI; GRECA, 2013). Podem ser constituídos grupos em aplicativos de redes sociais como *Whatsapp*, *Facebook*, *Google Groups* ou outra rede que seja de fácil domínio pelos professores. Nessa comunidade virtual um dos professores participantes (coordenador) abre os trabalhos no encontro semanal com uma saudação, permitindo que os demais membros comecem seus relatos. É importante que os assuntos debatidos, constituintes da identidade da comunidade de prática, promovam a interação entre os professores. Assuntos que causem apreensão a alguns professores podem já terem sido vivenciados por outros. O compartilhamento dessas experiências pode promover mudanças nas concepções dos sujeitos. Os objetivos dos participantes são os mesmos, embora os envolvimento durante o processo possam ser diferentes.

Embora os encontros virtuais sejam os de maior assiduidade pelos professores, os encontros presenciais são os mais importantes. A relação frente a frente dos professores, com o manuseio de materiais de estudo, de ferramentas utilizadas nas escolas, com anotações sobre as expressões e as falas de cada um, são condições inegociáveis para que uma comunidade de prática entre professores possa ter sucesso. A intenção de cada participante da comunidade, bem como a percepção do nível de envolvimento de cada professor são mais facilmente aferidos nos encontros presenciais. De qualquer forma, as reuniões presenciais e encontros virtuais devem respeitar aos horários disponíveis dos professores, não se tornando uma tarefa a mais em sua organização diária. Seria adequado que as instituições incluíssem o tempo de participação em uma comunidade de prática na carga horária profissional de cada professor, já que, embora a comunidade de prática tenha seu próprio ritmo, deve ser também respeitado o ritmo cada participante.

Uma condição importante na comunidade de prática de professores envolve as relações de respeito entre os participantes. Por um lado, é preciso que se desenvolva uma relação de confiança entre os professores, não importando seu nível de envolvimento. Para isso, as regras de funcionamento do grupo devem ficar claras logo em seu início. Os componentes fundamentais da *teoria social da aprendizagem* são o *domínio* do conhecimento, a *comunidade* de pessoas que cuidam desse domínio e a *prática* compartilhada daquilo que desenvolvem para efetivar seu domínio. É esse domínio que guia

a aprendizagem e dá sentido às ações da comunidade. Esses elementos são dinâmicos e interagem. É essa relação que faz com que uma comunidade de prática seja saudável (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

O domínio do conhecimento não se restringe a um grupo de problemas determinados, já que evolui com o decorrer da própria comunidade. Os professores devem compreender quais aspectos do domínio são confiáveis e quais não são. As práticas que resultarão da comunidade dependem do equilíbrio dessas atividades. É dessa ação que surgem os documentos e as ferramentas produzidos pela comunidade de prática. É importante que os professores identifiquem os limites e o alcance desse domínio, permitindo que se possa entender o que vale a pena compartilhar, que ideias apresentar e quais atividades prosseguir. A força de uma comunidade de prática pode ser medida pela intensidade das interações e relacionamentos baseados no respeito mútuo e na verdade (WENGER, 1998, WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

A prática trata do compartilhamento de estruturas, informações, ideias e documentos entre os participantes. A prática mostra o conhecimento desenvolvido e partilhado na comunidade.

Quando falamos em prática, nos referimos a uma prática social, isto é, prática exige fazer, mas não fazer sozinho. Prática está inserida em um contexto histórico e social.

O foco na prática não deve ser apenas uma perspectiva sobre as atividades que os professores realizam. Prática não visa simplesmente a ação de fazer alguma coisa, mas de atribuir sentido ao que se pensa. A prática não pode ser abstrata. Exige, em primeiro lugar, a interação entre os professores e engajamento nas ações da comunidade.

Uma comunidade de prática deve ser reflexiva sobre sua própria prática. Logo, podemos associar prática e comunidade sobre três dimensões: participação mútua, planos conjuntos e compartilhamento de repertórios.

1.3. Como acontece a aprendizagem em uma comunidade de prática de professores?

Inicialmente, estabelecemos uma diferença entre a aprendizagem de indivíduos e para comunidades. Para indivíduos, a aprendizagem passa pelo engajamento às atividades e pela contribuição às práticas da comunidade, para comunidades a aprendizagem vem pelo refino da prática e assegura a entrada de novos membros à comunidade.

