



Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe): sistematização de uma metodologia crítica construída na e com a práxis educativa

Pedagogical Action Research (PAPe): systematization of a critical methodology built in and with educational praxis

Investigación-Acción Pedagógica (PAPe): sistematización de una metodología crítica construida en y con la praxis educativa

1

Maria Amélia Santoro Franco¹

Resumo: Este artigo apresenta os fundamentos epistemológicos, políticos e metodológicos da Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), abordagem qualitativa concebida com base em mais de vinte investigações realizadas na e com a práxis educativa, em diálogo com docentes, coordenadores e gestores. A partir da pergunta “como constituir uma metodologia crítica enraizada na práxis pedagógica e comprometida com a transformação da realidade educativa?”, analisa-se a PAPe como epistemologia crítica que reconhece os territórios educativos como espaços legítimos de produção de saberes e resistência às racionalidades dominantes. Sua dinâmica baseia-se na escuta crítica e na valorização de vozes silenciadas, configurando a prática pedagógica como investigação situada e emancipatória. Os resultados indicam que a formação participativa fortalece a autonomia docente, contribui para superar a consciência ingênua e favorece práticas de resistência frente a políticas neoliberais. A PAPe desafia a racionalidade positivista e afirma-se como expressão da pedagogia crítica.

Palavras-chave: Epistemologia crítica. Pesquisa-Ação Pedagógica. Pedagogia crítica. Autonomia docente.

Abstract: This article presents the epistemological, political, and methodological foundations of Pedagogical Action Research (PAPe), a qualitative approach developed based on more than twenty investigations carried out in and with educational praxis, in dialogue with teachers, coordinators, and administrators. Guided by the question “how to build a critical methodology rooted in pedagogical praxis and committed to transforming educational reality?”, PAPe is analyzed as a critical epistemology that recognizes educational territories as legitimate spaces for knowledge production and resistance to dominant rationalities. Its dynamics are grounded in critical listening and the valuing of silenced voices, shaping pedagogical practice as situated and emancipatory research. The results indicate that participatory training strengthens teacher autonomy, helps overcome naïve consciousness, and supports practices of resistance to neoliberal policies. PAPe challenges positivist rationality and asserts itself as an expression of critical pedagogy.

Keywords: Critical epistemology. Pedagogical Action Research. Critical pedagogy. Teacher autonomy.

Resumen: Este artículo presenta los fundamentos epistemológicos, políticos y metodológicos de la Investigación-Acción Pedagógica (PAPe), un enfoque cualitativo concebido a partir de más de veinte investigaciones realizadas en y con la praxis educativa, en diálogo con docentes, coordinadores y gestores. A partir de la pregunta “¿cómo construir una metodología crítica enraizada en la praxis pedagógica y comprometida con la transformación de la realidad educativa?”, se analiza la PAPe como una epistemología crítica que reconoce los territorios educativos como espacios legítimos de producción de saberes y de resistencia a racionalidades dominantes. Su dinámica se basa en la escucha crítica y en la valorización de vozes silenciadas, configurando la práctica pedagógica como una investigación situada y emancipadora. Los resultados indican que la formación participativa fortalece la autonomía docente, contribuye a superar la conciencia ingenua y fomenta prácticas de resistencia frente a políticas neoliberales. La PAPe desafia la racionalidad positivista y se afirma como expresión de la pedagogía crítica.

Palabras-clave: Epistemología crítica. Investigación-Acción Pedagógica. Pedagogía crítica. Autonomía docente.

Submetido 05/03/2025

Aceito 13/06/2025

Publicado 01/07/2025

¹ Doutora em Educação (USP). Professora e Pesquisadora na Universidade Católica de Santos. <https://orcid.org/0000-0003-3867-5452>. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

Introdução

Vivemos tempos de obscuridade ética e de ofensiva contra a educação pública, nos quais as políticas neoliberais operam com força colonizadora sobre a escola, os saberes e os sujeitos que nela atuam. A profissão docente, historicamente marcada por contradições e disputas, tem sido alvo de um processo sistemático de esvaziamento simbólico e material: professores e professoras são desautorizados em sua competência, submetidos a prescrições curriculares rígidas, formatados por avaliações externas padronizadas e pressionados por lógicas de produtividade que transformam a docência em tarefa técnica e acrítica.

Mais que a precarização das condições de trabalho, o que se presencia é o sequestro da autonomia docente, – a despolitização da formação e o apagamento das dimensões coletivas, éticas e pedagógicas que constituem o coração da prática educativa. Essa barbárie não é aleatória – ela é intencional e orientada por projetos políticos que buscam silenciar resistências e apagar a potência transformadora da escola como espaço de emancipação, encontro e construção coletiva do conhecimento.

É nesse contexto que se inscreve a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE), não como técnica instrumental ou recurso metodológico entre outros, mas como expressão viva de uma epistemologia crítica, construída na e com a práxis educativa, em diálogo com os sujeitos que resistem. A PAPE nasce do chão da escola, da escuta ativa de quem nela vive e luta, e da urgência de devolver ao professor e à professora seu lugar de sujeitos pensantes, criadores de conhecimento e articuladores de sentidos pedagógicos enraizados em contextos concretos.

A pesquisa-ação, em sua concepção mais comprometida com a transformação social, afirma-se como uma investigação com os sujeitos, e não sobre eles. Ao recusar os pressupostos de uma pesquisa extrativista – que instrumentaliza a experiência alheia como dado a ser coletado, sistematizado e consumido –, ela propõe uma relação horizontal, dialógica, em que se entrelaçam escutas múltiplas, experiências vividas, afetos e sentidos que emergem nos entreolhares da prática partilhada.

Nessa perspectiva, realça-se: a pesquisa-ação é, antes de tudo, **pesquisa** – implica problematizar, interpretar, construir compreensões e produzir conhecimento. Porém, trata-se de um conhecimento que não nasce da exterioridade analítica, mas da vida sentida, percebida e refletida pelos sujeitos que habitam a prática. É na articulação entre experiência vivida e

reflexão compartilhada que se tece uma inteligibilidade coletiva da realidade, abrindo caminhos para a transformação das condições objetivas e subjetivas do fazer educativo.

Teoricamente, a PAPe dialoga com a pedagogia freireana, que concebe a educação como prática da liberdade (Freire, 1970); com a perspectiva crítica de Carr e Kemmis (1986) na pesquisa-ação; com a proposta de Fals Borda (1985), comprometida com os movimentos sociais; e com as contribuições de Formosinho (2009), que pensa a investigação participativa na educação como construção coletiva de sentidos e práticas. A PAPe, como proposta metodológica autoral, emerge nesse campo de tensionamentos, afirmando os sujeitos, seus saberes e suas vozes como centrais no processo de produção de conhecimento.

Sua dinâmica funda-se na dialética dos circuitos formativos, desencadeados pelos movimentos circulares das espirais cíclicas, tendo como dispositivos pedagógicos a escuta crítica, o diálogo pedagógico e a participação voluntária – dispositivos que não são apenas recursos metodológicos, mas atitudes ético-políticas. Ao incluir a voz dos sujeitos historicamente silenciados, desloca-se o eixo do saber, desestabilizando os fundamentos positivistas e abrindo espaço para práticas investigativas, críticas e emancipatórias. Em vez de conformar-se aos modelos impostos, a PAPe propõe a reinvenção da prática: insurgente, dialógica, situada e criadora.

Partindo desse marco, este artigo se orienta pela seguinte questão de pesquisa: como podem se estruturar os princípios e as práticas de uma metodologia socialmente crítica e politicamente inclusiva, enraizada na práxis pedagógica e comprometida com a transformação da realidade educativa? Ao explorá-la, propõe-se apresentar os fundamentos epistemológicos, políticos e metodológicos da PAPe, compreendendo-a como prática de resistência às lógicas neoliberais e como expressão concreta da pedagogia crítica no cotidiano das escolas.

Raízes da Pesquisa-Ação

A gênese crítica da pesquisa-ação

A pesquisa-ação tem sua origem na obra do psicólogo social Kurt Lewin, nos anos 1940, nos Estados Unidos, em um contexto de busca por formas democráticas de intervenção social e de reconstrução pós-guerra. Lewin propõe uma metodologia investigativa que rompe com a divisão entre teoria e prática, articulando-as por meio de ciclos espirais compostos por

diagnóstico, plano de ação, intervenção, observação e reavaliação. Ao propor essa articulação entre pesquisa e transformação da realidade, sua proposta antecipava uma compreensão ativa do papel da investigação social na promoção de mudanças coletivas.

Ainda que situada num contexto de psicologia social aplicada, sua proposta já abria espaço para o que poderia vir a se constituir como uma metodologia crítica, ao rejeitar a neutralidade do pesquisador e valorizar o envolvimento ativo dos sujeitos do processo investigativo.

Entretanto, a pesquisa-ação de Lewin, embora inovadora para seu tempo, ainda mantinha traços de uma abordagem funcionalista, voltada à resolução de problemas organizacionais ou de grupos sociais a partir de uma lógica predominantemente instrumental. Foi a partir da década de 1970, com os movimentos de educação popular na América Latina e com as contribuições de pesquisadores engajados nos processos de descolonização e emancipação social, que a pesquisa-ação passou a incorporar um viés mais radicalmente crítico. Destacam-se, nesse percurso, os trabalhos de Orlando Fals Borda, na Colômbia, que propôs uma "investigação-ativa" vinculada aos movimentos sociais e voltada à construção de conhecimento comprometido com as lutas populares.

No artigo supracitado, "*A Pedagogia da Pesquisa-Ação*" (Franco, 2005), evidencio como essa genealogia crítica da pesquisa-ação foi sendo apropriada e ressignificada no campo da educação brasileira, sobretudo por meio de experiências que dialogam com os princípios da educação popular, da participação e da autonomia docente. A partir dessa base, a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE) constitui-se como um desdobramento metodológico que afirma a prática educativa como centralidade epistemológica, ao mesmo tempo que propõe uma estrutura rigorosa de sistematização e análise da ação educativa em contexto.

Ao reconhecer essas raízes e tensionamentos, compreende-se que a pesquisa-ação, em sua vertente crítica e implicada, não é uma técnica, mas uma forma de produzir conhecimento a partir da realidade vivida – com os sujeitos, e não sobre eles.

No campo da educação, esse movimento ganha força com a pedagogia freireana, que concebe a educação como prática da liberdade e propõe o diálogo e a problematização como fundamentos da relação pedagógica. Paulo Freire não propõe uma metodologia de pesquisa nos moldes tradicionais, mas sua concepção de educação emancipadora e dialógica inspirou

profundamente as vertentes da pesquisa-ação comprometidas com a transformação social. É nesse cruzamento entre educação popular, engajamento político e produção coletiva de saberes que se adensa a gênese da pesquisa-ação como abordagem crítico-transformadora.

Na Europa, sobretudo no Reino Unido e na Irlanda, a partir da década de 1980, pesquisadores como Stephen Kemmis e Wilfred Carr vão consolidar a ideia de uma pesquisa-ação crítica, voltada à emancipação dos profissionais da educação e ao questionamento das estruturas institucionais. A prática docente é compreendida como um campo de saber, e o professor é visto como sujeito capaz de investigar, interpretar e transformar sua realidade.

Esse percurso histórico-epistemológico evidencia que a pesquisa-ação, em sua vertente crítica, é mais do que uma técnica: é um modo de conceber o conhecimento como construção coletiva, situada e implicada. É essa compreensão que sustenta, mais adiante, a constituição da Pesquisa-Ação Pedagógica como proposta metodológica situada na práxis docente e nos territórios educativos.

A recepção brasileira e a pedagogia da pesquisa-ação

No Brasil, a recepção da pesquisa-ação ocorre em um contexto de efervescência política e pedagógica, especialmente a partir do final da década de 1970 e durante os anos 1980, com a redemocratização do país, o fortalecimento da educação popular e os movimentos por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. Nesse mesmo período, o pensamento de Paulo Freire passa a exercer influência estruturante na constituição de uma perspectiva de pesquisa com os sujeitos, não sobre eles, assentada na escuta, no diálogo e na problematização coletiva da realidade vivida.

Além disso, os movimentos ligados à Teologia da Libertação, em diálogo com a educação popular e com as lutas por justiça social, foram responsáveis por trazer ao Brasil as contribuições de Orlando Fals Borda e sua proposta de investigação-ativa, que se tornou referência para práticas de pesquisa comprometidas com os saberes populares e com a transformação social. Esse cruzamento entre pedagogia freireana, educação popular e teologias libertadoras impulsionou a emergência de abordagens participativas de investigação, que se consolidaram em experiências de base comunitária, alfabetização crítica e formação docente insurgente.

Nesse cenário, educadores comprometidos com a justiça social passaram a incorporar a pesquisa-ação como forma de romper com a dicotomia entre teoria e prática e de afirmar a escola como espaço de formação cidadã e emancipação.

Diversas experiências em formação docente, alfabetização de adultos e movimentos comunitários passaram a adotar a investigação colaborativa como dimensão constitutiva da prática educativa. Inspirada na pedagogia freireana, essa abordagem propõe que os sujeitos da educação não sejam meros objetos de estudo, mas protagonistas de um processo investigativo que visa à compreensão e à transformação de suas realidades.

No artigo já citado (Franco, 2005), analisa-se como essa genealogia crítica da pesquisa-ação foi sendo apropriada e ressignificada no campo da educação brasileira, especialmente por meio de práticas comprometidas com a escuta dos sujeitos, com a valorização da autonomia docente e com a produção coletiva de saberes. Essas experiências, distantes da lógica da aplicação técnica, instauram um campo de práxis em que a investigação emerge das inquietações reais vividas no cotidiano escolar.

Ao reconhecer a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimento e transformação social, a pedagogia da pesquisa-ação afirma a indissociabilidade entre ensinar, aprender e investigar. Trata-se de uma concepção metodológica que revaloriza a experiência vivida, a escuta, o diálogo e o conflito como dimensões fundantes da construção do saber pedagógico, superando o paradigma da transmissão e da aplicação.

Nesse marco, a pesquisa-ação passa a ser vista como uma possibilidade concreta de resistência aos modelos impositivos de formação docente e como aposta na autoria da prática e na reconfiguração dos sentidos da docência.

Entre classificações e deslocamentos: a centralidade da crítica

Ao longo de minha trajetória como pesquisadora e formadora, identifiquei múltiplas concepções e práticas de pesquisa-ação. Algumas apresentam-se como mais instrumentais, limitadas à resolução pontual de problemas escolares; outras são mais políticas e engajadas, voltadas à transformação das condições estruturais e simbólicas da educação. Há pesquisas-ação mais participativas, outras mais técnicas; algumas mais sensíveis às vozes dos sujeitos, outras marcadas por uma condução unilateral por parte do pesquisador.

Essa diversidade, embora rica, também revelou certa imprecisão conceitual e metodológica em torno do que se denomina pesquisa-ação. Diante desse cenário, e a partir da sistematização de experiências vividas e investigadas, consolidei um critério decisivo: hoje, compreendo que as pesquisas-ação podem ser classificadas em apenas duas categorias fundamentais – pesquisas críticas e pesquisas não críticas.

