

A caminho de uma pesquisa-ação crítica

MARISA C. VORRABER COSTA

As modalidades de pesquisa que não afinam com o modelo positivista de ciência desenvolveram-se sobretudo neste século, sob a influência iluminadora das reflexões realizadas por filósofos e historiadores da ciência. As metodologias alternativas ao modelo empiricista opõem-se à concepção de ciência reduzida a um conjunto de conhecimentos produzidos por métodos rigorosos, comprovados e objetivos, como se a ciência não fosse produto da ação humana e estivesse isenta do relativismo dos fatos.

Segundo Brandão (1983) é preciso redefinir e aperfeiçoar os conceitos de objetividade e rigor científicos para que não se perca, em nome de uma neutralidade e objetividade impossíveis, toda a riqueza que poderia ser captada através de uma percepção dialética da realidade. Fundamenta sua posição citando Marcuse na obra *Razão e Revolução*: "A realidade é uma coisa diferente e muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos".

Sob tal perspectiva, a pesquisa-ação, objeto desta análise, é uma das modalidades alternativas de investigação, preocupada em captar esta realidade dialética.

O presente estudo constitui-se numa tentativa de reorganizar dados históricos sobre o surgimento e desenvolvimento da pesquisa-ação, interrelacionando algumas vertentes e seus desdobramentos tanto em países do Primeiro como do Terceiro Mundo, com um duplo objetivo. O primeiro é o de inserir o pensamento de Paulo Freire como influenciador e, sob alguns aspectos, pioneiro, no caminho evolutivo da pesquisa-ação crítica. O segundo é o de trazer ao nosso meio alguns dados relativos às tendências e movimentos da pesquisa-ação em educação que se têm delineado em contextos culturais de países do Primeiro Mundo e aos quais não temos tido acesso

(pelo menos não em língua portuguesa) até o presente momento.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO: ENTRE OS PÓLOS DA NEUTRALIDADE E DA INTENCIONALIDADE

Podemos considerar que a pesquisa-ação como caminho investigativo originou-se da insatisfação de alguns pesquisadores com as possibilidades de entendimento do real oferecidas pelo modelo empiricista de ciência. Utilizando com resultados brilhantes nas ciências naturais, durante o século XIX, o método experimental era tido como a chave reveladora de toda a riqueza do real e qualquer objeto, para ter espaço em um discurso de alcance cognitivo, deveria submeter-se aos seus cânones. Apesar da tentativa de Comte de instituir o método experimental-matemático como uma via universal de acesso ao conhecimento seguro e de chegar a propor que a própria Sociologia deveria reduzir-se a postulados e transformar-se numa física social, já à sua época outras vertentes de pensamento ocupavam-se com a elucidação de distintas concepções epistemológicas, algumas das quais já atentas, de certa forma, para a questão da intencionalidade.

GÊNESE DA IDÉIA E ORIGEM DO TERMO

Talvez uma das primeiras tentativas de superar a dimensão empiricista da investigação tenha sido a Enquete Operária de Marx, em 1880, na qual ele utilizou um questionário de coleta de dados com a finalidade de conscientizar os operários, fazendo-os refletir sobre suas condições de trabalho. Por sua vez, Malinowski, cientista social e antropólogo, também já fizera uso de uma metodologia de observação-participante, variando as formas tradicionais de coleta de dados ao colocar-se dentro da comunidade

investigada para, aí, captar as nuances da vida dos grupos. Nestas duas experiências, talvez pioneiras, verifica-se, porém, uma diferença essencial a ser considerada que é a presença da intencionalidade. No caso da Enquete Operária de Marx, houve um forte componente político de caráter emancipatório que colocou por terra o requisito de neutralidade da ciência positivista. Malinowski, por sua vez, destaca a relação concreta, social com o pesquisado, mas vincula-se ao estruturalismo funcional, descrevendo a sociedade como "produto de um equilíbrio baseado em um ordenamento interno e no princípio da integração social" (Bonilla et alii, in Brandão, 1987, p. 153).