Entretanto, é importante que se compreenda que temos ainda a ideia de que a aprendizagem é um processo individual marcado por um início e um final e que não mantém relação com nossas demais atividades, dependendo apenas do ensinamento de alguém. Compartilham dessa mesma ideia os estudantes, geralmente interessados no mundo exterior à escola e desinteressados daquilo que acontece na sala de aula. Os alunos atribuem a responsabilidade de sua aprendizagem à aula que assistem e ao seu professor

(RIBEIRO, 2019). Consideram que não ocorre aprendizagem se não houver a figura de um professor, de tarefas para casa, de listas de exercícios e livros-texto. Consideram como aprendizagem a capacidade de reproduzir exercícios, mesmo que não compreendam o conceito trabalhado e não atribuam significado ao que assistiram na escola (WENGER, 1998; WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

Aprende-se conversando, aprende-se na relação com os outros. Aprender, portanto, não é atividade isolada. Não pode ser a última opção de atividade que uma pessoa tenha a sua disposição, nem o último recurso que deva ser utilizado. Aprender é parte integral de nosso cotidiano. É resultado de nossa participação em comunidades.

Aprendizagem é uma dimensão que tem relação direta com o coração e a mente de quem aprende e de quem ensina. Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), a importância de uma comunidade se revela como um compartilhamento de histórias de aprendizagem. Logo, a relação ensino-aprendizagem não é uma simples relação causa-efeito. Algumas experiências educacionais de alguns professores conectam-se a experiências de outros professores. É importante que se atribua significado ao que se faz na educação. Como reflexão das questões que discutimos aqui, afirmamos que o foco principal da teoria social da aprendizagem é o aprendizado como participação social.

Entretanto, perceberemos que uma comunidade de prática envolve tanto *participação* quanto *não participação*. Em um grupo, não se espera que cada participante identifique-se com todos os outros participantes. Uma comunidade de prática tem grupos específicos de participantes e bordas que delineiam esses grupos, incluindo aí o afastado grupo periférico. É necessário que haja o estímulo à participação de quem está dentro e fora de cada grupo. É normal que haja casos de não participação entre os professores nesse grupo (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

A participação é um processo ativo que exige inclusão dos membros em uma comunidade e determina nossa experiência, delineando essa comunidade (WENGER, 1998).

2. A PESQUISA-AÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS

A metodologia da pesquisa-ação encontra diferentes definições, conforme a época e o autor que a escreve. Para Serrano (1990),

pesquisa-ação é um processo circular de questionamento e análise da realidade que parte dos problemas práticos e, partindo da visão de quem os vive, procede a uma reflexão e atuação sobre a situação com objetivo de melhorá-la, implicando em um processo no qual aqueles que vivem o problema se tornam autores da investigação (SERRANO, 1990, p. 58).

Já Thiollent (2011) admite que o problema a ser resolvido deva ter relevância científica:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados (THIOLENT, 2011, p. 7).

Pode-se perceber a coincidência para ambos os autores na expectativa de que a pesquisa-ação resolva um problema que faça parte da realidade dos sujeitos que irão compor o grupo de pesquisa. A pesquisa-ação é, ainda, uma forma de pesquisa social que é estabelecida ligada ao trabalho cooperativo ou participativo dos sujeitos pesquisadores. Portanto, percebe-se que a pesquisa-ação não tem uma só definição, uma só forma. Sua estratégia de ação varia de acordo com o objetivo da investigação. Entretanto, apresenta uma identidade clara, com caráter e objetivos definidos. Para Wenger (1998) a identidade de uma pesquisa-ação na forma de uma comunidade de prática é um processo de longa duração cujas fases e ritmos mudam a cada instante.

O emprego da pesquisa-ação como investigação educativa ou como pesquisa social traz diferenças, segundo Serrano (1990). A pesquisa em educação visa a resolução sistemática de um problema prático. Entretanto, ainda segundo Serrano (1990), não se deve pesquisar sobre problemas em que não se pode fazer nada.

