

## CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A CONCEPÇÃO DE PESQUISA-AÇÃO EM JOE KINCHELOE

Silas Borges Monteiro<sup>1</sup>  
Maria Isabel Batista Serrão<sup>2</sup>  
Cristiane Akemi Ishihara<sup>3</sup>  
Marcelo dos Santos Silvério<sup>4</sup>  
Maria Inez Oliveira Araújo<sup>5</sup>  
Marineide de Oliveira Gomes<sup>6</sup>

Não é incomum encontrarmos profissionais da educação cortejando novas teorias e práticas como se fossem a resposta definitiva que precisavam para trabalhar. A convicção dessa resposta dura até o surgimento de nova teoria ou sugestão de prática.

Muitas vezes, novas teorias são recebidas sem muita crítica; o resultado, que julgamos ser perverso, é que boas teorias e práticas tornam-se banais em função do modismo que a entorna. Parece, mesmo, haver uma ânsia de consumir novas teorias. Por outro lado, isso pode indicar que há algum desejo de sair do lugar comum, da rotina. Isso nos parece positivo. Mas, não devemos perder a criticidade necessária diante de novas reformulações sobre a educação! Assim nós pensamos.

Um exemplo de teoria que tende ao modismo é o de *pesquisa-ação*. Apesar de considerarmos ser um tipo de pesquisa que fornece grandes possibilidades para a ação educativa, entendemos, também, que possui limites. Não são todas as formas de enxergar a *pesquisa-ação* que podem nos ajudar. É preciso ter olhar crítico sobre esse tema.

Este texto surgiu a partir de um exercício reflexivo sobre a afirmação de Kincheloe em seu livro *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*:

A pesquisa-ação é uma extensão lógica da Teoria Crítica que fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma. (1997:186)

Essa atividade foi proposta aos autores em um curso de pós-graduação. Como não será uma revisão bibliográfica sobre o assunto, temos como intenção tecer,

---

<sup>1</sup> Professor da UFMT, doutorando em Educação da FE-USP.

<sup>2</sup> Professora da UFSC, doutoranda em Educação da FE-USP.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação da FE-USP.

<sup>4</sup> Mestrando em Educação da FE-USP.

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação da FE-USP.

<sup>6</sup> Doutoranda em Educação da FE-USP.

introdutoriamente, considerações críticas sobre o que escreveu Kincheloe, em particular no capítulo 9 intitulado: *Pesquisa-ação reforma educacional e pensamento do professor*.

## **KINCHELOE E A TEORIA CRÍTICA**

Não é necessário muito esforço intelectual para perceber que Kincheloe assume-se integrante da linhagem de reflexão neomarxista proposta pelos teóricos da denominada Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt. Como sabemos, a Teoria Crítica tem como alvo de seu programa, criar nexos entre teoria e prática com a intenção de prover idéias e potencializar temáticas que auxiliem na mudança de circunstâncias opressivas; tem, também, como objetivo, conquistar emancipação humana e construir uma sociedade racional que satisfaça as necessidades e capacidades humanas (cf. AUDI:1998).

Nesse sentido, as propostas de Kincheloe podem ser reconhecidas dentro do programa da Teoria Crítica. O uso que faz de autores como Giroux e McLaren cria argumentos para enfrentar esse desafio proposto pela Escola de Frankfurt:

Sem este reconhecimento crítico da dominação e opressão, os pesquisadores da ação considerarão simplesmente o local da escola como um valor neutro, e seu papel como o de observadores desinteressados e desapaixonados. (KINCHELOE, 1997:186).

Visando a compreender o “mundo da prática” para além da aparência e principalmente assumindo o compromisso de mudá-lo, Kincheloe (1997:189) defende a necessidade da *pesquisa-ação* crítica - perspectiva investigativa voltada para a produção de uma “cognição metateórica sustentada por reflexão e baseada num contexto sócio-histórico”.

Prosseguindo no âmbito das referências críticas de Frankfurt, o autor concebe a pesquisa-ação como “extensão lógica da Teoria Crítica”, visto que, ao centrar suas ações evidenciando a importância da reflexão, da meta-cognição, da subjetividade nesse processo de investigação, cria possibilidades de ver o mundo por muitos e novos ângulos, oferecendo “o aparato para a espécie humana ver a si mesma” (1997:186), o que proporciona inúmeros saberes e aprendizagens. Afirma, ainda, que se o professor assumir-se como “ser crítico” nas suas ações de pesquisa no campo educacional, terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas na prática que realiza; transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo, que levam os sujeitos a superarem a dicotomia entre teoria e prática, além da tradicional relação sujeito-objeto. A reflexão por ele efetuada deve conduzir à ação, pois não há sentido em falar de Teoria Crítica se a reflexão teórica não estiver conectada a

prática. Chama de “conhecimento cinético” (p.187) um tipo de conhecimento com grande *potencial* de transformação, ou seja, o movimento teórico-prático deve ser transformador da realidade escolar. O fundamental para o autor é a “emancipação sócio-cognitiva dos homens e mulheres” (p.186). Não deixando suficientemente claro o que entende por essa emancipação, o texto de Kincheloe permite que seja aberto um vasto campo de possibilidades de interpretação. Assim, nos parece que a força motriz do processo de transformação proposto encontra-se situada no âmbito das “idéias”. Nessa perspectiva, mudando suas consciências os sujeitos estariam necessariamente transformando o mundo, o que acarreta conseqüentemente o surgimento de novas demandas tanto para a educação como para a pesquisa.

Para Kincheloe a pesquisa-ação crítica é a “atividade de ordem cognitiva mais elevada” (p.192). Na ótica assumida, proporciona verdadeiramente a superação da dicotomia entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, pois as concebem como unidades dialéticas, ainda que abstratamente. A formulação proposta pelo autor parece desconsiderar que tais relações trazem consigo elementos constitutivos e constituidores delas próprias, que são determinados pelas condições objetivas da produção da existência dos sujeitos envolvidos nesses processos.

No entanto, modalidades de *pesquisa-ação* que concebem, particularmente, as relações teoria-prática e sujeito-objeto como unidades dialéticas, bem como consideram o posicionamento político inerente a todo processo de investigação, podem apresentar outros referenciais teórico-metodológicos que não sejam exclusivamente por dedução lógica, tal como formulado pela Teoria Crítica apresentada por Kincheloe. Um exemplo alternativo seria o caso da perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético.

Se até esse momento notamos que Kincheloe caminha com facilidade pelos trilhos da Teoria Crítica, seus escorregões também são perceptíveis.

### **COMPROMISSO POLÍTICO OU PROFESSOR REFLEXIVO IDEALIZADO**

As pesquisas de base qualitativa, em especial a *pesquisa-ação* caminham na direção da busca de produção de explicações e significados aos fenômenos - em processo - sendo este último um aspecto tão ou mais importante quanto os seus resultados. Ao invés de entender o sujeito como uma fonte central para o fornecimento de significações sobre o mundo, cada sujeito ocupa diferentes lugares numa mesma configuração. Não faz sentido

assim, conceber os agentes da pesquisa como um bloco monolítico. Não há controle absoluto acerca do processo da investigação. Toma-se como base fundamental para a *pesquisa-ação* a perspectiva da transformação – através da tomada de decisão - superando dessa forma a dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, podendo ser recriadas formas próprias de viver, fazer e saber.

A fragilidade dos argumentos de Kincheloe parece residir na maneira como compreende o professor reflexivo. Caso o tipo ideal de agente proposto por ele não esteja envolvido nesse processo, pesquisas dessa natureza estão inviabilizadas. Diante disso, perguntamos: como entender essa perspectiva de *pesquisa-ação* acontecendo em escolas brasileiras, sem perder o respeito pela diversidade de culturas presentes nelas? De qual compromisso político estamos falando?

### **PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA OU INDIVIDUAL?**

Percebemos certo determinismo no pensamento de Kincheloe. Iremos explorar isso um pouco mais no próximo ponto. Nesse momento, damos destaque ao modo como o autor pressupõe que o conhecimento do mundo leva os humanos à ação. Essa é uma forma de idealização da ação humana. Entendemos que as iniciativas humanas possuem grande parcela de iniciativa privada, pois desejam realizar-se como indivíduos. Contudo, estudos como de PIMENTA (2000) e ZEICHNER (1998) indicam que a atitude isolada de professores contribui muito pouco para avanços de transformação da realidade escolar. Professores terão dificuldades em avançar reflexivamente sobre a ação se ela não for compartilhada, verbalizada, debatida. O auto-exame crítico é um tipo de exercício autônomo individual, metacognitivo. Mas é, também, coletivo. Para BAIRD (1991), esse processo metacognitivo é possível através de uma reflexão crítica partindo de conjunto, com troca de opiniões e discussões. Por essa experiência coletiva, o pesquisador da ação pode vir a atingir o momento de encarregar-se do seu próprio processo construtivo de reconhecimento. Aqui, também, vemos KINCHELOE operando com a idéia de um pesquisador ideal, que, individualmente, está apto a dar conta de seu processo metacognitivo desconsiderando o papel coletivo dos projetos educacionais.

## TEORIA CRÍTICA OU METAFÍSICA?

Admitimos que ultrapassar o pensamento metafísico ocidental (seja nas suas expressões idealistas ou materialistas) não é uma tarefa fácil. Todos nós temos um limite histórico e cultural. Kincheloe, ao nosso ver, também.

Percebemos isso quando afirma que a *pesquisa-ação é uma extensão lógica da Teoria Crítica*. Ora, como podemos ouvir essa proposição? De imediato, vem à mente as discussões aristotélicas sobre o ser, mais particularmente, o ser como ato e potência. Para Aristóteles, potência e ato dão significados ao ser e deve estar relacionado um ao outro. Considerando que o ser é substância, essência, ou seja, aquilo que o torna no que é, sua manifestação dá-se, também, pela alteração que produz essa substância. Essa dinâmica da substância o filósofo grego explica pela potência e ato.

Todo ser possui, em si, potência, isto é, a capacidade de tornar-se algo. Esse algo se verifica pelo ato. A água, por exemplo, potencializa diversos atos: alimentação, sobrevivência, frescor, lazer etc. Outras substâncias possuem potência mais restrita, como o mouse de um computador, que não realiza muito mais do que servir de toque em ícones apresentados na tela de um monitor. O que nos importa é que Aristóteles explica a realidade por uma lógica de causa e efeito. Determinados seres resultam, por sua potência, em determinados atos. Ao nosso ver, parece não haver muita diferença no modo como Kincheloe e o filósofo de Estagira organizam suas teorias. Se a *pesquisa-ação é uma extensão lógica da Teoria Crítica*, poderíamos ouvir isso como: “Bem, a Teoria Crítica possuía uma potência em si que gerou a *pesquisa-ação*”. Essa é uma forma de dizer que, necessariamente, a *pesquisa-ação* seria “descoberta” porque sua potência estava instalada no ser da Teoria Crítica.

A mesma concepção metafísica aristotélica pode ser observada na afirmação de Kincheloe de que a *pesquisa-ação* – geradora de mudanças cognitivas – “potencializa” o ato de transformação do mundo, dando a idéia de que possui um movimento próprio, quase natural e independente de seus agentes, do tempo e espaço onde se realizam.

Não é incomum encontrarmos essas convicções metafísicas em teorias educacionais. Muitos dos saberes produzidos pela educação aproximam-se dessa concepção. Com regularidade encontramos autores que sustentam idéias que tendem à polarização entre

político e partidário, privado e público, crítico e metafísico e outros tantos binômios que não dialogam entre si.

O que nos chama a atenção é o fato de que essas idéias são defendidas por alguém que se denomina dialético. Disso decorre, portanto: ou o movimento da Teoria Crítica não conseguiu abandonar a metafísica aristotélica – com esses desdobramentos anteriormente analisados, ou nunca desejou isso. Ou, na melhor das hipóteses, essa interrogação cabe apenas ao Kincheloe.

Como esse texto pretendeu apenas tecer alguns comentários para um início de conversa, é imperativa a continuidade de análise com o cuidado, o rigor e a honestidade intelectual que críticas dessa natureza requerem.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- AUDI, Robert (ed.). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- BAIRD, J. R.; FENSHAM, P. J.; GUNSTONE, R. F.; WHITE, R. T. *The importance of reflection in improving science teaching and learning*. In: *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 28, nº2, 1991 p. 163-182.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. RJ: Paz e Terra, 1976, 2ª edição.
- PIMENTA, S. G. *Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores*. Texto inédito. São Paulo, 2000.
- REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. São Paulo: Edições Paulinas, 3 volumes, 1990.
- RUSSELL, Bertrand. *Historia da filosofia ocidental*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 4 volumes, 1967.
- ZEICHNER, Kenneth M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: FIORENTINI, GERALDI e PEREIRA (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.