Segundo Brandão (1983) a **convivência**, representada pela observação participante e a **dimensão política**, representada pela participação, alternam-se ou unem-se como características fundamentais deste movimento alternativo de investigação. Sob várias denominações – "Investigação Participativa", "Pesquisa Participante", "Pesquisa-Ação", "Pesquisa-Popular", "Pesquisa-Militante" – esta nova perspectiva de acesso ao conhecimento tem se desenvolvido no nosso século, sob várias influências e em vários países. Importante é registrar que a América-Latina tem se constituído num amplo campo de utilização destas modalidades de pesquisa, contribuindo de forma significativa, embora nem sempre reconhecida, para o avanço destas idéias na comunidade científica internacional¹.

Apesar das modalidades acima mencionadas aproximarem-se bastante no que se refere à metodologia utilizada, neste estudo, conforme afirmamos inicialmente, nos preocuparemos especificamente com aquela denominada pesquisa-ação. Retomando a caminhada histórica constitutiva deste novo pensar científico examinaremos o surgimento da expressão pesquisa-ação.

McNiff (1988), mencionando Stephen Corey, afirma que este indica o termo pesquisa-ação e as operações que implica como advindo de duas fontes independentes. Uma delas é Collier que usou a expressão no período de 1933-45, ao trabalhar com planejamento social e considerar essencial a atuação conjunta de leigos e administradores na pesquisa. A segunda fonte é o psicólogo social americano Kurt Lewin, que durante a segunda guerra mundial estava profundamente interessado em estudar cientificamente as relações humanas e em encorajar as pessoas a aprimorar as suas relações atra-

vés de suas próprias informações (p. 19). Lewin preocupava-se com a lacuna existente entre as teorias sobre a sociedade e a dinâmica da prática social. Considerava que era possível captar as leis gerais da vida dos grupos através de uma cuidadosa observação e reflexão sobre os processos de mudança social comunitária. Usava o termo pesquisa-ação para descrever um processo de investigação que se move numa permanente espiral de ação-reflexão.

Na década de 50 a pesquisa-ação foi tomada pelos educadores no movimento "teacher as researcher" cujo defensor principal era Stephen Corey, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Columbia, que afirmava que os professores, tornando-se pesquisadores em sua própria sala de aula, poderiam aperfeiçoar suas práticas (Carson, 1988). Em 1953 foi publicada a obra de Corey, ACTION RESEARCH TO IMPROVE SCHOOL PRACTICES, que constituiu-se, de acordo com McNiff (1988) na primeira tentativa de definir a pesquisa-ação em educação.

Nesse período, Paulo Freire já delineava a base de sua pedagogia centrada na prática, cuja tarefa iniciara em 1946 quando começou a trabalhar no SESI, em Recife. Freire (1986) relata que foi nesta época que tomou contato com a problemática da classe trabalhadora, aprendeu a dialogar com ela, iniciando também o aprendizado do seu mundo através do contato com a sua estrutura de pensamento, com a sua linguagem. Foi nesta prática de mais de dez anos que ele aprendeu a ser educador e desvelou um princípio básico de sua teoria e prática educacional, ao qual permaneceu fiel – "pensar sempre na prática".

Embora atuante desde essa época, realizando um trabalho com repercussões em todo o Brasil, a primeira obra de Paulo Freire, contendo uma explicitação inicial de sua pedagogia – EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE – surge em 1967. Segundo ele, este livro não apresenta uma pedagogia e sim um método de conhecimento porque não há um método pedagógico e sim um caminho epistemológico (Freire, 1978). Este primeiro livro, que depois é seguido pela obra PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, repercute nos Estados Unidos e na Europa e, de certa forma, inaugura o caráter político-emancipatório com que a pesquisa-ação em educação passa a ser utilizada em vários países.