Os conceitos apresentados sobre pesquisa-ação mostram que essa metodologia expõe uma nova forma de compreender a prática da pesquisa em educação. É necessário que haja mútuo envolvimento dos sujeitos na ação educativa, de forma que se firme um forte compromisso de participação e engajamento desses sujeitos (PEREIRA, 2012).

A pesquisa-ação, na forma de uma comunidade de prática, é uma ação de pesquisa que transforma sujeitos que seriam pesquisados em alguma outra metodologia em pesquisadores de sua própria realidade. A condição de participação é a disposição para cooperar, aprender, interagir e transformar. Segundo a definição de Galiazzi e Schmidt (2009), esses objetivos também são encontrados em uma comunidade *aprendente*, no sentido em que a pesquisa-ação busca desde o princípio a cooperação e o intercâmbio entre os investigadores, os professores, os diretores, os alunos e seus pais na investigação.

Segundo Thiollent (2011), na pesquisa-ação o compromisso dos sujeitos é social e científico, devendo ser evitada a manipulação das discussões e das conclusões.

É interessante, porém, que se faça uma distinção entre o objetivo da pesquisa em si e o objetivo da ação. A ação tem por propósito propiciar condições para que os sujeitos tenham liberdade de expressar suas posições, tomar suas decisões e relatar sua história. A partilha de experiências entre os sujeitos faz com que sejam construídas soluções para os problemas vivenciados pelo grupo. Thiollent (2011) afirma que "... os conceitos e resultados da pesquisa são construções. No caso da pesquisa-ação, tratam-se de construções

complexas, relacionadas com as visões dos atores e as conceituações dos pesquisadores, o todo mutável no decorrer da ação.”

A escolha da metodologia de pesquisa-ação na forma de uma comunidade de prática tem alguns objetivos definidos. Em uma abordagem filosófica, a intenção do pesquisador que adota esse caminho é fazer uma pesquisa de caráter não positivista, ao contrário das pesquisas convencionais na área das Ciências da Natureza. A intenção dessa escolha é a de permitir que o pesquisador tenha melhores condições de ação, podendo compreender, interpretar e analisar de melhor forma ao produto da pesquisa qualitativa obtido na ação realizada.

É claro no objetivo de uma pesquisa-ação a intenção de obter ações efetivas, que possam provocar mudanças no campo social. Pretende-se transformar a realidade dos grupos envolvidos e de sujeitos, individualmente. A investigação está de forma muito forte ligada a uma política de transformação. Para Serrano (1990) a pesquisa-ação se fundamenta em ação colaborativa, implica em colaboração, transformação e melhoria de uma realidade social. Não interessa apenas a ação, mas algo que é muito mais importante: a aprendizagem através da reflexão sobre o próprio fazer em que cada um está implicado.

Thiolent aponta alguns objetivos que julga alcançáveis em uma pesquisa-ação:

- a. A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento;
- b. A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações investigadas;
- c. Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito (THIOLLENT, 2011, p. 49).

Destaca-se na pesquisa-ação o potencial para desenvolver profissionalmente os sujeitos por meio de reflexão sobre a própria prática e pela partilha de críticas e experiências.

Em uma aproximação com a metodologia das comunidades de prática, a pesquisa-ação acontece em torno de uma espiral de ciclos de planificação, de observação sistemática e uma nova planificação, em correção à primeira. Disso surge a possibilidade de reflexão sobre o que se faz, tanto em uma comunidade de prática quanto na pesquisa-ação (SERRANO, 1990). Franco e Lisita (2008) concordam com Serrano e dizem que a pesquisa-ação tem como um de seus objetivos a emancipação do sujeito, no sentido de conhecer e transformar a realidade social.

2.1. As características da pesquisa-ação

Embora parte de pesquisa empírica, a pesquisa-ação também usa referências teóricas. Podem ser usados questionários e entrevistas individuais como forma de complementar as informações obtidas nas ações do grupo. Dessa forma, não é objetivo de uma pesquisa-ação organizada na forma de uma comunidade de prática a generalização de resultados, mas sua individualização, já que investiga um problema que acontece para aqueles participantes, para uma comunidade, e não para um grupo maior que esse. Então, a pesquisa-ação tem por característica gerar um resultado prático, aplicável.