A diferença entre elas não reside apenas no grau de engajamento do pesquisador, mas sobretudo na perspectiva epistemológica e política que sustenta a investigação. Uma pesquisa-ação crítica é aquela que reconhece os sujeitos como produtores legítimos de saberes, parte da realidade como categoria de análise e transformação, e assume um posicionamento ético e político diante das contradições sociais. Trata-se de uma investigação implicada, dialógica e situada, que se orienta pela emancipação e pela construção coletiva de sentidos. Como já afirmava Freire (1996), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” – essa comunhão se traduz, na pesquisa crítica, na produção conjunta do conhecimento.

Na mesma direção, Carr e Kemmis (1986) compreendem a pesquisa-ação crítica como um processo de autocompreensão emancipatória dos participantes, orientado por interesses comunicativos e não apenas técnicos. Fals Borda (1985) enfatiza que a produção do conhecimento deve ocorrer com e para os sujeitos, e não a partir deles como fontes de extração de dados. Em minha própria trajetória (Franco, 2005; 2016; 2019), venho defendendo que a pesquisa-ação crítica só se realiza quando a escuta pedagógica se torna critério de cientificidade e o encontro entre sujeitos se transforma em lugar de elaboração coletiva.

Henry Giroux (1988) contribui para essa concepção ao afirmar que a pedagogia crítica precisa romper com o reducionismo tecnicista e recuperar a dimensão política da educação como prática de resistência. Para ele, a escola é um espaço estratégico de disputa de sentidos e de formação de sujeitos capazes de agir sobre o mundo. Ao articular pedagogia e política, Giroux convoca educadores a se reconhecerem como intelectuais transformadores, inseridos em contextos marcados por relações de poder, e não como meros executores de prescrições curriculares.

Em diálogo com essa visão, Kincheloe (2003) argumenta que toda pesquisa traz embutida uma epistemologia e um projeto de mundo. Assim, a investigação crítica deve revelar

as estruturas que sustentam as desigualdades e propor alternativas que potencializem os saberes locais, as narrativas subalternizadas e as práticas contra-hegemônicas.

Em contraste, a pesquisa-ação não crítica tende a tratar os sujeitos como fonte de dados e não como interlocutores; reduz a ação a uma sequência de intervenções técnicas; reproduz a lógica da eficiência e do controle; e frequentemente se ancora em parâmetros de validação externa, alheios aos contextos reais da prática educativa. Como alerta Kincheloe (1991), sem consciência crítica da realidade, a pesquisa corre o risco de apenas reforçar os paradigmas dominantes.

Além disso, nas pesquisas críticas, a participação dos sujeitos deve ser sempre voluntária, implicando poder decisório em todas as instâncias do processo investigativo. A participação não pode ser reduzida a convocações formais ou a escutas periféricas, como frequentemente ocorre em pesquisas não críticas. Quando há real participação, há construção coletiva de conhecimento, embora cada sujeito envolvido também possa elaborar compreensões pessoais e únicas da experiência vivida.

Outro elemento estruturante das pesquisas-ação críticas é a presença das espirais cíclicas, que expressam a dinamicidade, a imprevisibilidade e a natureza dialética do processo de transformação. A ideia de ciclos em espiral foi introduzida por Kurt Lewin (1946), que já concebia a pesquisa-ação como um movimento contínuo entre planejamento, ação e reflexão. Em minha própria sistematização da Pesquisa-Ação Pedagógica (Franco, 2005; 2016; 2019), retomo e aprofundo essa noção, compreendendo que tais espirais não seguem um roteiro linear ou fechado, mas se abrem para o inédito, para o contraditório e para os sentidos emergentes do próprio movimento formativo.

As espirais cíclicas, na perspectiva da PAPE, portam aquilo que denomino o princípio do pedagógico: permitem o tempo necessário para que os sujeitos percebam a vida que se organiza e se reorganiza, para que tomem consciência e responsabilidade pelas ações que desencadeiam processos de transformação. Elas expressam a articulação entre totalidade e singularidade – quando o todo invade as partes e as partes tensionam o todo – e abrem espaço para uma reflexão situada que cria condições para a mudança. Trata-se de um movimento que se dá sempre no coletivo, compreendido não como soma de indivíduos, mas como espaço de implicação e invenção partilhada.

Como ressalta Kincheloe (2003), a reflexão crítica não é mero exercício intelectual, mas uma forma de leitura do mundo que amplia a capacidade dos sujeitos de compreender as relações de poder que os atravessam e de intervir em sua realidade. Essa reflexão com os sujeitos, e não apenas sobre eles, é constitutiva da investigação crítica e compromete o pesquisador com os processos de formação mútua e emancipação recíproca.

Portanto, mais do que um debate terminológico, esta distinção marca um deslocamento necessário: da variedade de formatos para o reconhecimento da crítica como critério fundante de uma metodologia comprometida com a transformação social e com a justiça epistêmica.

Pesquisa-Ação de cunho pedagógico

A Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), que venho sistematizando ao longo de minha trajetória, constitui-se como uma modalidade própria de pesquisa-ação de cunho pedagógico. Trata-se de uma proposta que parte da prática e retorna a ela com densidade crítica, produzindo conhecimento no entrelaçamento entre ação e reflexão, experiência e teoria, singularidade e totalidade.

Diferentemente de abordagens investigativas que instrumentalizam a prática pedagógica como mero campo de aplicação, a PAp afirma a prática como território epistêmico, onde os sujeitos se constituem e produzem sentidos. Nessa perspectiva, o ato pedagógico não é apenas conteúdo e método: é gesto de escuta, produção simbólica e ação intencional no mundo.

A pesquisa-ação de cunho pedagógico implica compreender a escola como lugar de contradições, disputas e possibilidades. O conhecimento que emerge dessa modalidade investigativa não é um produto técnico, mas uma construção situada, marcada pelos afetos, pela historicidade e pela intencionalidade de seus sujeitos. É, como defendo, uma prática pedagógica que se torna investigativa ao mobilizar a escuta, a problematização e a elaboração coletiva.

Essa dimensão pedagógica da pesquisa-ação carrega o compromisso ético de formar-se ao formar, como bem já anunciam os fundamentos freireanos. Não se trata apenas de investigar para transformar, mas de transformar-se no próprio processo de investigação. Por isso, a pesquisa-ação de cunho pedagógico é inseparável da formação: formação docente, formação de si, formação coletiva e institucional.

A PAPe propõe, assim, um deslocamento de olhar: não se investiga para comprovar uma hipótese, mas para compreender processos em curso, intervir na realidade e reconfigurar sentidos. Ao assumir a pedagogia como centro epistêmico, a pesquisa torna-se prática formadora – e não apenas demonstrativa –, comprometida com a justiça social e com a valorização dos saberes da experiência.

A seguir, tento uma sistematização dos princípios estruturantes da PAPe, evidenciando como essa proposta articula ética, política, teoria e prática no processo de produção do conhecimento em educação.

Princípios Estruturantes Da PAPe

A Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) se organiza a partir de princípios que sustentam sua coerência epistemológica, política e ética. Esses princípios não são etapas rígidas, mas núcleos articuladores que orientam a prática investigativa em sua complexidade e vitalidade. São eles que conferem cientificidade à proposta, sem renunciar ao enraizamento na vida concreta e na singularidade dos sujeitos. A seguir, apresento os principais princípios que sistematizei a partir da experiência e da escuta de múltiplas práticas educativas.

a) Princípio da escuta pedagógica

A escuta é condição fundante da PAPe. Mais do que uma técnica de coleta de dados, trata-se de um gesto ético e político. Escutar é reconhecer o outro como sujeito de saber, é permitir que a linguagem da experiência tenha espaço no processo de investigação. A escuta pedagógica está presente desde o início até os desdobramentos da pesquisa, mobilizando atenção, acolhimento e diálogo.

b) Princípio da implicação

A PAPe rejeita a neutralidade investigativa. O(a) pesquisador(a) é parte do processo, implicado(a) nas contradições da prática e responsável por sua leitura e transformação. A implicação se dá tanto no envolvimento pessoal quanto na responsabilidade ética diante dos sujeitos e contextos investigados. Não há exterioridade: há presença consciente e crítica.

c) Princípio da coletividade

A produção do conhecimento, na PAPe, é coletiva. Isso não significa homogeneidade, mas encontro entre singularidades. A investigação se estrutura como um processo dialógico, em que os sujeitos constroem juntos os sentidos da prática, partilham perguntas, confrontam interpretações e elaboram sínteses. A coletividade é vivida como corresponsabilidade na investigação e na ação.

d) Princípio formativo

Toda pesquisa na perspectiva da PAPe é também processo formativo. Forma o(a) pesquisador(a), forma os participantes, forma a prática. A formação ocorre pela problematização, pelo deslocamento de certezas, pela reelaboração de sentidos. Investigar é formar-se com os outros e com a prática, em um movimento de reconstrução contínua.

e) Princípio da reflexividade crítica

A PAPe exige constante autorreflexão. Os sujeitos envolvidos interrogam suas próprias práticas, valores, pressupostos e posicionamentos. A reflexividade crítica é condição para que o conhecimento não se cristalice, mas se mantenha em movimento, atento às tensões e aberto às transformações. Como afirma Kincheloe (2003), a reflexão crítica amplia a consciência das relações de poder e a possibilidade de intervenção transformadora.

f) Princípio da circularidade e espiralidade

O processo investigativo na PAPe não é linear, mas espiralado. As ações, reflexões e sistematizações se sucedem em ciclos que se abrem a novos sentidos e novos problemas. Inspirado em Lewin (1946) e aprofundado na proposta da PAPe (Franco, 2005; 2016; 2019), esse princípio reconhece que os sujeitos precisam de tempo, repetição com diferença e retorno reflexivo para se apropriar dos sentidos da prática. O movimento da espiral expressa o princípio do pedagógico: tempo para perceber, tempo para elaborar, tempo para transformar.

Esses princípios não se constituem como um modelo, mas como um campo de orientação que sustenta a cientificidade e o compromisso político da PAPe. São eles que

diferenciam a PAPe de outras modalidades de pesquisa-ação e que lhe conferem densidade pedagógica, coerência metodológica e potência transformadora.

É preciso sempre realçar que uma PAPe demanda tempo, continuidade e necessita que se organizem os circuitos formativos que dão materialidade aos princípios anteriores. Esses circuitos são alimentados pelas sínteses provisórias que vão se construindo pelos sujeitos da pesquisa, dando materialidade às novas compreensões que vão sendo organizadas em sínteses de novos sentidos.

Uma formação em processo reconfigura novas compreensões da realidade. Ou seja, é preciso compreender para transformar (Franco, 2015). Quando compreendo, transformo meu olhar, e meu novo olhar reconfigura a realidade.

A PAPe acredita que a formação docente não se reduz a um processo de aquisição de técnicas e conteúdos, mas constitui-se como experiência vivida, situada e inacabada, atravessada por múltiplas dimensões identitárias, éticas e sociopolíticas. Como afirma Nóvoa (1992), a formação é um processo permanente de construção de si, no qual o professor se constitui em sua relação com os outros, com o saber e com o mundo. A escuta, a autoria e a investigação partilhada tornam-se, assim, dimensões fundantes de uma formação que não apenas interpreta a realidade, mas a transforma.

Sacristán (1995), por sua vez, alerta que a formação docente precisa ser compreendida como um espaço de autonomia e emancipação, capaz de resistir às políticas de padronização e controle que têm colonizado o campo educativo.

A PAPe, ao reconhecer os professores como sujeitos epistêmicos, propõe uma reconfiguração das práticas de formação, afirmando que compreender é, também, transformar. Quando compreendo, transformo meu olhar – e é esse novo olhar, ancorado na crítica e na escuta, que reconfigura a realidade.

Desdobramentos e contribuições da PAPe para a reinvenção da escola e da formação docente

A Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), ao se constituir como prática investigativa situada, crítica e implicada, projeta desdobramentos significativos tanto no cotidiano das instituições escolares quanto nos processos de formação docente. Seu compromisso com a

escuta, com a transformação e com a valorização da experiência, produz efeitos que ultrapassam os limites da pesquisa e se inscrevem no tecido vivo da escola.

Na dimensão da escola, a PAPe contribui para deslocar a lógica burocrática e tecnicista que, muitas vezes, organiza os tempos e espaços educativos. Ao valorizar a problematização das práticas, a construção coletiva de sentidos e a escuta dos sujeitos, a PAPe fortalece a autonomia das equipes pedagógicas, incentiva a criação de tempos de reflexão partilhada e permite que os conflitos cotidianos sejam enfrentados como oportunidades formativas. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um lugar de reprodução de prescrições e se transforma em espaço de investigação, criação e resistência.

Do ponto de vista da formação docente, a PAPe propõe uma alternativa aos modelos prescritivos e padronizados que ainda predominam em muitos programas de formação. Ao afirmar que a formação se dá no e pelo processo investigativo, a PAPe reconhece o(a) professor(a) como sujeito epistêmico, capaz de interpretar, transformar e produzir conhecimento a partir de sua própria prática. Essa concepção contribui para ressignificar o lugar do saber docente e para fortalecer a identidade profissional, em uma perspectiva crítica e emancipatória.

Em consonância com Kincheloe (2003), a PAPe compartilha a ideia de que a formação crítica exige não apenas domínio técnico, mas uma consciência epistemológica que permita aos educadores compreender como o conhecimento é produzido, legitimado e historicamente condicionado. Essa consciência possibilita o que o autor denomina “pensamento complexo”, capaz de articular múltiplas dimensões da realidade e de reconhecer a historicidade, a política e a subjetividade que atravessam os processos educativos. Assim, formar-se pela PAPe é também produzir uma leitura crítica do mundo, das instituições e de si mesmo.

Essa concepção crítica de formação e investigação também se articula com os fundamentos da educação como prática da liberdade (Freire, 1996), que compreende o inacabamento humano como condição de transformação e a práxis como unidade entre ação e reflexão. A PAPe incorpora essa visão ao propor um fazer pedagógico que se reconstrói continuamente, a partir da escuta e da problematização da experiência vivida.

Do mesmo modo, as contribuições de Formosinho (2009), ao defender a investigação participativa na educação, reafirmam a importância da escuta sensível, do diálogo entre saberes

e da coautoria dos processos investigativos. A PAPe dialoga com essa perspectiva ao entender que todo ato investigativo deve ser também ato formador e transformador, centrado na experiência compartilhada e na corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos.

Outro desdobramento importante diz respeito à articulação entre universidade e escola. As experiências realizadas com a PAPe têm mostrado que essa abordagem pode operar como ponte entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, desde que ambas as esferas se reconheçam como interlocutoras legítimas e igualmente produtoras de conhecimento. Nesse intercâmbio, surgem práticas formativas que rompem com a hierarquia entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, entre pesquisar e formar.

Por fim, a PAPe contribui para a reinvenção da escola como espaço de luta simbólica e política. Ao legitimar os saberes dos sujeitos historicamente silenciados, ao abrir-se ao imprevisível e ao sustentar o inacabamento como condição da experiência formativa, a PAPe instaura novas possibilidades de ser e estar na escola — possibilidades orientadas por um projeto ético de justiça epistemológica, de emancipação e de transformação social.

Com isso, a PAPe se afirma não apenas como uma metodologia de pesquisa, mas como uma prática de reinvenção da educação, capaz de tensionar paradigmas instituídos e de produzir sentidos novos para a ação pedagógica e investigativa.

Dinâmica de uma PAPe

Para que se inicie uma PAPe, o ideal é que o pesquisador seja solicitado pelo grupo de professores/educadores, na perspectiva de ajudá-los a compreender, e, por certo, transformar uma situação que os oprime ou os limita.

Partimos sempre de um princípio: uma situação será naturalmente transformada quando seus sujeitos passarem a compreender como ela se estruturou, quais as circunstâncias que organizam a presente situação e quais os obstáculos que impedem que se atinja uma condição mais condizente com a perspectiva do grupo (aqui está o impulso para práticas emancipatórias). Trata-se da tomada de consciência do espaço social que ocupamos.

De começo, o fundamental é que o pesquisador tenha reuniões iniciais com o potencial grupo com o qual irá trabalhar. Nesses encontros, o pesquisador expõe a forma como pretende atuar: a centralidade na pesquisa e o voluntariado na participação. Só deve fazer parte de um

grupo de PApE o sujeito que deseja participar. O pesquisador deve ajustar dias e horários dos encontros e certificar-se da situação/realidade que o grupo deseja transformar. Não se deve começar uma PApE com sujeitos “convocados” para estarem presentes. É preciso adesão pessoal. Sem essa adesão, não se terá uma pesquisa crítica.

Após o pacto de adesão voluntária e a negociação dos primeiros sentidos, o grupo combina a forma de trabalho, tendo sempre uma questão-guia de pesquisa.

O pesquisador precisa organizar algum texto teórico curto, ou vídeo, ou live, para iniciar o primeiro encontro. A seguir, propõem-se discussões, reflexões, alguma forma de concretização das compreensões do dia. Chamo isso de síntese de compreensão.

Essa síntese será feita no coletivo e será o ponto de partida na próxima reunião, que começa com a discussão coletiva dessa síntese.

Entre um encontro e outro, é sempre interessante combinar uma atividade que todos realizarão nos próximos dias: testar uma hipótese ou possibilidade de ação pedagógica. Assim, cada professor/educador traz para a próxima reunião os seus saberes vivenciados na prática e refletidos à luz da teoria.

A seguir, com falas, escutas, diálogos, reflexões e novo implementador teórico (texto, vídeo, relatos etc.), inicia-se novo encontro, que finaliza com a síntese e a proposta de tarefa a ser desenvolvida por cada sujeito em seu ambiente de trabalho.

Os encontros se sucedem, a participação se amplia, os diálogos se enriquecem e a autonomia dos participantes se torna mais visível. Sempre, sínteses — que podem se tornar textos coletivos.

O pesquisador deve observar o surgimento de novas dinâmicas compreensivas — ou seja, novas compreensões da realidade pedagógica. Costumo afirmar: as compreensões da realidade pedagógica são fundamentais para a transformação das práticas. Só muda quem compreende os meandros de sua prática.

Práticas na prática da PApE: dispositivos pedagógicos de trabalho com o outro

A Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE), ao propor uma metodologia crítica e implicada, requer dispositivos pedagógicos que favoreçam o trabalho conjunto com os sujeitos da prática

educativa. Esses dispositivos operam como estratégias formadoras e investigativas, capazes de mobilizar escuta, partilha, diálogo e elaboração coletiva dos sentidos.

Os dispositivos da PAPe não são instrumentos prontos a serem aplicados, mas formas de encontro pedagógico intencional. São práticas que emergem das relações e das perguntas que movem a pesquisa, configurando-se como modos de construir com o outro os caminhos da investigação e da formação. Entre os principais dispositivos que venho desenvolvendo ao longo das experiências com a PAPe – todos numa perspectiva dos *círculos de cultura freireanos*², destacam-se:

- **Rodas de escuta crítica**, em que os sujeitos compartilham experiências, sentimentos e sentidos, construindo coletivamente a compreensão do vivido.
- **Diários dialógicos**, utilizados como forma de registro e elaboração individual, que pode ser compartilhada em momentos coletivos de análise.
- **Mapas de sentidos**, construídos a partir de palavras, imagens ou símbolos que expressam as percepções dos sujeitos sobre temas emergentes da prática.
- **Cartografias formativas**, que permitem visualizar os percursos, tensões e movimentos de transformação vivenciados ao longo do processo.
- **Narrativas situadas**, nas quais os sujeitos contam e recontam suas experiências, elaborando-as de modo crítico e formativo.
- **Encontros de formação**: que substituem as reuniões de “capacitação” e se configuram como trocas de experiências e saberes, podendo integrar teorias e problemas da prática.

Esses dispositivos, ao serem incorporados de forma reflexiva e situada, favorecem a produção coletiva de conhecimento, respeitando a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, reconhecendo a força do coletivo. São práticas que criam espaços de confiança, abertura e escuta – essenciais para a vivência de uma pesquisa que se faz com, e não sobre, os sujeitos.

Destaca-se, nesse contexto, a síntese coletiva de sentidos como dispositivo articulador central: é por meio dela que se visibilizam os movimentos das espirais reflexivas e se assegura

² Sistematizados por Paulo Freire (1991), os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se, em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

a participação dos sujeitos em todas as etapas do processo investigativo. A síntese coletiva favorece a emergência de compreensões compartilhadas, mas também o reconhecimento das singularidades, funcionando como elo entre a escuta individual e a elaboração coletiva. Trata-se de um momento privilegiado de problematização e projeção de novos sentidos, que reafirma a pesquisa como espaço ético de construção conjunta e transformação. Aqui se formam os circuitos formativos: um processo de formação que começa a se alimentar por si próprio.

A “prática na prática” da PAPe, portanto, é tecida por essas invenções/intervenções cotidianas, que se renovam a cada novo contexto, a cada novo grupo, a cada novo gesto pedagógico. São elas que mantêm viva a potência crítica e formadora da metodologia, e que sustentam sua coerência com os princípios ético-políticos que a constituem.

É nesse cenário que a PAPe propõe substituir fórmulas mágicas por processos de reflexão, roteiros prontos por percursos investigativos, e metas fechadas por práticas de existir no coletivo. Cada dispositivo pedagógico é um convite à invenção ética e política, uma forma de desafiar o automatismo e instaurar a consciência no fazer pedagógico. A investigação, aqui, não visa a controlar, mas a compreender; não busca respostas finais, mas provocar novas perguntas. E é nessa abertura que a prática da PAPe se consolida como gesto formador, ato político e compromisso com a transformação da educação.

Considerações finais

Este texto nasceu de inquietações compartilhadas. Nasceu da escuta e do chão da escola. Não pretendeu oferecer uma metodologia pronta, mas partilhou o percurso da Pesquisa-Ação Pedagógica como gesto de resistência, como possibilidade de reinvenção dos modos de conhecer, formar e transformar. A questão que o moveu – como constituir uma metodologia crítica enraizada na práxis pedagógica e comprometida com a transformação da realidade educativa? – foi aqui parcialmente respondida, não com receitas, mas com experiências e indicações de vivências já elaboradas.

A PAPe se constrói como epistemologia crítica não apenas porque denuncia as violências epistêmicas que apagam as vozes docentes, mas porque anuncia outras possibilidades. Possibilidades de reinvenção do olhar, de reconfiguração da prática e de reconstrução coletiva de sentidos. Inspirada em Paulo Freire (1970; 2020), aposta em uma



educação como prática da liberdade, que afirma a dignidade de cada sujeito e convida à escuta como ato de justiça. Dessa forma, indica outra maneira de formar professores protagonistas e críticos.

Henry Giroux (1997), assim como Freire (1998), nos lembra que a pedagogia radical não é apenas denúncia, mas afirmação/renovação de esperança crítica. E é com essa esperança que a PAPe se coloca: ao lado dos professores, com eles – não sobre eles. Como caminho ético-político, ela se ancora na partilha, no diálogo, na escuta, na autoria, na produção de conhecimento situado. Uma metodologia que se nutre das espirais da prática, das contradições vividas, das perguntas sem respostas e das pequenas potências que se anunciam no cotidiano da escola.

Como venho afirmando ao longo de minha trajetória (Franco, 2005; 2016; 2019), formar-se é um processo de reconfiguração constante da realidade. Quando compreendo, transformo meu olhar – e esse novo olhar transforma também aquilo que vejo. Uma formação em processo é, portanto, uma prática de liberdade: exige escuta, exige implicação e exige o compromisso com a construção de um outro mundo possível.

Os resultados das experiências sistematizadas com a PAPe evidenciam que práticas formativas participativas e dialógicas fortalecem a autonomia docente e contribuem para a superação da consciência ingênua, fazendo emergir posturas críticas e práticas de resistência às políticas neoliberais que têm sequestrado a docência, reduzindo-a a mero exercício técnico.

Concluir, neste caso, não é encerrar. É seguir perguntando, é seguir caminhando com os que acreditam que outra educação é possível – e necessária. A PAPe, como prática de resistência e reinvenção, é também convite: a ouvir, a pensar, a agir com os sujeitos, e não sobre eles. É, sobretudo, aposta na potência coletiva da escola como espaço de criação, de afeto e de emancipação.

Referências

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica da educação: a pesquisa-ação na formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FALS BORDA, Orlando. **Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia**. Bogotá: Siglo XXI, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica PesquisEduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/949>

FORMOSINHO, João. **Investigação qualitativa e desenvolvimento profissional docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KINCHELOE, Joe L. **Teachers as researchers**: qualitative inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Press, 1991.

KINCHELOE, Joe L. **Critical pedagogy**: primer. New York: Peter Lang, 2003.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, Constança, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.