Os anos 60, porém, registram um certo declínio no desenvolvimento da pesquisa-ação

que obscurece sob o impacto da crítica de uma crescentemente profissionalizada comunidade de pesquisa educacional, fortalecida pela divisão do trabalho que separava as funções de professores e pesquisadores. Nesta época desenvolveu-se uma concepção convencional sobre as relações entre prática e pesquisa, emprestada da ciência empírico-analítica, em que as teorias sobre currículo e ensino são derivadas e validadas através de observação e análise e, após, as generalizações são aplicadas como solução aos problemas da prática. Porém, soluções generalizadas, frequentemente, não são apropriadas a circunstâncias particulares e a utilização intensa deste modelo trouxe sérios problemas, mudando, acentuadamente, a natureza do trabalho do professor, do pedagógico para o organizacional. McNiff (1988) refere-se a Carr e Kemmis que associam o incremento desta separação entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, à ênfase atribuída nos anos 60 ao desenvolvimento retumbante da indústria tecnológica.

No Brasil, no início da década de 60, tomava corpo um intenso movimento de valorização da cultura popular², visando, fundamentalmente, o processo de participação do povo na criação da cultura. Paulo Freire, um dos principais protagonistas deste movimento, "já convocava a comunidade pesquisada a participar, tanto da pesquisa quanto dos trabalhos de educação popular a que os dados serviam" (Silva, 1986, p.23). Porém, o caos político instaurado pelo autoritarismo militar no País, a partir de 1964, liquidou com o florescente movimento da cultura popular e legou-nos uma defasagem histórica em relação ao desenvolvimento de metodologias alternativas de investigação. O próprio trabalho de Paulo Freire (na época condenado ao exílio) foi retomado em outros países, alimentando experiências educativas na América Latina, África, Europa e Estados Unidos.

O Instituto de Ação Cultural - IDAC - foi criado em Genebra, na Suíça, em 1970, por Paulo Freire e um grupo de brasileiros exiliados. Este centro de pesquisa e intervenção pedagógica constituiu-se num pólo difusor das idéias de Paulo Freire, que aí fertilizaram alimentadas pelo trabalho fecundo de Claudius Cecon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira e o próprio Freire (1981), os quais, ao longo de dez anos, participaram de experiências educativas em vários países, nos mais variados contextos sócio-culturais.

Nesta mesma época, na França, a equipe do Instituto Ecumênico para Desenvolvimento dos Povos - INODEP - desenvolvia experiências de educação libertadora em Bangkok, em Ivry, na França, com grupos de trabalhadores imigrantes e na Ilha Maurício, em meio às lutas políticas³. Todos esses trabalhos tinham como suporte as idéias essenciais de Paulo Freire "sobre a conscientização de massas, sobre a pedagogia do oprimido e da libertação e sobre a ligação entre a revolução cultural e as transformações sociais" (Humbert, 1976, p.6).

Nos anos setenta verifica-se, então, uma revitalização da pesquisa-ação em vários países, mas no Brasil isto só ocorrerá ao final da década.

Para Brandão (1983), Paulo Freire constitui-se numa das vertentes dessa nova conduta epistemológica, com um forte componente conscientizador e emancipatório, embasado em idéias marxistas, que na América Latina, Ásia e África denomina-se, predominantemente, pesquisa participante. Demo (1984) diz que várias encontros internacionais realizados registram o alastramento desta modalidade de investigação no mundo das ciências sociais⁴.

Gajardo (in Brandão, 1987) refere-se a um trabalho de Rigal, publicado em 1980, em que este afirma que apesar de nos países latino-americanos se considerar Paulo Freire como introdutor de um novo enfoque de pesquisa com "marcada conotação sócio-política na educação e pesquisa educativa" (p. 23), a pesquisa-ação origina-se de uma vertente mais sociológica do que educacional, consistindo numa reação aos paradigmas predominantes nas Ciências Sociais.

O trabalho de Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, é citado por Gajardo (in Brandão, 1987) como uma das experiências mais significativas dentro desta proposta. Fals Borda desenvolveu, nos anos 70, uma tentativa no sentido de vincular a ação investigativa às ações sociais e políticas, ao estudar a situação histórica e social de grupos marginalizados.