Thiollent resume algumas das características da pesquisa-ação de forma a considerá-la como uma ação metodológica de pesquisa social:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) a pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22).

A importância da pesquisa-ação como método investigativo em Educação tem fundamento como espaço permanente de reflexão e pesquisa pelos professores, permitindo a análise de suas próprias práticas e mesmo da escola, como instituição. Leite (2008) defende a aproximação entre docentes das escolas e pesquisadores da universidade. Embora concedendo aos professores a condição de protagonistas, já que devem ser autores de sua própria ação. Essa afirmação está de acordo com o que diz Wenger (1998): "...a primeira função de uma comunidade de prática é fornecer a possibilidade de participação a todos os sujeitos."

Parte-se do pressuposto que, se a educação não é neutra, então a pesquisa sobre a educação também não pode sê-lo. Logo, a pesquisa-ação precisa ter uma intensão. Ainda segundo Wenger, a ideia de pesquisa com colaboração entre os sujeitos prevalece na organização dessa pesquisa. A ideia de *prática* lembra *fazer*, mas não sozinho, mas em equipe. É uma ação com contexto histórico e social, que dá estrutura e significado ao que se faz (WENGER, 1998). Para Wenger, prática é sempre prática social.

Para Serrano, o modelo de pesquisa-ação deve partir de cima pra baixo, de dentro para fora; integrar docência – prática – investigação; relacionar investigação documental e informação investigadora e aplicar os resultados à prática educativa (SERRANO, 1990, p. 56).

Durante a pesquisa-ação na forma de uma comunidade de prática, não há o levantamento de hipóteses a serem testadas. As hipóteses podem levar o pesquisador a cometer distorções na observação dos fatos (THIOLLENT, 2011). Para Serrano, uma hipótese é um enunciado a uma suposta causa dos problemas levantados durante a eleição do tema da investigação (SERRANO, 1990).

Em relação à coleta de dados, a pesquisa-ação e a comunidade de prática fazem uso de um núcleo central de onde parte a observação principal. A pesquisa-ação, assim como a comunidade de prática, não tem uma metodologia exata e específica. Utilizam uma grande variedade de estratégias de investigação qualitativa. São empregados questionários e entrevistas individuais como instrumentos de coleta de dados.

Thiollent (2011) chama de *seminário* ao encontro dos sujeitos e pesquisadores de uma pesquisa-ação. Diz, ainda, que é desse seminário onde parte o conjunto de informações que produzirá material de natureza teórica e empírica. Nesse contexto, o seminário de uma pesquisa-ação é a própria comunidade de prática.

2.2. Ação dos sujeitos na pesquisa-ação

Diferente de outras metodologias de pesquisa, os sujeitos que se integram a uma pesquisa-ação são ao mesmo tempo sujeitos e pesquisadores. Tanto na pesquisa-ação como na comunidade de prática, essa função dupla de cada participante mostra um papel ativo no objetivo de produzir informações e encontrar soluções. Exige-se a efetiva participação de cada sujeito. Segundo Franco e Lisita (2008), a pesquisa-ação mostra uma ação de grupo, coletiva, compartilhada e reflexiva. Nesse contexto, quando a pesquisa-ação e a comunidade de prática passam a ter um caráter de participação e colaboração mútua, forma-se um espaço de formação para os professores. A participação dos professores não pode ser como sujeitos objetos da pesquisa, mas como pesquisadores, como acontece na comunidade de prática.

É a prática educativa que permite que possamos observar os problemas que queremos investigar. Disso surge a necessidade de os professores realmente se envolverem no processo de pesquisa de forma ativa, como pesquisadores, e não como sujeitos pesquisados. Com isso, observa-se uma inversão no papel do pesquisador. Se antes era alguém de fora do grupo, a partir dos anos 90 a ênfase da pesquisa está no próprio grupo (PEREIRA; DIAS; LEMOS, 2012).