REVITALIZAÇÃO E CRÍTICA A PARTIR DOS ANOS 70

Segundo Carson (1988) e McNiff (1988), a revitalização da pesquisa-ação em educação começa na Europa, nos anos iniciais da década de 70, como reação às teorias técnicas sobre currículo e ensino que estavam, agora, ficando crescentemente separadas da prática. O princi-

pal defensor foi Lawrence Stenhouse que dedicou grande parte de sua vida profissional combatendo a intrusão da "racionalidade técnica" no planejamento do currículo. Ao desenvolver o FORD TEACHING PROJECT (1973-1976), em que o professor era visto como pesquisador e realizador do currículo, sua mensagem central era que "os professores deveriam perceber-se a si mesmos como pesquisadores, como os melhores avaliadores de sua própria prática, e assim, o corolário natural seria uma melhoria na educação" (McNiff, 1988, p.25). Carson (1988) registra que as idéias norteadoras desse projeto foram influenciadas por um trabalho de Schwab⁵ em que este afirmava ser situacional e eclética a arte da prática e que o campo do currículo estava moribundo por ter se transformado numa caricatura racional, não refletindo mais sua verdadeira natureza. Elliott (1988), pesquisador integrante do projeto, afirma que seu desejo era de que os professores envolvidos (mais de quarenta) desenvolvessem uma bagagem comum de conhecimento profissional que possibilitasse abordagens alternativas à pedagogia tradicional ainda presente nas salas de aula.

Em 1974, também na Alemanha, verifica-se uma tentativa de resistência à ciência empírico-analítica na educação. O MARBURG ELEMENTARY SCHOOL PROJECT constituiu-se numa tentativa de usar a pesquisa-ação para os professores implementarem pedagogias críticas em sua sala de aula (Carson, 1988), desenvolvendo-se num direcionamento distinto daquele implementado por Stenhouse, na Inglaterra. A perspectiva da intencionalidade expressa-se com mais clareza no projeto alemão.

O período compreendido entre o final dos anos 60 e a década de 70 é considerado por Sockett (1989) como aquele em que ocorreu, nos Estados Unidos e no Reino Unido, um grande salto epistemológico em direção a metodologias qualitativas nas pesquisas em educação, principalmente em decorrência da inadequação da tradição positivista ao estudo de fenômenos processuais coletivos.

Nesse renascimento da pesquisa-ação, verificado a partir dos anos 70, é possível captar-se uma diferença entre as idéias que a inspiraram e subsidiaram nos países do Primeiro e do Terceiro Mundo. Essa diferença diz respeito à intencionalidade, fator que já mencionamos anteriormente. Nos países do Terceiro Mundo, a utilização e a expansão da pesquisa-

ação está relacionada com as lutas de grupos subalternos pela emergência do saber ignorado e minimizado pelas ideologias hegemônicas. É preciso produzir conhecimento não só para conhecer a realidade mas também para transformá-la⁶. Estas exigências históricas, como afirma Silva (1986), referindo-se a documento produzido pelo Centro Latino-Americano de Trabalho Social, "não poderiam mais ser respondidas pelo neopositivismo, o estrutural-funcionalismo e o empirismo, modelos predominantes nas Ciências Sociais" (p.25). A relação tradicional do investigador com seu objeto de estudo, caracterizada por um distanciamento entre sujeito e objeto precisa ser substituída por uma nova proposta de investigação com uma metodologia que possibilite a produção coletiva do conhecimento, fortalecendo o poder e a cultura dos diversos grupos que compõem a sociedade. Sem dúvida, este componente emancipador, embora hoje também presente nas pesquisas alternativas realizadas nos países do Primeiro Mundo, não se manifesta, lá, com o mesmo vigor revolucionário⁷. Thiollent (1983) ressalta que a pesquisa-ação oriunda da vertente lewiniana esteve, freqüentemente, associada à necessidade de solucionar problemas práticos nas relações sociais, com um cunho acentuadamente conformista.

O Simpósio Mundial de Cartagena, realizado em 1977, na Colômbia, revelou o compromisso político dos cientistas sociais com a participação, principalmente de grupos populares, nos projetos de investigação. Nesse simpósio também foi reconhecida a influência, desde o início da década, das idéias dos filósofos da Escola de Frankfurt nos movimentos de pesquisa do Terceiro Mundo. O conceito de práxis, retomado por Horkheimer, Marcuse e Habermas, explicitando a intrínseca vinculação entre teoria e prática, fornece as bases para uma posição epistemológica oposta ao positivismo e subsidia inúmeros projetos de pesquisa-ação. Segundo Molano, citado por Silva (1986), neste simpósio os trabalhos de conscientização de Paulo Freire são reconhecidos como manifestação desta tendência.

Na ótica de Carson (1988), a influência da teoria crítica da Escola de Frankfurt surge num movimento centrado na Deakin University, da Austrália, a partir de 1980, renovando o interesse pela pesquisa-ação⁸. A proposta aparece na obra BECOMING CRITICAL: EDUCATION, KNOWLEDGE AND ACTION RESEARCH, de Wilfred Carr e Stephen Kemmis, editada em

1986. Os autores consideram que os princípios estabelecidos por Lewin para a pesquisa-ação podem ser utilizados para desenvolver uma ciência educacional crítica na qual se passa da crítica teórica para a ação necessária direcionada aos fins desejados. O fim desejado da teoria crítica é a criação de comunidades democráticas e socialmente justas. Porém, a teoria crítica tradicional foi consistente em análises, mas comprovadamente ilusória em suas práticas. Carr e Kemmis (1986) sugerem que a ênfase de Lewin em mudanças sociais democráticas e participativas provê os meios para que a teoria crítica possa se transformar em práticas concretas, pelo menos entre os educadores. Eles falam de uma pesquisa **para** a educação em vez de **sobre** a educação.

Em relação à contribuição de Lewin, no entanto, registra McNiff (1988), a argumentação de alguns críticos é de que a pesquisa-ação, hoje, tem seguido caminhos que se distanciam muito das idéias originais daquele autor. Segundo estes críticos, a concepção de Lewin dizia respeito a uma intervenção de fora para dentro com caráter assistencial, funcionalista por orientação e prescritiva na prática, e é difícil vê-la como base das propostas que aparecem hoje, comprometidas com valores democráticos, comunitários e emancipatórios.

Convém mencionar aqui a visão de Thiollent (1986) que em vários trabalhos vem tentando explicitar a natureza da pesquisa-ação. Ele afirma que este tipo de investigação não está, em si mesmo, necessariamente, vinculado a objetivos populares. A pesquisa-ação se constitui por uma metodologia em que, ao longo da ação, e com a participação dos atores e dos investigadores, são captados os problemas e testadas as soluções. Ela se desenvolve ao longo dos processos e, por envolver-se com o agir associado à reflexão, ela tem se flexionado

adequadamente a finalidades conscientizadoras e emancipadoras. Porém, alerta Thiollent (1983), ela também tem servido a variadas formas de manipulação. Na América Latina ela tem se desenvolvido, predominantemente, numa linha emancipatória em projetos de educação popular, de valorização de grupos subalternos, de participação comunitária, etc. Na Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Austrália ela tem se ocupado, acentuadamente, com a educação de professores e explicitação da natureza da ação educativa. Orientados para estimular os professores a se tornarem investigadores de sua própria prática, esses movimentos de pesquisa-ação estão, em alguns casos, embora em níveis diferenciados, comprometidos com o processo de "empowerment" do professor. Este conceito que, segundo Freire (1986), envolve a idéia de atribuir poder, dinamizar, desenvolver e ativar potencialidades criativas do sujeito, está associado às idéias de autonomia e emancipação que impregnam a teoria crítica.

Incorporada a projetos de desenvolvimento de professores em serviço e, em alguns casos, de formação de professores, a pesquisa-ação tem sido, nesses países, uma estratégia, tanto para o aprimoramento do ensino como para a construção de um referencial teórico-prático para os campos do currículo e da pedagogia.