Alguns fatores, entretanto, colocam-se como limitações ao uso da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa associada a uma comunidade de prática. A pesquisa-ação condiciona que se faça uma pesquisa com grupos de indivíduos em uma comunidade de pequeno ou médio porte. Logo, não acontece pesquisa individual, nem tão pouco, é adequada a grandes comunidades, como uma cidade, por exemplo. É importante que o

pesquisador compreenda que os valores de cada grupo pesquisado podem modificar as propostas de pesquisa e orientar seus resultados.

Outro aspecto que o grupo de pesquisa em uma comunidade de prática pondera ao estabelecer sua pesquisa é a preocupação em evitar que discussões teóricas possam desestimular os participantes que não apresentem condições para acompanhar tal discussão (THIOLLENT, 2011).

3. A RELAÇÃO ENTRE COMUNIDADE DE PRÁTICA E PESQUISA-AÇÃO

Os pressupostos apresentados para comunidade de prática e pesquisa-ação mostram uma aproximação entre suas características. Assim, é possível que se estabeleçam comparações nessa prática, de forma a perceber-se facilidades e dificuldades no emprego de uma pesquisa-ação na forma de uma comunidade de prática.

Uma das dificuldades encontradas na implantação de uma pesquisa-ação é a pouca frequência com que os professores participam de pesquisas como pesquisadores, e não como objetos de pesquisa.

Nessa perspectiva, algumas situações pontuais podem ser listadas para diferenciar essas práticas. Em uma comunidade de prática todos os sujeitos têm igual voz, igual oportunidade de manifestação e não há um chefe, um orientador. Na pesquisa-ação há um sujeito que decide, que dirige a pesquisa. Em grandes grupos há a possibilidade que o pesquisador – o que dirige a pesquisa - seja enganado pelos argumentos dos sujeitos, já que pode não conhecer bem a todos eles.

Outro ponto de dissensão nessas metodologias é a escolha do tema a ser estudado. Na pesquisa-ação há a definição do assunto após processo de discussão entre os sujeitos, enquanto que uma comunidade de prática já inicia com um assunto definido. A comunidade de prática se molda ao redor de seu tema de pesquisa. Nesse contexto, é possível perceber que há uma ação comum a pesquisa-ação e a comunidade de prática: o fato de focalizarem ações ou modificações que exijam um foco determinado.

Porém, há mais semelhanças do que diferenças entre as práticas dessas metodologias. Tanto comunidade de prática quanto pesquisa-ação são formas de pesquisas sociais, preocupadas na resolução de problemas que atinjam à comunidade em que estão instaladas. Dessa forma, tanto comunidade de prática quanto pesquisa-ação podem trabalhar com um grupo de pequeno ou médio porte que seja representativo de uma comunidade. Ambas as metodologias usam, portanto, uma amostragem dos sujeitos de uma comunidade. Pode-se escolher um grupo intencional de sujeitos, de acordo com a relevância que possam apresentar. Na comunidade de prática a escolha dos sujeitos não é aleatória. Já na pesquisa-ação, a escolha dos sujeitos não deve ser intencional, o que contrariaria a condição de objetividade que a pesquisa precisa apresentar (THIOLLENT, 2011, p. 71). A

escolha dos sujeitos pesquisadores tem uma característica comum entre pesquisa-ação e comunidade de prática. A caracterização dos sujeitos pesquisadores ocorre de tal forma que eles apresentem um interesse comum pelo tema de trabalho.

Em relação aos saberes necessários para a implantação de uma pesquisa-ação, é possível compreender que são os mesmos de uma comunidade de prática: referem-se às predisposições para participar de um processo de pesquisa como à disponibilidade para se construir como pesquisador de sua prática ou, ainda, à possibilidade de se transformar em um sujeito produtor de conhecimento. A pesquisa-ação inicia com um pequeno grupo, operando mudanças que podem beneficiar a um grupo maior de pessoas em uma comunidade, assim como a comunidade de prática. Segundo Serrano (1990), na pesquisa-ação se conhece um novo tipo de investigador que, assim como na comunidade de prática, se envolve na própria investigação.

A aproximação metodológica entre pesquisa-ação e comunidade de prática se apresenta no sentido em que se faz necessário que os investigadores planejem, atuem, observem e reflitam com mais atenção do que fazem em seu próprio dia-a-dia. Wenger (1998) relata que os participantes devem investir na comunidade de prática na forma de se aproximar da questão que investigam.

4. RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Apresento aqui um relato de pesquisa-ação desenvolvida segundo os pressupostos de uma comunidade de prática no contexto de uma formação de professores de Química. A apresentação de todo o processo desta comunidade de prática está detalhadamente descrita em Ribeiro (2019). Esta comunidade de prática se estabeleceu com seis professores de Química, além do autor. A comunidade de prática investigou os motivos do desinteresse dos alunos pelas aulas de Química e tentou mostrar sugestões para superar essa questão, vindas dos próprios sujeitos. Então, o problema comum aos sujeitos-pesquisadores da comunidade foi “Como a participação de professores em uma comunidade de prática pode contribuir para o aumento do interesse dos alunos nas aulas de Química?”

Os sujeitos-pesquisadores reuniram-se uma vez por semana durante 5 meses em uma sala da Faculdade de Química da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Os participantes eram professores de Química em escolas públicas e privadas na cidade de Porto Alegre – Brasil e foram convidados a participar pelo autor deste artigo, então em processo de pesquisa para elaboração de sua dissertação de Mestrado.

Os participantes responderam a um questionário no início e outro no final da comunidade de prática. Da mesma forma, cada sujeito, na função também de pesquisador, aplicou questionários no início e no final da comunidade de prática a seus alunos na escola em que trabalhava.

Nos encontros semanais os participantes traziam questões que vivenciavam em suas aulas, tentando compreender o desinteresse dos alunos pelas mesmas. Essas questões eram discutidas pelos participantes com o objetivo de propor soluções e alternativas para superar as dificuldades encontradas nas aulas. Nos encontros seguintes, o professor relatava como havia sido sua aula após as discussões anteriores.

Cada participante era sujeito e pesquisador. Ao mesmo tempo que buscava informações em seu grupo de alunos e levava a eles as sugestões da comunidade de prática, também servia como fonte de investigação para aos demais pesquisadores participantes da pesquisa-ação.

Nas reuniões, todos os participantes tinham a mesma situação de relevância nas discussões, isto é, não havia um líder que comandasse os encontros. Cada pesquisador podia fazer um relato quando quisesse e sobre o assunto de seu interesse, desde que fosse ligado ao problema de pesquisa.

Ao final da comunidade de prática, os sujeitos-pesquisadores relataram que o interesse dos alunos pelas aulas havia aumentado, o que pode ser observado em um questionário aplicado a esses alunos.

Identificando os pressupostos apresentados para comunidades de prática e pesquisa-ação, foi possível notar que alguns sujeitos mostraram envolvimento maior que outros, embora tenha sido possível perceber que nenhum participante tenha ficado alheio às discussões, sem contribuir pelo menos em alguns momentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que alguns professores mostram dificuldades em levar para sua sala de aula as ideias e teorias aprendidas durante sua formação. Em paralelo a essa situação, também se percebe um afastamento entre os resultados das pesquisas acadêmicas e a prática do professor na escola básica.

Alguns professores percebem que há necessidade de mudar sua prática de sala de aula e, dessa forma, sua relação com os alunos e com o currículo que empregam em sua escola. A prática do professor, entretanto, só pode mudar por convicção própria, após trabalho coletivo que inclui a pesquisa sobre sua prática e a relação com seus pares. Nesse contexto, a comunidade de prática surge como opção de emprego da metodologia da pesquisa-ação e de afastamento de propostas que aconteçam com alicerces na racionalidade técnica. Dessa forma, é possível perceber que, na preparação de uma pesquisa-ação, há necessidade de obter informações empíricas e isso acontece a partir do trabalho coletivo, no qual todos os participantes são pesquisados e pesquisadores. O emprego de discussões, entrevistas e questionários se apresentam como formas de levantamento dessas informações.

Para participar de uma pesquisa-ação na forma de uma comunidade de prática, é importante que os professores superem a dificuldade de apresentarem-se com pouca frequência para participar de pesquisas na forma de pesquisadores, e não como objetos de pesquisa. Para aproximar de forma definitiva a pesquisa-ação a uma comunidade de prática, olhando para os pressupostos que estabelecem ambas, sugerimos que o contexto de formação de professores ocorra com quantidade limitada de sujeitos, permanecendo o pesquisador como também um sujeito a ser investigado no processo.

Referências

EL-HANI, Charbel N., GRECA, Ileana M. ComPratica: A Virtual Community of Practice for Promoting Biology Teachers' Professional Development in Brazil. **Revista Science Education**, v. 43, p. 1327–1359, 2013.

FRANCO, Maria A. S., LISITA, Verbena M.S. de S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma G., FRANCO, Maria A. S. (org). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

GALIAZZI, Maria do C, SCHMIDT, Elisabeth B. CEAMECIM – Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. **Revista AMBIENTE & EDUCAÇÃO**, vol. 14, n.2, 2009.

HERON, John. Philosophical basis for a new paradigm. In: REASON, Peter, ROWAN, John (org.) **Human inquiry: a sourcebook of new paradigm research**. Bath: Wiley, 1981.

LEITE, Yoshie U. F. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. In: PIMENTA, Selma G., FRANCO, Maria A. S. (org). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

PEREIRA, Vilmar A., DIAS, José R. de L., LEMOS, Luciane O. Caminhos epistemológicos e metodológicos. In: PEREIRA, Vilmar A., CLARO, Lisiane C. (org.) **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

RIBEIRO, Marcus E.M. **Comunidades de prática na formação de professores: a compreensão do interesse dos estudantes por aulas de Química**. Joinville: Clube de Autores, 2019.

SERRANO, Maria.G.P. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990

SLONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luís F.; MAESTRELLI, Sylvia R.P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. **Anais...**, Florianópolis, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge press, 1998

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

RESUMO

Esse artigo trata de um ensaio que busca a aproximação entre os pressupostos da pesquisa-ação e das comunidades de prática, em uma tentativa de opor-se aos processos de formação que fazem uso da racionalidade técnica. Tem por objetivos apresentar a importância e as premissas da pesquisa social, da pesquisa-ação e das comunidades de prática; mostrar a possibilidade de emprego dessas duas metodologias em um contexto de formação de professores e trazer um exemplo de aplicação conjunta destas metodologias a partir de um exercício de formação de professores acontecido no estado do Rio Grande do Sul. Buscou-se construir resposta ao seguinte problema de pesquisa: De que forma comunidades de prática podem ser relacionadas com a pesquisa-ação nos processos de formação de professores? Como resultados pode-se perceber que é adequado organizar-se um processo de pesquisa-ação na forma de uma comunidade de prática desde que se adequem os pressupostos de cada proposta de investigação, fazendo com que professores superem o temor de serem apenas sujeitos de pesquisa e passem, também, a serem pesquisadores.

Palavras chave: Pesquisa-ação. Comunidades de Prática. Formação de Professores.

RESUMEN

Este artículo trata de un ensayo que busca aproximar los supuestos de la investigación de acción y las comunidades de práctica, en un intento de oponerse a los procesos de capacitación que hacen uso de la racionalidad técnica. Sus objetivos son presentar la importancia y las premisas de la investigación social, la investigación en acción y las comunidades de práctica; para mostrar la posibilidad de utilizar estas dos metodologías en un contexto de capacitación docente y para dar un ejemplo de aplicación conjunta de estas metodologías basadas en un ejercicio de capacitación docente que tuvo lugar en el estado de Rio Grande do Sul. Intentamos construir una respuesta al siguiente problema objetivos de investigación: ¿Cómo se pueden relacionar las comunidades de práctica con la investigación en acción en los procesos de formación docente? Como resultado, se puede ver que es apropiado organizar un proceso de investigación de acción en forma de una comunidad de práctica, siempre y cuando los supuestos de cada propuesta de investigación sean adecuados, haciendo que los maestros superen el miedo a ser solo sujetos de investigación. y también se convierten en investigadores.

Palabras clave: Investigación de acción. Comunidades de práctica. Formación de profesores.