No Brasil, embora presentemente também desenvolvendo-se nesta perspectiva, a pesquisa-ação percorreu já uma longa caminhada, mais vinculada ao "empowerment" de grupos populares, na qual, raramente, a linha epistemológica utilizada tem sido, nos relatos publicados, identificada, de forma explícita, como pesquisa-ação. Porém, uma análise mais acurada de seus procedimentos nos possibilitará, sem dúvida, caracterizá-la como tal.

Notas

1. As idéias de Paulo Freire, desde o final da década de 50, têm alimentado uma das vertentes desta linha de pesquisa. A América Latina, por sua vez, tem sido o palco, a partir dos anos 70, de inúmeros simpósios e seminários internacionais que discutem vias alternativas de investigação.
2. Constituem-se em iniciativas desta natureza, o Movimento de Cultura Popular - MCP - no Recife; a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal; o Movimento de Educação de Base - MEB - no âmbito da Igreja Católica; o

Centro Popular de Cultura CPC, na UNE - (vd. obra de Cunha e Góes, o Golpe na Educação, cfe. bibliografia).

3. Há, pelo menos dois documentos, com os quais tomei contato, que relatam trabalhos do INODEP: o documento de trabalho número 3 - CONSCIENTISATION - de Colette Humbert, de 1976 e o documento de trabalho número 5 - L'ENQUETE CONSCIENTISANTE - de Colette Humbert e Jean Merlo, de 1978.

4. Simpósio Mundial de Cartagena, em 1977; Simpósio Mundial da Iugoslávia, em 1980; I Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no Peru, em 1980; II Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no México, em 1982 e III Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no Brasil, em 1984.
5. SCHWAB, J. J. *The practical: a language for curriculum*, School Review, vol. 78 (1969).
6. No Brasil podemos mencionar Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Michel Thiollent,
- entre outros, como pesquisadores que vêm realizando trabalhos nesta linha.
7. Uso o termo "revolucionário" no sentido explicitado por Karel Kosik na obra *Dialética do Concreto*: de uma transformação da realidade humano-social realizada pelo próprio homem, seu produtor.
8. Nas retrospectivas históricas que fazem tanto Carson (1988) como McNiff (1988) não é mencionada a reflexão sobre pesquisa-ação em desenvolvimento em países do Terceiro Mundo.

* * *

Referências Bibliográficas

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.
2. — (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
3. CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Becoming crítica. Education, Knowledge and action research*. London, Falmer, 1986.
4. CARSON, Terry. A critical view of "Critical action research". The experience of peace education. Edmonton, University of Alberta, 1988 (Folheto).
5. CUNHA, Luiz A. e GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. São Paulo, Jorge Zahar, 1986.
6. DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Rio de Janeiro, SENAC, 1984.
7. ELLIOTT, John. Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education. New Orleans, American Educational Research Association, 1988 (Folheto).
8. FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
9. —, *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
10. FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 3. ed. São Paulo, Atica, 1986.
11. FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopes, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
12. — et al. *Vivendo e aprendendo*, 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
13. — "Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda". *O Pesquim* (Ed. especial). Rio de Janeiro, 462:13-4, 5 maio 1978. Entrevista a Claudius Ceccon e Miguel Paiva.
14. HUMBERT, Colette. *Conscientisation*. Paris, L Harmattan, 1976. (INODEP, document de travail/3).
15. MCNIFF, Jean. *Action research: principles and practice*. London, McMillan, 1988.
16. SILVA, Maria Ozanira S. *Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1986.
17. SOCKETT, Hugh. The Challenge to Action – Research, São Francisco, American Educational Research Association, 1989 (Folheto).
18. THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
19. —. Problemas de metodologia da pesquisa-ação. In: *Teoria e pesquisa em comunicação, panorama latino-americano*. São Paulo, Cortez, INTERCOM, 1983.
20. —. Resumo das questões abordadas sobre pesquisa-ação. Rio de Janeiro, UFRJ/COPPE, S.D.N.P.

* * *

Estudo apresentado na XIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. Belo Horizonte – Brasil – 15 a 19 de Outubro de 1990.

* * *

Marisa C. Vorraber Costa é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil.