

**Ivan Fortunato
Alexandre Shigunov Neto
(org.)**

**MÉTODO(S) DE
PESQUISA EM
EDUCAÇÃO**



Edições Hipótese

F745m	Fortunato, Ivan. Método(s) de Pesquisa em Educação / Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2018. 100p.
	Bibliografia ISBN: 978-85-924379-9-2
	1. Educação. I. Título.
	CDU - 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

OS LIVROS PUBLICADOS SÃO AVALIADOS POR PARES.

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Coordenador), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP); Prof. Ms. João Lúcio de Barros (IFSP).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
CAPÍTULO 01 – REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA CIENTÍFICA Pedro Demo	04
CAPÍTULO 02 – A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARTICIPATIVA DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO Maria Madalena Colette & Michel Thiollent	17
CAPÍTULO 03 - O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EDUCACIONAL Ivan Fortunato	37
CAPÍTULO 04 – SE EU QUISER INICIAR UMA PESQUISA-AÇÃO: LEMBRETES DE PRINCÍPIOS E DE PRÁTICAS Maria Amélia Santoro Franco	51
CAPÍTULO 05 – A METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL: O "ESTADO DE CONHECIMENTO" NA PERSPECTIVA CRÍTICA Raquel Aparecida de Souza & Raquel de Almeida Moraes	63
CAPÍTULO 06 – ENSINO&APRENDIZAGEM COMO OBJETO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO: APRIMORAMENTO DA ATIVIDADE EDUCATIVA Maria Eliza Brefere Arnoni & Juliana Tiburcio Silveira Fossaluzza	77
CAPÍTULO 07 – ESCOLA DEMOCRÁTICA: PERSPECTIVAS E PESQUISA Maria do Rosário Silveira Porto	93
OS AUTORES E AS AUTORAS	99

APRESENTAÇÃO

Quais têm sido as técnicas, os materiais e métodos utilizados para construção do conhecimento na área da educação?

Para este livro, convidamos pesquisadores e pesquisadoras, militantes na pós-graduação nacional, a compartilhar maneiras substanciadas de se fazer pesquisa em educação.

Nesta obra, distintos métodos de pesquisa em educação são colocados em evidência, para que os modos de produzir o conhecimento na área sejam compreendidos, replicados, refinados, melhorados, redefinidos... constantemente, pois a busca por conhecimentos é um moto-perpétuo contínuo.

Aproveitamos nosso IV EPP (Encontro de Práticas Pedagógicas) para, nesse momento de reunir pesquisadores da educação, lançar esta coletânea.

Boa leitura.

Boituva, 26 de setembro de 2018

<https://epp2018.webnode.com>

Ivan & Alexandre

CAPÍTULO 01 – REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA CIENTÍFICA

Pedro Demo

Reconstruo aqui o que entendo por “metodologia científica”, tema a que dediquei obra extensa em minha vida acadêmica (Demo, 1995; 2011). Aprendi, trabalhando próximo à Escola de Frankfurt (acabei fazendo tese de doutorado sobre Marcuse), que um dos distintivos maiores da academia é o cuidado epistemológico, ecoando nisso a maiêutica. Cientistas realmente importantes sabem questionar o que fazem; outros não “perdem tempo com isso”, porque “se acham”. Um dos textos mais incisivos à época era a “disputa do positivismo na sociologia alemã” (Adorno et alii, 1972), uma rota depois perseguida por Habermas insistentemente (1982). A Teoria Crítica ocupava, então, um espaço insubstituível no cenário acadêmico como proposta alternativa, postulando a necessidade de crítica autocrítica (Freitag, 1986). A pegada epistemológica, por vezes mal interpretada como vício filosofante ou filosofada, indicava a relevância de um estilo mais transparente e aberto de ciência, que não temia ser questionada; antes, provocava o questionamento. Havia nisso inspiração marxista evidente, mas também algum distanciamento, já que, em sua maturidade, Marx (como atesta bem a obra de Althusser) guinara para uma visão de ciência mais próxima do positivismo, como consta no prefácio do primeiro volume do Capital, quando se compara com Darwin: enquanto este construía as leis da evolução, ele estaria montando as leis da história e acrescentava uma expressão dura: “que se impõem com necessidade de ferro” (Demo, 1995:109). Determinismo científico não estava na agenda da Teoria Crítica que preferia nitidamente postura mais aberta e maleável, em especial quando se trata de pesquisar a sociedade.

Dialéticas

O debate sobre dialética se esvaziou com o tempo, deixando a impressão que dialética é mesmo dialética: uma unidade de contrários aberta, com altos e baixos, sempre em formação, de olho na complexidade insondável de uma realidade que sempre ultrapassa qualquer teorização. Há muitas dialéticas, entre elas algumas deterministas, como teria sido a do velho Marx – do capitalismo para o socialismo e desse para o comunismo, implacavelmente, como lei histórica. Esta perspectiva, que Marx imaginava já ver em vida no desenvolvimento da Inglaterra (tese de que o

socialismo desabrocharia no capitalismo avançado, não atrasado, como foi depois o caso da Rússia), ficou empanada com a experiência malsucedida soviética, embora seja impróprio extrair daí a insolvência definitiva do socialismo. Mas há outras que hoje se aproximam das propostas ligadas à complexidade ou coisa parecida (Demo, 2002), indicando o caráter incompleto da natureza (Deacon, 2012) e mesmo da matemática (Goldstein, 2006. Artstein, 2014), a sociologia mediadora dos objetos (Latour, 2005; 2013), as metodologias qualitativas (Demo, 2001; 2004) mais maleáveis, as viradas físicas quânticas e revisões do evolucionismo positivista (Nagel, 2012. Unger & Smolin, 2014), a ciência aberta, à la Wikipédia (Nielsen, 2012. Cribb & Sari, 2010), e assim por diante. Esta guinada se prenunciou com Prigogine (1996. Prigogine & Stengers, 1997) que chegou a propor a restauração da “dialética da natureza” de Engels (1940), para espanto da comunidade das ciências duras. Leve-se em conta que a dialética da natureza era entendida de modo determinista, como leis férreas de evolução, mas hoje teria um molejo completamente diferente.

A “teoria da ação em rede”, cujo paladino maior é Latour (Harman, 2009. Edwards & Fenwick, 2004), preconiza que o social não se restringe a sociedades humanas, nem mesmo a sociedades animais vivas ou vegetais, mas também aos objetos que podem “relacionar-se” mediadoramente, como seria o caso das dinâmicas atômicas (“virada não humana” – Grusin, 2015. Shaviro, 2014). Esta perspectiva se tornou tanto mais clara no mundo digital, onde encontramos objetos e também máquinas que estão a ponto de se tornarem inteligentes ou mesmo mais inteligentes que humanos (Kurzweil, 2005). Inteligência Artificial seria um objeto inteligente, tipicamente, capaz de relacionar-se e, em níveis mais elevados ainda não disponíveis, de ter autoconsciência (Barrat, 2013). O que importa nesta visão aparentemente alucinada é a noção de que o universo é uma dinâmica complexa não linear, capaz de produtividades e saltos inesperados, muito além do que supõe a percepção humana. Provavelmente a noção positivista de um universo fixamente móvel, determinista, para caber nas formalizações do método, não cabe mais, porque excessivamente reducionista. A aproximação linear de dinâmicas não lineares, porém, continua de pé, porque corresponde à estruturação evolucionária mental que aprendeu a lidar com a complexidade pela via do ordenamento simplificado, como são todas as teorias. Toda dinâmica demonstra alguma estrutura, recorrência, “lei”, o que tem levado a privilegiar epistemologicamente a cata de

padrões no caos. Entender o caos via padronização é, visivelmente, destruir o caos, mas é modus procedendi típico mental – entendemos melhor o que ordenamos. O que a dialética traz é um tipo menos rígido de ordenamento, de todos os modos não determinista.

Entre os recuos mais incisivos recentes está o questionamento da econometria voltada para formalizar o comportamento humano, na expectativa de tornar previsível o mercado e com isso controlável (Beinhocker, 2007. Ulanowicz, 2009. Ariely, 2010. Brafman & Brafman, 2008. Graham, 2009. Drenthen et alii, 2009. Frank, 2011. Maxton, 2011). Vemos agora que a econometria confundiu as “bolas” ingenuamente. Uma coisa é catar padrões em dinâmicas complexas, outra é achar que se possa reduzi-las a formas invariáveis. Alegar que o ser humano funciona via autointeresse como se fosse um relógio é caricatura que hoje não se reconhece mais. A psicologia que estuda moral e comportamentos humanos estatuiu com grande ênfase que o comportamento irracional é parte integrante do racional e vice-versa, sabemos viver em contradição sem grandes esquizofrenias, não existe comportamento de linha reta porque esta não existe (Qualman, 2012. Harcourt, 2011). Somos profundamente manipulados por forças inconscientes (Alter, 2013. Carlson, 2010), mas não se trata de manipulação determinista. Nowak (2011), usando modelagem digital com matemática sofisticada, produziu o livro impactante sobre “Supercooperadores – Altruísmo, evolução e por que precisamos uns dos outros para ter êxito”, contraditando frontalmente o darwinismo clássico de pendor positivista (Lehrer, 2010. Smoller, 2012. Henrich & Henrich, 2007). Na contramão, temos as certezas de gente como Kurzweil: em recente obra em que faz uma revisão de sua trajetória na Inteligência Artificial, propõe que já temos tecnologia suficiente para “criar uma mente”, no contexto do “segredo revelado do pensamento humano” (Kurzweil & Bisson, 2013). Não vamos fechar a porta para um dia podermos “revelar” o segredo do pensamento humano, mas possivelmente esta promessa é outra entre tantas fátuas da IA. Já Weinberger (2011) aponta para direção oposta, em seu livro “To big to know” (Grande demais para conhecer), levando a “repensar conhecimento agora que fatos não são os fatos, expertos estão por toda parte e a pessoa mais inteligente na sala é a sala” (consta do subtítulo do livro)!

Complexidade

Muitas teorias (quase todas ou todas) envelhecem, porque perdem o interesse, são sobrepostas por outras mais charmosas ou passamos para outro momento histórico. Acontece com dialética, como acontece com complexidade. Na prática, o termo não aponta para entendimentos alternativos da realidade, tanto quanto para dificuldades de apanhar dinâmicas complexas pela via das simplificações epistemológicas (Demo, 2002). Há pesquisadores que tentam reinterpretar a natureza via complexidade (Deacon, 2012), mas fica sempre claro que a ciência ainda não tem maturidade para dar este salto. O paradoxo é o seguinte: se aceitamos que a realidade é também complexa (ao lado de dimensões facilmente formalizáveis linearmente possui outras não lineares), mas nosso modo de captar complexidade é pela descomplicação reducionista, que garantias teríamos que esta simplificação ainda é confiável? Há algum acordo que o método científico é reducionista, porque é uma modelagem da realidade, não a realidade como tal. O questionamento viria contra o excesso de reducionismo, o que acaba apenas procrastinando a discussão. Epistemologicamente falando, a mente entende a realidade modelando-a formal, analítica, linearmente (teorização), em linguagem matematizada e abstrata, para retirar da realidade suas linearidades que corresponderiam a leis ou regularidades do fenômeno. Conta-se com a hipótese de que toda complexidade, decomposta em partes gradativamente, se simplifica num apanhado de relações estáveis que dão conta do todo (pois o todo é apenas a soma dessas partes).

Este procedimento reducionista funciona. Parece suficiente para lidar com complicações da realidade, a ponto de permitir a criação das tecnologias lineares que explodiram após o modernismo científico, numa espiral que atinge agora expectativas de criação de uma superinteligência digital. Criamos máquinas fantásticas, todas lineares em seu funcionamento, porque seguem a lógica sequencial analítica e formal, o que permitiu feitos estupendos como chegar à lua, montar a engenharia biológica e sequenciar o genoma humano, desenvolver a engenharia digital capaz de processar informação e assim por diante. Como, porém, teoria não é a realidade, mas uma montagem mental formal dela, sempre sobra a impressão de que a realidade vai muito além disso, em particular quando enfrentamos dinâmicas emergentes como mente, consciência, inteligência, aprendizagem etc. (Nagel, 2012). Matemática é, então, linguagem para formalizar

dinâmicas reais, em termos lógico-experimentais, embora não saibamos se a realidade ao final é apenas uma forma, ou tem algo a mais que escapa a formalizações. Esta dúvida se acentua quando observamos o lado histórico da evolução, irreversível e irrepitível, sua biodiversidade exuberante, a dimensão aparentemente insondável da natureza que se apresenta ainda mais inesgotável a cada avanço científico em sua explicação. A evolução procede incrementalmente, segundo sua lenda, mas é capaz de forjar saltos como no surgimento da vida, da espécie humana, da superinteligência etc. A mente não é massa cinzenta, embora dessa provenha e dependa por completo. Esta passagem é ainda misteriosa, porque de algo aparentemente mais simples brota horizonte tremendamente complexo que desafia toda teorização (Koch, 2012. Ramachandran, 2012).

Pode isto sugerir que a mente humana, forjada na evolução, entre outras coisas, para montar explicações capazes de nos permitir lidar com situações complicadas e sobretudo arriscadas, não é estrutura particularmente propícia, porque aborda seletiva e interpretativamente (não vemos as coisas como são, mas como somos), do ponto de vista do observador. Toda tentativa de explicação é aproximativa apenas, provisória, incompleta, por mais que contenha extensas elaborações formais. Esta é uma das razões por que toda teorização é versão atual apenas – virão outras e outras, indefinidamente, porque em nenhuma elaboração formal cabe a realidade toda, também porque “realidade toda” é chute. A mente, porém, também dispõe de capacidade hermenêutica capaz de apreender dinâmicas complexas de maneira intuitiva, como é, por exemplo, consertar frases soltas ou esburacadas, atribuindo-lhe significado adequado, entender um silêncio ou uma ausência, reconstruir a falta de dados como um dado importante, captar acenos, meneios, olhares, captar duplos sentidos (piadas, por exemplo), etc. Fazemos isso também com apoio de formalizações, mas o gesto básico é intuitivo.

A expectativa milenar de que matemática é a linguagem da ciência continua de pé, mas é preciso levar em conta que é olhar seletivo formal analítico, para “comer o mingau pelas beiradas”, permitindo lidar com o fenômeno aproximativa e suficientemente. Amansamos a energia elétrica, vista como indomável nos trovões da tempestade, via formalizações inteligentes, até podermos colocar em casa ao alcance da mão. Mas não sabemos, a rigor, o que é eletricidade até hoje. Conseguimos montar circuitos digitais que realizam processamento da informação, mas não sabemos bem como tais circuitos conseguem fazer isso. Conseguimos

abstrair a informação falada para que possa perambular na fiação elétrica ou sem fio, de sorte que, chegando ao outro lado, se recomponha como voz não só inteligível, mas reconhecível. Não sabemos bem como isto é possível – o que anda na fiação é a forma da fala; mas no outro lado, ela se recompõe... Esta condição nos deixa em dúvida se fala é apenas forma ou algo mais; quando gravamos uma fala, o que gravamos é sua forma matematizada, mas tocando a gravação reaparece a fala, reconhecivelmente (Kuttner, 2008; Cox & Forshaw, 2011).

Assim, não surpreende que um dos maiores cientistas que a humanidade já teve, Einstein, considerasse a realidade um mistério. A ciência faz aproximações tentativas, resolve algumas formalizações, domina algumas dinâmicas, mas não tem noção do que ele é propriamente. A cada nova teoria, ao invés de termos a sensação de que estamos chegando a algum término, fica o gosto amargo de que ainda sequer saímos do lugar. Isto se deve, em parte, ao fato de que o método lógico-experimental, seletivo e formal, pega da realidade o que nele cabe, só; em ambientes extremistas (positivistas) supõe-se que a realidade é apenas o que cabe no método. E isto levaria, passo a passo, a uma “teoria de tudo” ou “final” (Hawking, 2006), que muitos consideram hoje apenas paranoia (Prigogine, 1996). Esta percepção retoma a maiêutica socrática: saber implica, antes, saber o que ainda não se sabe, porque o que não se sabe é sempre a maior parte do saber. Menos no positivismo (Penrose, 2004; Greenfield, 2011).

Teatro da evidência

O termo “evidência” insufla uma arrogância empirista. Popper passou a vida tentando desfazer essa credence, ao afastar a indução como critério de cientificidade, porque ou cai numa contradição em si (põe-se dedutiva, não indutivamente como princípio metodológico), ou incide em regresso ao infinito (casos particulares possíveis são incontáveis) em toda generalização (Demo, 1995). A ciência seria processo apenas dedutivo, lógico-formal, que pode ser empiricamente corroborado, não confirmado. Daí surgiu a proposta da falsificabilidade das teorias: teoria científica é aquela que se mantém falsificável (aberta a encontrar caso concreto negador); teoria falsificada é aquela que encontrou caso concreto contrário. A empiria não é descartada, mas comparece como contraprova apenas. Reportando o exemplo clássico de Hume, não podemos, a rigor, afirmar que todo dia nasce o sol, porque não é possível contar todos os casos concretos positivos de sorte a

excluir peremptoriamente a contra-hipótese. De fato, embora nos pareça excessivamente inverossímil, o sol pode um dia não nascer, assim como um dia pode não ter havido sol ou possa não existir mais (todas as estrelas um dia irão se apagar...). Assim, sendo freneticamente rigoroso, esta indução não vale. Hume saiu-se, então com uma teoria chocha do hábito: criamos o hábito de contar com o nascimento do sol todo dia e isto basta para tocar a vida... Seria tolo nos preparar todo dia para um possível não nascer do sol!

A proposta de Popper causou grande interesse e alarde, mas não foi além de fazer cócegas ao positivismo, porque a fixação em evidências empíricas ganhou volume e hoje impera na pesquisa lógico-experimental. Embora extremista, a ideia de Popper tem imenso valor epistemológico, mesmo sendo, ao fundo, também positivista. Acena para o fato de que dados são construtos, não expressões diretas da realidade que queremos colher. Dados são, pois, construídos, o que é bem diferente de “inventados” (como por vezes o construcionismo parece sugerir), ou, na linguagem de Latour, dados científicos são os mais bem construídos, por conta do método (2005), assim com teorias científica, sendo também construções de modelagem mental, são as mais bem construídas. Não produzem certezas definitivas porque nem a linguagem permite isso (linguagem é aparato poroso, circular, redundante), nem o método, por ser seletivo, dá conta de tudo que poderia existir. São propostas ou hipóteses de trabalho que valem o quanto pesam, por enquanto, ou seja, enquanto não surgir evidência contrária. Tomemos o caso do evolucionismo, uma das hipóteses científicas mais expressivas da saga científica, por ter dispensado a intervenção divina na natureza. A rigor, é apenas uma hipótese de trabalho, levando-se em conta que busca dar conta de um fenômeno tão enorme que dificilmente caberia em ordenamentos formais tão aproximativos. Tem a seu favor montanhas de evidências, sobretudo fósseis e de experimentos controlados, mas que não são suficientes para desfazer todas as dúvidas. É verossímil, digamos, mas não completamente evidenciada, tanto assim que sempre foi contestada (Nagel, 2012) ou tomada com alguma cautela. O criacionismo propõe outra visão, em geral oriunda da arquitetura do universo e, quando orientada religiosamente, da bíblia. Comparando-se as duas visões, a segunda é extremamente mais frágil, porque discrepa fortemente do cânone lógico-experimental, mas acaba tendo a seu favor a suspeita razoável de um universo tão complexo não pode ter explicação tão simples, mesmo dita científica. Ao final, sugere que a abordagem lógico-

experimental não dá conta de dinâmicas tão astronomicamente complexas, necessitando-se de outros olhares. Podemos concordar com isso, só não com a sugestão de que este outro olhar só pode ser o criacionismo.

Hoje o uso de evidência empírica invadiu todas as esferas sociais decisórias, analíticas, políticas, com apoio dos big data, retomando a expectativa de que podemos saber o que queremos da sociedade. Manipulando dados em profusão de cartões de crédito, de perfis do Facebook, de consumidores pelo mundo afora, podemos estabelecer médias comportamentais finíssimas que permitem previsões quase fatais (Mayer-Schonberger & Cukier, 2013. Marz & Warren, 2015. Marr, 2015. Gitelman, 2013). A produção de informação cresce exponencialmente, a exemplo do GPS, vasculhando-se todo canto do mundo em tempo real, motivando uma impressão de certeza das coisas, onde antes imperava a incerteza. Assim, embora sempre se alegue que gosto não se discute, hoje a indústria consegue extrair com nível elevadíssimo de precisão, o gosto dos consumidores, a ponto de montar o produto que se espera, literalmente. Antes recorriamos a amostragens preliminares, como para prever uma eleição (com erros concretos em geral muito além do previsto na estatística). Agora, tendo em mãos milhões ou bilhões de casos, podemos montar médias amplamente manipuláveis – como toda média, é probabilística, mas o acerto cresce significativamente. Imagina-se, assim, que decisões poderiam ser cada vez mais “objetivas”.

Estamos ainda muito no início desta avalanche epistemológica para tomar posição mais declarada, mas convém tomar cautela. Primeiro, decisão humana não leva em conta apenas dados “objetivos”, mas principalmente intuição caso a caso, feeling, sentimentos. É por isso que líderes pouco informados podem, por vezes, acertar decisões fatais sem saber bem e por quê. Segundo, evidências empíricas, a rigor não podem produzir decisões seguras, porque, sendo construtos interpretativos, não nos dão “a” realidade, mas aquela observada. São suporte importante, sempre preferíveis a qualquer aproximação amadora. Terceiro, cresce no mundo a prevenção contra levantar tanta informação sobre a sociedade, extinguindo aos poucos a privacidade, a ponto de sermos vigiados 24 horas por dia. Quarto, por mais que aparatos de segurança lancem mão dos big data para conter terroristas, bandidos, criminosos etc., é fácil mostrar que todo sistema tem furos, porque não temos como montar informação completa – esta é, por si, uma postulação gratuita. Quinto, cabe ressaltar que toda informação é ambígua; à

medida que revela, também encobre, dependendo de como se monta, se vê, se espera. Do mesmo dado podemos extrair análises diferentes, divergentes e mesmo contraditórias. Em política isto é o que mais acontece: no calor do debate, o mesmo dado serve para aclamar ou rejeitar, aceitar ou condenar, não só porque ideologias distorcem a realidade, mas também porque todo dado permite tais vicissitudes.

Uma pesquisa empírica “produz” dados, literalmente, quando, por exemplo, elabora um questionário aberto, tomando uma série de decisões variáveis, como quantas perguntas fazer, como formular, quais apresentar, dependendo isso da montagem teórica da pesquisa. É sempre difícil decidir o tamanho do questionário, nem grande demais, nem pequeno demais; se vamos usar entrevistadores ou enviamos por email (em alguns países existe taxa razoável de resposta digital, em outros muito poucas). Depois do dado colhido, é preciso processar, ordenar, para, logo, analisar – o dado não fala por si, não tem qualquer evidência intrínseca, mas aquela atribuída pela montagem teórica, ou seja, não fala por si, mas pela boca da teoria em que está inserido e lá foi produzido. Expressa o ponto de vista do observador que toma providências metódicas muito relevantes para garantir confiabilidade, transparência, “objetividade”, na medida do possível. Assim é que um grande pesquisador, tendo à mão alguns dados por vezes esfarrapados, extrai deles elaborações analíticas inspiradíssimas, enquanto outro inexperiente não vê nada nem num IBGE inteiro. Epistemologicamente falando, dado desvela e encobre a realidade, na mesma dinâmica – por isso podemos ir para dois lados, conforme a ideologia prefere: usamos para desvelar o que pretendemos mostrar; podemos encobrir o que não gostaríamos de evidenciar. Ciência pode ser jogo sujo.

Conclusão

Pretendi com esta argumentação mostrar o lugar da metodologia científica como a virtude de questionar o questionador, epistemologicamente. Duas versões da cientificidade marcaram época recentemente. No positivismo, a falsificabilidade de Popper, que, afastando a indução, aceita teorias corroboradas provisoriamente, nunca confirmadas; na dialética, a Teoria Crítica apostou nadiscutibilidade aberta dos argumentos, no contexto de uma intersubjetividade igualitária, que hoje podemos apreciar mais de perto na Wikipédia: a ciência que aí se constrói, mesmo não sendo um suprasumo epistemológico (já que “todos” podem editar), tem como critério de cientificidade o caráter sempre discutível dos textos, tipicamente

inacabados e inacabáveis. Esta virtude se acentuou com o estilo de autoria coletiva que aprimora sobremaneira a autoridade do argumento, deixando de lado o argumento de autoridade. “Ser discutível” pode ser mal-entendido, mas pode ser igualmente a marca do argumento que vige por conta de seu fundamento tão tem tecido que permanece aberto a contra-argumentos, sempre. Afinal, o que vale em ciência tem validade relativa, como é relativa a validade da intersubjetividade – por mais que prefiramos argumentos “objetivos e neutros”, usemos formalizações argutas e bem tecidas, o que vale em ciência é o que a comunidade aceita. Esta condição, que na porta dos fundos sempre acaba deixando entrar o argumento de autoridade, insinua critérios políticos de cientificidade como os mais efetivos, ao final. A importância da discutibilidade está precisamente nesta intersecção: favorece o lado formal do método, mas apanha, na mesma onda, o lado político da ciência, tão importante que não pode apenas ser fruto de formalizações.

Referências

Adorno, T. et alii. (1972). *Der Positivismusstreit ind der deutschen Soziologie*. Luchterhand. Berlin.

Alter, A. (2013). *Drunk, Tank, Pink – The subconscious forces that shape how we think, feel, and behave*. One World Publication, N.Y.

Ariely, D. (2010). *A Taste of Irrationality: Sample chapters from Predictably Irrational and Upside of Irrationality*. Harper Collins, New York.

Artstein, Z. (2014). *Mathematics and the real world: The remarkable role of evolution in the making of mathematics*. Prometheus Books, N.Y.

Barrat, J. (2013). *Our final invention: Artificial Intelligence and the end of the human era*. Thomas Dunne Books, N.Y.

Beinhocker, E.D. (2007). *The Origin of Wealth*. Harvard Business School Press.

Brafman, O.; Brafman, R. (2008). *Sway: The irresistible pull of irrational behavior*. Crown Business, London.

Carlson, R.H. (2010). *Biology Is Technology: The Promise, Peril, and New Business of Engineering Life*. Harvard University Press. Massachusetts.

Cox, B.; Forshaw, J. (2011). *The Quantum Universe (and why anything that can happen, does)*. DaCapo Press, Boston.

Cribb, J.; Sari, T. (2010). *Open Science: Sharing Knowledge in the Global Century*. Cairo Publishing, N.Y.

Deacon, T. W. (2012). *Incomplete Nature – How mind emerged from matter*. W.W. Norton & Company, N.Y.

Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. Atlas, São Paulo.

Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa*. Papirus, Campinas.

Demo, P. (2002). *Complexidade e Aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento*. Atlas, São Paulo.

Demo, P. (2004). *Pesquisa Participante – Saber pensar e intervir juntos*. LiberLivro, Brasília.

Demo, P. (2011). *Praticar ciência*. Saraiva, São Paulo.

Drenthen, M., Keulartz, J., Proctor J. (Eds.). (2009). *New Visions of Nature – Complexity and authenticity*. Springer, New York.

Edwards, R. & Fenwick, T. (2004). *Actor-Network Theory in Education*. Amazon, N.Y.

Engels, F. (1940). *Dialectics of nature*. International Publishers, N.Y.

Frank, R.H. (2011). *The Darwin Economy – Liberty, competition, and the Common Good*. Princeton University Press, Princeton.

Freitag, B. (1986). *A Teoria Crítica - Ontem e hoje*. Brasiliense, São Paulo.

Gitelman, L. (Ed.). (2013). *“Raw Data” is an Oxymoron*. MIT Press, Cambridge.

Goldstein, R. (2006). *Incompleteness: The proof and paradox of Kurt Gödel*. Norton & Company, N.Y.

Graham, C. (2009). *Happiness around the world: The paradox of happy peasants and miserable millionaires*. OUP Oxford, Oxford.

Greenfield, K. (2011). *The Myth of Choice – Personal responsibility in a world of limits*. Yale University Press, New Haven.

Grusin, R. (Ed.). (2015). *The nonhuman turn*. U. of Minnesota Press, Minneapolis.

Habermas, J. (1982). *Theorie des Kommunikativen Handelns*. 2 vol. Suhrkamp, Frankfurt.

Harcourt, B.E. (2011). *The Illusion of Free Markets – Punishment and the myth of natural order*. Harvard University Press, Cambridge.

Harman, G. (2009). *Prince of Networks – Bruno Latour and metaphysics*. Re.Press, Melbourne.

Hawking, S. W. (2006). *The Theory of Everything: The origin and fate of the universe*. Phoenix Books, Beverly Hills.

Henrich, N. & Henrich, N. (2007). *Why Humans Cooperate – A cultural and evolutionary explanation*. Oxford University Press.

Koch, C. (2012). *Consciousness – Confessions of a romantic reductionist*. The MIT Press, Cambridge.

Kurzweil, R.; Bisson, T. (2013). *How to create a mind: The secret of human thought revealed*. Duckworth Overlook, N.Y.

Kurzweil, R. (2005). *The Singularity Is Near - When humans transcend biology*. Viking, New York.

Kuttner, F. (2008). *Quantum Enigma: Physics encounters consciousness*. Oxford University Press.

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social – An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press, Oxford.

Latour, B. (2013). *An Inquiry into Modes of Existence – An anthropology of the moderns*. Harvard University Press, Cambridge.

Lehrer, J. (2010). *How We Decide*. Mariner Books, Boston.

Marr, B. (2015). *Big Data: Using SMART Big Data, analytics and metrics to make better decisions and improve performance*. Wiley, London.

Marz, N.; Warren, J. (2015). *Big Data: Principles and best practices of scalable realtime data systems*. Manning Publications, N.Y.

Maxton, G. (2011). *The End of Progress – How modern economics has failed us*. Willey, N.Y.

Mayer-Schonberger, V.; Cukier, K. (2013). *Big Data: A revolution that will transform how we live, work and think*. John Murray, N.Y.

Nagel, T. (2012). *Mind and Cosmos: Why the materialistic neo-Darwinian conception of nature is almost certainly false*. Audible Studios, N.Y.

Nielsen, M. (2012). *Reinventing Discovery: The New Era of Networked Science*. Princeton University Press, Princeton.

Nowak, M.; Highfield, R. (2011). *SuperCooperators: Altruism, evolution, and why we need each other to succeed*. Free Press, N.Y.

Penrose, R. (2004). *The Road to Reality – A complete guide to the laws of the universe*. Vintage Books, New York.

Prigogine, I.; Stengers, I. (1997). A Nova Aliança. Ed. UnB, Brasília.

Prigogine, I. (1996). O Fim das Certezas – Tempo, caos e as leis da natureza. Ed. UNESP, São Paulo.

Qualman, E. (2012). Socialnomics: How social media transforms the way we live and do business. Wiley, Hoboken.

Ramachandran, V.S. (2012). The Tell-Tale Brain: Unlocking the mystery of human nature. Cornerstone Digital, N.Y.

Shaviro, S. (2014). The universe of things: On speculative realism (Posthumanities). Univ. of Minnesota Press, Minneapolis.

Smoller, J. (2012). The Other Side of Normal – How biology is providing the clues to unlock the secrets of normal and abnormal behavior. William Morrow, N.Y.

Ulanowicz, R.E. (2009). A Third Window - Natural life beyond Newton and Darwin. Templeton Foundation Press, Conshohocken.

Unger, R.M.; Smolin, L. (2014). The singular universe and the reality of time: A proposal in natural philosophy. Cambridge U. Press, Cambridge.

Weinberger, D. (2011). Too Big to Know – Rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room. Basic Books, N.Y.

CAPÍTULO 02 – A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARTICIPATIVA DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Maria Madalena Colette
Michel Thiollent

As metodologias participativas sempre enfrentaram certa discriminação, tanto no ambiente universitário quanto por parte dos órgãos de fomento à pesquisa. Apesar disso no final do século passado a Pesquisa-Ação (PA) passou a ganhar terreno no meio acadêmico.

Diversos autores já destacaram uma atualização do interesse sobre a PA e sua prática em diferentes campos (Addor, 2006; Gilbertoni, 2012; Molina & Garrido, 2010; Streck, Sobottka & Eggert, 2014; Thiollent, 2011b, 2013, 2012; Toledo, 2012), que pode ser relacionada a um período marcado pela implementação de políticas sociais de combate à pobreza, direitos humanos, saúde e educação, inclusive com certa ênfase em educação superior.

Surgiram muitos estudos centrados em PA, em relação ao ensino e à formação do professor (Franco, 2005; Molina e Garrido, 2010; Zeichner e Diniz-Pereira, 2005; entre outros); e em pesquisas de pós-graduação (Gilbertoni, 2012; Molina e Garrido, 2010; Toledo, 2012; dentre outros). Contudo, o maior crescimento dessa abordagem ocorreu em atividades de extensão universitária, “espaço suficientemente livre para a realização de projetos participativos em diferentes áreas e em diversas escalas - grupal, institucional, local, regional” (Thiollent, 2011a, p. 28). E tal disposição em relação às metodologias participativas, naturalmente, veio acompanhada de demandas por formação e por informação sobre pesquisa-ação em diferentes áreas de conhecimento (Thiollent, 2011a).

Neste sentido, o presente capítulo busca abordar inicialmente as origens e os fundamentos da Pesquisa-ação, apresentando elementos da história de sua elaboração; em seguida tece uma exposição sobre o contexto e as referências mais relevantes da pesquisa-ação brasileira; na sequência apresenta uma sequência metodológica para a metodologia de pesquisa-ação, concebida por um de seus precursores; para ao final indicar os principais contextos de aplicação da PA no país.

Fundamentos da Pesquisa-Ação Participativa

A pesquisa-ação tem origem nas aplicações da psicologia social de Kurt Lewin (1890 - 1947), nos Estados Unidos, anos de 1940. Em décadas posteriores tal abordagem conquistou desenvolvimentos na Grã-Bretanha e nos países escandinavos. Em áreas como educação e mudança organizacional a pesquisa-ação foi utilizada numa perspectiva de reconstrução e de adaptação ao contexto do pós-guerra. Já a pesquisa participante cresceu a partir das décadas de 1950 e 1960, sobretudo na América latina, sob a influência de Paulo Freire (1921 - 1997) e sua investigação temática, no campo da educação popular, em práticas conscientizadoras e na pedagogia da libertação.

Num estudo precursor sobre dezenas de experiências latino-americanas com pesquisa participante, a chilena Marcela Gajardo (1984) distinguiu duas vertentes principais nas origens dessa abordagem metodológica na América Latina, uma educacional e outra sociológica, ambas inseridas em processos de planejamento e práticas educacionais e sociais, desde o final dos anos de 1950, num contexto em que a pesquisa e a educação ganhariam uma forte conotação política.

Na vertente educacional, vinculando produção e comunicação de conhecimentos, Paulo Freire propunha a pesquisa temática no âmbito da educação de adultos, promovendo o envolvimento destes em seu próprio processo educacional, como sujeitos em interação com a realidade e implicação social e política propiciadas pelo diálogo conscientizador, em contraposição ao ajustamento, ou seja, à submissão das camadas populares ao poder exacerbado (Freire, 1969). Na perspectiva libertadora, “a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta” (Freire, 1981b, p. 35).

A pesquisa temática de Freire e suas experiências no Brasil e no Chile tiveram influência marcante na relação entre produção científica e trabalho político e inspirariam outras modalidades de pesquisa participante na América Latina, como a pesquisa ativa, que reúne pensamento educacional e social (Gajardo, 1986). No entanto, foi o sociólogo brasileiro João Bosco Pinto (1934 - 1995) que desenvolveu os fundamentos e as práticas da então pesquisa ativa, aliando sociologia rural e educação popular, contribuindo para a explicação da transição desde a pedagogia da libertação ao método de pesquisa-ação (Gajardo, 1986; Bosco Pinto, 1989). Já

no campo da sociologia Orlando Fals Borda (1925 - 2008) vinculou pesquisa científica e compromisso social e impulsionou a discussão internacional sobre investigação participativa.

Na concepção de João Bosco Pinto, desenvolvida a partir do final dos anos de 1960 em experiências na Colômbia, em meados dos anos de 1970 no Peru, na Venezuela e no Haiti e posteriormente no Brasil, a pesquisa-ação, ou pesquisa ativa, é vista como prática social e política que “se move no domínio das relações de classe, das relações de poder, das relações de distribuição de recursos na sociedade, nos sistemas de decisão da sociedade” (1987, p. 88 *apud* Duque-Arrazola, 2014). Prática que conjuga a produção de conhecimento científico e a ação pedagógica, visando não apenas transformar a consciência dos envolvidos, mas a transformação da realidade também, mediante processo de produção coletiva de conhecimentos e de organização dos participantes para a efetivação de mudanças (Duque-Arrazola, 2014).

Na vertente social da pesquisa participativa, referindo-se à necessidade de respostas à crise latino-americana, durante a década de 1960, Orlando Fals Borda faz referência à crise da própria sociologia e a uma reorientação da ciência social latino-americana, por um lado, rumo às urgências daquele momento, à compreensão de suas especificidades e, por outro, como desprendimento dos referenciais do norte colonizador e de seus modelos alheios à realidade vivenciada na região. Para o autor tratava-se de exercer uma sociologia comprometida, uma “*sociología de la liberación*”, que nas palavras de Borda,

[...] seria um ato de criação científica que satisfaria ao mesmo tempo os requisitos do método e da acumulação de conhecimento científico, contribuindo tanto para as tarefas concretas e práticas da luta inevitável como a de reestruturação da sociedade latino-americana nessa nova e superior etapa. Teoria e prática, ideia e ação se veriam assim sistematizadas – ou em frutífero intercâmbio – durante esse período de dinamismo criador (Fals Borda, 2009, p. 224).

Refletindo sobre a experiência colombiana de *investigación-acción* ou *estudio-acción*, no Simpósio Mundial de Cartagena em 1977, Fals Borda fala do esforço por “compreender a situação histórica e social de trabalhadores, camponeses e indígenas colombianos, sujeitos ao impacto da expansão capitalista, ou seja, o setor mais explorado e atrasado de nossa sociedade” e em saber como vincular tal

compreensão “à prática de organizações locais e nacionais conscientes (gremiais e/ou políticas) dentro do contexto da luta de classes do país” (2009, p. 255). Esforço este vinculado à sua noção de *compromiso-acción* em ciências sociais, que reflete um posicionamento político, um engajamento consciente do pesquisador com as transformações sociais (Fals Borda, 2009).

O mesmo esforço e o mesmo compromisso embasariam outras experiências e elaborações metodológicas, na América Latina e em todo o mundo, entre os anos de 1960 e 1980. E a experiência latinoamericana acerca da pesquisa participante, distintamente das experiências em outros continentes, se caracterizaria por uma diversidade de modalidades (Gajardo, 1986). Inclusive se delineando distintas abordagens de pesquisa-ação, mas todas orientadas à participação social, à conscientização e à educação como condição à superação da dominação e da opressão, tanto de países e regiões quanto de camadas subalternas e seus diferentes grupos sociais (Duque Arrazola, 2014).

Entretanto, Gajardo analisaria que o acúmulo da experiência, então de quase duas décadas, e seus resultados já perceptíveis viriam causar maior “impacto ao debate sociológico e na atividade científico-acadêmica do que nos processos de organização e mobilização popular”. A abordagem seria considerada de difícil implementação por se tratar de um trabalho lento, enfrentar descompassos entre o ritmo da ação e os tempos da pesquisa e requerer flexibilidade e aceitação de “resultados menos espetaculares” do que os projetados, entre outros fatores. O desenvolvimento dessa alternativa no campo teórico-metodológico teria consolidado maiores avanços, apesar dos enfrentamentos também requeridos (Gajardo, 1986, p. 39).

Mas, a partir da década de 1980 e recentemente de modo mais acentuado, surge a tendência de aproximação de tais abordagens, como elemento de contraposição às metodologias convencionais derivadas do positivismo. Movimento que ocorre pela interação de pesquisadores dos hemisférios sul e norte e que se apoia nas ideias de Fals Borda, que cunhou o termo *Investigación Acción Participativa (IAP)*, atualmente predominante em muitos organismos de educação e planejamento social ou ambiental.

O desenvolvimento da *IAP*, ou Pesquisa-Ação Participativa (PAP), comprometida com a transformação social na América Latina e em outras regiões, não se deu a partir de uma estrutura metodológica uniforme, mas foi orientado pela

forma genérica desenvolvida por Fals Borda e pelos detalhamentos propostos por Bosco Pinto (Ariza, Rodriguez, & Lopez, 2007; Gajardo, 1986). E, de assunto local e regional, a pesquisa-ação participativa e as mudanças metodológicas e conceituais que lhe são associadas tornaram-se questões discutidas em âmbito internacional, com trocas de experiências e ampliação de temáticas já não limitadas às da pobreza.

A aproximação das tendências desenvolve-se em vários ambientes intelectuais e em diferentes arranjos institucionais. Não se trata de um corpo de conhecimento único, com fronteiras fechadas, mas de um leque de propostas e de procedimentos, que têm em comum uma vontade democratizante, a participação e a cooperação entre as partes envolvidas e o compartilhamento de uma visão social transformadora.

Comparando a pesquisa-ação com a pesquisa qualitativa em geral, Hilary Bradbury-Huang (2010) destaca a contribuição que a pesquisa-ação oferece às ciências sociais, por seu potencial de resposta à crítica que permanece, de que as ciências sociais tradicionais oferecem pouco de valor para as pessoas e grupos estudados. A autora descreve PA como uma orientação para a criação de conhecimento que surge num contexto de prática; e tratando das qualidades de uma boa pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que realça pontos comuns às diferentes vertentes da PA no cenário mundial e a situa no campo da pesquisa qualitativa, a mesma reforça que a pesquisa qualitativa é pesquisa sobre a prática, mas não necessariamente pesquisa com os praticantes, o que é central na pesquisa-ação (Bradbury-Huang, 2010).

Citando o *Manifesto on Transformation of Knowledge Creation* assinado pelo corpo editorial do importante periódico Action Research, Bradbury-Huang faz coro aos precursores da abordagem ativa, afirmando que os praticantes da PA “podem aumentar a relevância da investigação social convencional para a sociedade em geral”, pois a “revitalização da pesquisa social em geral reside na sua orientação para agir, na sua reflexividade, no significado de seus impactos e por envolver parceria e participação” (2010, p. 98, tradução nossa).

Apesar das contribuições que se pode destacar aos avanços das ciências sociais, proporcionados por estudiosos, pelas práticas e pelos praticantes da pesquisa-ação e da pesquisa participante em geral, o espaço para a PAP ainda

pode ser considerado marginal no campo de forças do ambiente acadêmico e da sociedade atual.

No entanto, em 2015, o I Simpósio Internacional de Metodologias Participativas na Construção do Conhecimento, realizado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2015), pela primeira vez, reuniu estudantes, pesquisadores e intelectuais de renome de todo o país, América Latina e Espanha. E no cenário internacional, tendo em vista o marco dos 40 anos do primeiro Simpósio Internacional realizado em Cartagena das Índias, em 2017, realizou-se na mesma cidade a conferência internacional “Participação e Democratização do Conhecimento: Novas Convergências para a Reconciliação”¹, sob as lideranças da Action Research Network of the Americas (ARNA) e da Universidad Nacional de Colombia (UNAL), junto à qual Orlando Fals Borda atuou como professor e organizou os dois grandes eventos internacionais sobre PAP, realizados nos anos de 1977 e 1997. Este evento reuniu, no ano passado, praticantes e estudiosos das metodologias participativas de todos os continentes, bem como grupos e redes organizadas.

Contexto e referências da pesquisa-ação no Brasil

No Brasil, a PA e suas variações encontraram aplicações em vários setores: educação, principalmente educação de adultos; serviço social; extensão rural; práticas políticas; movimentos sociais. E, em décadas mais recentes têm sido aplicadas em um conjunto de áreas ainda mais extenso: saúde coletiva; enfermagem; meio ambiente; organizações; comunicação social; engenharia e urbanismo; entre outros.

Desde o princípio da década de 1980, o movimento em torno da pesquisa-ação e da pesquisa participante contou com Carlos Rodrigues Brandão (1981,1984), Pedro Demo (1984) e Michel Thiollent (1980, 1985) em alguns eventos que marcaram época, como a Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1981, em Belo Horizonte, e o encontro de pesquisa participante, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no ano de 1984, em Brasília.

Nessa época o país ainda vivia uma ditadura e os anseios por democratização da educação e da vida social em geral eram fortes. Um contexto em

¹ <http://www.arna2017.unal.edu.co/3/sobre-a-conferencia/organizacao/>

que as propostas participativas contribuíam para alimentar as expectativas de mudança. Frequentemente são referenciados os trabalhos de Freire, Brandão, Thiollent, Demo e suas interfaces internacionais. Porém, a contribuição de Bosco Pinto esteve mais presente na literatura latino-americana. Só recentemente sua obra foi sistematizada e disponibilizada ao público nacional.

A divulgação da metodologia de pesquisa-ação teve amplo impacto, na década de 1980, através de um livro introdutório, “Metodologia da Pesquisa-ação” (Thiollent, 1985), ainda hoje adotado em diferentes áreas por todo o país. Recentemente, Danilo Streck do Rio Grande do Sul, editor executivo da Revista International Journal of Action Research (IJAR), se destacou como um articulador nacional e internacional, em torno das metodologias participativas. Outro autor brasileiro de referência é Júlio Emilio Diniz-Pereira de Minas Gerais, que em colaboração com Kenneth Zeichner, da universidade Wisconsin, desenvolveu um trabalho mais voltado à formação do professor (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005; Diniz-Pereira & Zeichner, 2011).

Também apresentam alguma influência no Brasil, as abordagens de autores reconhecidos no plano internacional, dentre as quais a pesquisa-ação educacional, na tradição de Lawrence Stenhouse (1998) e John Elliott (1990; 1993); a pesquisa-ação cooperativa, na linha de Henri Desroche (2006); a pesquisa-ação integral e sistêmica, elaborada por André Morin (2004); a pesquisa-ação e a pesquisa participante, segundo a concepção de Peter Reason e Hilary Bradbury (2001), com experiências em vários contextos sociais, ambientais, comunitários; a pesquisa-ação colaborativa em educação, apresentada por Kenneth M. Zeichner (2005); e, de forma mais acentuada, a pesquisa-ação existencial, proposta por René Barbier (2002).

O contato e a troca de ideias com autores estrangeiros nos últimos anos, particularmente os que escrevem em língua francesa, tem sido facilitados por Michel Thiollent em programa de tradução de livros introdutórios e manuais de pesquisa-ação, proporcionando ao leitor brasileiro outras referências que contribuem para atualizar e diversificar os recursos metodológicos. Conta-se aqui com livros em português de autores importantes como Henri Desroche (2006), da França, André Morin (2004) e Hugues Dionne (2007), do Quebec, e Khalid El Andaloussi (2004), do Marrocos.

As aplicações dos métodos participativos perderam força no cenário nacional com o neoliberalismo do início dos anos 90, mas, em anos recentes voltaram a ganhar fôlego em todas as regiões do país. As metodologias participativas passaram a ser relativamente bem consideradas, tanto em certas áreas acadêmicas quanto em áreas de atuação social e ambiental. Inclusive sendo requisitadas em cláusulas de grandes projetos patrocinados por organismos internacionais, esfera na qual há de se ter reservas quanto ao uso da PA.

Atualmente diversos pesquisadores brasileiros estão propondo uma atualização da pesquisa-ação. Essa renovação, que desponta em torno da pesquisa-ação e da pesquisa participante, se faz a partir do legado de Paulo Freire, de Orlando Fals Borda e de toda a escola brasileira e latino-americana; como também das influências de origem francofônica e anglofônica que vieram paralelamente; e do trabalho em torno da memória de autores que começam a ser regatados.

Esse movimento também ocorre com base nos novos arranjos de interlocução internacional que já foram iniciados, especialmente com a Europa; que estão sendo ativados com as Américas; e, ainda, tendo em vista as potenciais articulações com o mundo asiático e com as experiências africanas de forma mais diversificada. Dentre as redes internacionais identificadas, podemos citar o Conselho de Educação Popular de América Latina y Caribe (CEAAL); Action Research Network of the Americas (ARNA); Collaborative Action Research Network (CARN); International Collaboration Health Research (ICPHR); Participatory Research in Asia (PRIA); Red CIMAS de Profesionales de las Ciencias Sociales; Action Learning, Action Research Association (ALARA).

Tal atualização teve ainda um aspecto mobilizador, impulsionado pelo concorrido I Simpósio Internacional de Metodologias Participativas (Unifesp, 2015), no qual se discutiu a necessidade de uma organização em rede de pesquisadores brasileiros, em busca de articulação nacional, reflexão e qualificação coletiva em torno das metodologias participativas de pesquisa.

Uma sequência metodológica em PA

Diversos autores já citados neste capítulo, dentre outros, apresentam sequências e procedimentos para a prática da pesquisa-ação. Todavia, estes autores já contam com bibliografia de amplo acesso. Assim, nos parece oportuno

ampliar aqui a socialização do trabalho de João Bosco Pinto, pois esse autor é muito pouco conhecido no ambiente acadêmico brasileiro, apesar de ser considerado por estudiosos, como Gajardo (1984); Baldissera (2001); Ariza, Rodriguez e Lopez (2007); Torres (2010); Duque-Arazola e Thiollent (2014), um dos precursores da pesquisa-ação na América Latina e de ter atuado em universidades na Colômbia, na República Dominicana, na Venezuela, no Canadá, na Nicarágua e no Brasil junto Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sempre ensinando e atuando com a pesquisa-ação (Duque-Arazola, 2014).

Gajardo (1984) refere-se à pesquisa-ação de Bosco Pinto como de vertente educativa, que incorpora à investigação-ação elementos do marco teórico e dos delineamentos metodológicos da investigação temática de Paulo Freire (1981). Desenvolvendo diversas técnicas e procedimentos metodológicos, ele toma a educação como processo permanente de formação da capacidade de compreender a realidade e a própria situação de forma crítica; e como processo de apropriação dos meios para transformá-las e para se inserir e desfrutar dos bens e serviços sociais. Este autor deixou contribuição expressiva em estudos sobre sociologia rural, educação de adultos, metodologia participativa e pesquisa-ação, numa perspectiva libertadora fortemente inspirada na obra de Paulo Freire (Thiollent, 2014a) e contextualizada na América Latina das décadas de 1960 a 1990, como vimos. O resgate recente de sua obra é feito em “João Bosco Pinto: Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação” (Duque-Arazola & Thiollent, 2014).

Bosco Pinto (2014, p. 145-156) concebeu uma sequência metodológica para a pesquisa-ação, dividida em três momentos centrais – *investigação*, *tematização*, *programação-ação*, que assinalam uma ordem lógica e cronológica da pesquisa e que se desdobram em fases e passos específicos de acordo com cada pesquisa. Precedendo esses três momentos, o autor refere-se a um *momento preliminar* de definição do problema, formação da equipe, preparação de pesquisador (es) e organização dos procedimentos e técnicas.

O *momento investigativo* é aquele em que predomina a intenção de pesquisar, pois visa construir um quadro de referência e escolher uma área específica de investigação, para aproximar atores/grupos estratégicos com o fim de alcançar com eles um primeiro nível de conhecimento conjunto da problemática. Mas, tendo em conta a natureza cíclica, dialógica e colaborativa da PA (Bosco Pinto, 1989, 2014), o autor ressalta que essa pesquisa dos processos sociais segue nos

demais momentos, uma vez que a realidade social exige atividade contínua em busca de compreensão e de pesquisa. O autor destaca quatro etapas principais na consecução do *momento investigativo*:

- Elaboração de um referencial teórico com certa coerência para orientar a investigação;
- Delimitação de uma área estratégica, localização e unidade específica para realizar a PA;
- Aproximação para escolha dos grupos participantes, vivenciando a realidade da unidade definida, lançando mão de registros diversos, estabelecendo contato com atores locais;
- Investigação com os atores estratégicos para alcançar uma aproximação inicial sobre a problemática, bem como reconhecer o grau de percepção dos grupos a respeito.

O *momento de tematização* objetiva a reflexão crítica sobre os fatos pesquisados e sua elaboração teórica, que facilite a devolução posterior desta informação aos sujeitos de pesquisa, exige pesquisa também e por outro lado, já constitui uma ação da equipe no sentido da busca de meios para alcançar o objetivo geral do processo. Na tematização João Bosco Pinto propõe três etapas:

- Redução teórica ou teorização que objetiva uma compreensão ampla da situação da população pesquisada, de forma a compreender as dinâmicas sociais e os possíveis caminhos de ação dentro da realidade encontrada;
- Redução temática objetivando identificar temas geradores, ou seja, aspectos relevantes da percepção do grupo e suas representações sobre a realidade, motivadores da elaboração coletiva e conscientização;
- Elaboração de um programa pedagógico, constituído por um conjunto de temas organizados como fio condutor da ação no momento seguinte.

E o terceiro momento, *de programação-ação*, busca uma ação organizada, caracterizando-se por um conjunto de ações programadas e coordenadas; o que requer também um processo de autoinvestigação dos sujeitos da pesquisa, uma reflexão crítica sobre sua própria realidade, bem como, uma procura de ações que favoreçam avanços no caminho da transformação social (Gajardo, 1984; Bosco Pinto, 2014). Buscando uma denominação mais atual para este momento voltado à ação, poderíamos substituir o termo por momento de planejamento da ação, ou, melhor, momento de planejamento participativo, que, para além de planejar uma ação, também já faz referência a uma ação coletiva e criativa. Esse momento se desdobra em quatro fases:

- Realização de círculos ou grupos de estudos voltados à problematização dos processos vivenciados, visando ampliação da consciência do grupo sobre a problemática e sobre possibilidades realistas de ação;
- Irradiação da ação educativa, ou socialização, de forma a difundir o conhecimento da problemática e as possíveis linhas de ação junto à população da unidade de pesquisa, já orientando tomadas de decisão coletiva para a ação.
- Elaboração do projeto comunitário, esta etapa trata de um processo educativo em que os grupo planeja a mudança, definindo objetivos, atividades, recursos necessários e responsabilidades de forma racional;
- Execução e avaliação sistemática do projeto de ação constitui a etapa final da pesquisa-ação, ou de um ciclo desta, que coloca em marcha o plano coletivo e possibilita redirecionamentos, se necessários, tanto da ação planejada quanto do processo vivenciado pelo grupo participante.

O detalhamento de cada um dos momentos e suas respectivas fases ou etapas deve ter um desenho prévio no projeto da pesquisa, com os objetivos de cada etapa, os passos e os instrumentos correspondentes. Exemplos de detalhamentos e instrumentos adequados ao processo de PA em áreas específicas são apresentados com riqueza nos escritos do autor compilados por Duque-Arazola e Thiollent (2014). Contudo, a partir do contato do pesquisador com a realidade, tal

desenho pode passar por reconfigurações, de forma a possibilitar e assimilar contribuições e revisões a todos os momentos ao longo da pesquisa, que deve seguir o curso do possível, em face da realidade com a qual se defronta. Uma flexibilidade necessária em pesquisa-ação, assim expressada pelo próprio João Bosco Pinto:

Não há automatismo na prática social. A metodologia, como qualquer prática, não é uma receita infalível, ela depende das condições objetivas em que essa prática se desenvolve, assim como do processo subjetivo e das ações a que essa tomada de consciência leva (2014, p. 155-156).

Em pesquisa-ação trata-se de se elaborar conhecimento científico num processo de colaboração mútua, tendo a própria realidade como norteadora do pensamento e a prática como balizadora do trabalho científico. Como a intenção é a de que os conhecimentos elaborados sejam relevantes à realidade social, será essencial ter em conta como a pesquisa nutre o campo social e como é nutrida por este (Fals Borda, 1983). Mais que trabalhar sobre dados levantados a PA se propõe a agir sobre a realidade observada, o que Fals Borda (2009) conceitua como compromisso, como engajamento consequente e ativo.

Neste sentido, para se alcançar os objetivos propostos, além de se estabelecer uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos na pesquisa, de forma que se ampliem os conhecimentos, tanto dos pesquisadores quanto das pessoas e grupos participantes, sobre o problema em estudo, é importante fazer distinção entre objetivos voltados à transformação da realidade e objetivos no âmbito da produção de conhecimento, no sentido de se estabelecer com clareza, “qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos”, assim como, “qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (Thiollent, 1985, p. 16).

Analisando a PA em educação e formação de professores, Miranda e Resende (2006) preocupam-se com usos equivocados desta metodologia, por exemplo, pela sobrevalorização da ação em detrimento da elaboração de conhecimentos, da prática sobre a teoria; ou por responsabilização dos sujeitos de pesquisa pela mudança pretendida, sem a devida consideração de aspectos contextuais históricos, políticos, sociais e culturais, que limitam as possibilidades de

mudança. Há, pois, que serem considerados os limites da atuação dos sujeitos de pesquisa e seu poder de influência sobre o campo em estudo. A esfera de ação e transformação possível aos sujeitos da pesquisa participativa e ativa deve ser objeto de reflexão e avaliação coletivas, com os próprios sujeitos envolvidos na pesquisa-ação em educação e em qualquer outra.

Embora possa ser aplicada em qualquer área de conhecimento relacionada com uma atividade na qual haja interação entre seres humanos e entre estes e seu ambiente, a pesquisa-ação encontra na educação uma vocação particular. Ainda que seja comum relacionar esta metodologia à educação de adultos e à formação permanente, também a educação formal em níveis médio, fundamental ou superior pode ser objeto da pesquisa-ação, pela capacitação de professores ou como prática de ensino (Thiollent & Colette, 2014).

No processo de educação associado à PA a relação entre pesquisa, o momento de investigação, e a ação educacional pode ser de tipo sequencial, como na sequência metodológica apresentada de investigação/tematização/programação da ação (Bosco Pinto, 1989, 2014), inspirada na linha de Paulo Freire como vimos, que pode existir de diversas formas e com várias modalidades de retroalimentação entre as fases. As ações decorrem de um amplo trabalho de tematização e reflexão junto com os interessados, pesquisando o contexto de atuação, os atores, suas identidades, necessidades e expectativas. E com base nesse levantamento, estabelece-se a programação de uma ação educacional que é ponto de partida para outras investigações retroativas.

Principais áreas de aplicação da pesquisa-ação no país

As metodologias participativas em geral e a pesquisa-ação em particular têm sido aplicadas em vários campos de estudo, nos centros de pesquisa e universidades, em seus programas de graduação, pós-graduação e, mais frequentemente, em suas atividades de extensão (Colette, 2017).

As aplicações mais observadas ao longo das últimas décadas ocorrem no âmbito da pesquisa educacional, tanto sobre a própria prática quando em pesquisas colaborativas relacionadas ao ensino básico, ao ensino superior e à pós-graduação. Dentre as temáticas pesquisadas estão formação de professores, formação de profissionais da saúde, estudos de cultura e linguagem, educação de adultos, direitos humanos, trabalho, cooperativismo, associativismo, aplicações

interdisciplinares, dentre outras. Aparecem nas demais ciências sociais aplicadas, em menor escala, nas áreas de administração, comunicação, serviço social, economia doméstica.

A pesquisa-ação também tem sido bastante aplicada em áreas da saúde, como saúde coletiva, saúde pública, enfermagem, promoção da saúde, medicina da família, medicina do trabalho, estudos do idoso. Além de eventos e articulações nacionais e internacionais em curso, nas escolas de enfermagem verifica-se a pesquisa-ação na capacitação de enfermeiros e auxiliares de enfermagem. Esta metodologia também encontra campo em terapia ocupacional (Pacheco, 2014), em saúde coletiva (Sabóia, 2014) e outras áreas da promoção da saúde.

Muitas aplicações também se apresentam em áreas relacionadas ao meio ambiente, no âmbito da informação e da educação ambiental, ou relacionadas à preservação, defesa, manejo sustentável, agro ecologia, controle de poluição, tanto em áreas urbanas como rurais.

Nas interfaces entre saúde e meio ambiente, os métodos participativos têm sido avaliados como bastante ricos para lidar com a complexidade dos problemas, quer nas abordagens de ordem domiciliar e comunitária, em temas como saneamento e epidemias, quer nas abordagens mais amplas, relacionadas com degradação de ecossistemas, mudanças climáticas e seus desdobramentos socioambientais (Giatti, 2013).

A pesquisa-ação vem, ainda, ocupando espaço na interface entre educação e meio ambiente, em trabalhos voltados à educação ambiental nos âmbitos da produção, do consumo e da ocupação sustentável (Porto, M. F. S., *et al*, 2012), tanto em territórios urbanos quanto rurais. E na interface educação e saúde, para a prevenção de doenças e de acidentes e para a promoção da saúde. Inclusive possibilitando resultados aprofundados para entender os aspectos coletivos da propagação de doenças e da disposição das pessoas pertencentes a grupos de risco para agir (Thiollent, 2012).

Essa metodologia de pesquisa é, também, observada em áreas tecnológicas como ergonomia, engenharia de produção, sistemas de informação, arquitetura, urbanismo e agropecuária. Por vezes, com orientações mais pautadas em direcionamentos político-econômicos. Mas, também, visando atuar em estudos e práticas transformadoras nas interfaces sociais das diversas áreas, em regiões urbanas e rurais. Nos anos recentes, surgiram projetos preocupados em

desenvolver tecnologias com e para setores produtivos populares, em projetos de desenvolvimento territorial e em investigações interdisciplinares que articulam humanidades, ciência e tecnologia (Addor, 2006).

Muitos estudos (Franco, 2005; Moita & Andrade, 2009; Pachane & Schultz, 2011) apresentam experiências através da pesquisa-ação aplicada ao ensino - básico, de graduação e de pós-graduação – associando o ensino à pesquisa e à extensão e, efetivamente, contribuindo para a reflexão do papel social da universidade. Os mestrados profissionais também têm recorrido à PA como uma das metodologias participativas que pode favorecer a pesquisa aplicada na área do ensino, especialmente no ensino fundamental das ciências, da matemática (Chisté, 2016) e da língua portuguesa².

Em anos recentes surgiram novas universidades públicas e campus avançados em universidades já existentes no país, orientados para uma maior articulação com a sociedade, inclusive em termos territoriais com atuação para além dos grandes centros, que encontram na prática da pesquisa-ação e de outros tipos de pesquisa participativa estratégias para uma maior capilaridade nos territórios, bem como para um conhecimento ampliado dos problemas e das possibilidades de soluções mais adequadas às realidades em que atuam (Velho, 2006; Gitahy, 2008; Romão, 2013; Thiollent, 2013).

Considerações finais

Focalizamos um período recente de crescimento do interesse pela metodologia de pesquisa-ação no contexto nacional, favorecido pela ampliação das políticas sociais de combate à pobreza e garantia de direitos, bem como o potencial deste tipo de abordagem para a democratização do conhecimento.

Contudo, há que se ter em conta o cenário de mudanças que vivemos na atualidade, acenando para recuos das políticas sociais, especialmente no âmbito da educação. E os riscos a que normalmente estão expostas as experiências acadêmicas participativas se ampliam nesta conjuntura, tanto em termos de sua sustentação no seio das instituições, quanto em relação aos fundos de apoio à pesquisa e aos projetos de cunho social.

² Ver Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - Rede Nacional <<http://www.profletras.ufrn.br>>

Mas, entendemos que os quadros de crise em geral indicam a necessidade de resistência ainda maior dos setores mais críticos da sociedade. Neste sentido, cresce a importância de se aprofundar o estudo dessa metodologia e, assim, contribuir para a ampliação e o fortalecimento de suas práticas e de seus praticantes.

Referências

Addor, F. (2006) Pesquisa-ação na cadeia da pesca em Macaé. Dissertação de Mestrado, Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

Ariza, M. B. Rodríguez, R. P.; & López, F. S. Z. (2007). Abordaje hermenêutico de La investigación cualitativa: Teorias, proceso, técnicas. Universidad Cooperativa de Colombia.

Baldissera, A. (2001). Pesquisa-Ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, n. 7(2), p. 5-25.

Bosco-Pinto, J. (1989). Pesquisa-ação: Detalhamento de sua sequência. Recife: SUDENE/PNUD.

Barbier, R. (2002). A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro.

Bosco Pinto, J. (1989). Pesquisa-ação: detalhamento de sua sequência. Recife: SUDENE/PNUD.

Bosco Pinto, J. (2014). A Pesquisa-ação como Prática Social. In: Duque-Arazola L. D.; & Thiollent, M. (Org.). João Bosco Pinto: Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará (UFPA), p.132-261.

Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? Action Research. SAGE Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC, V. 8(1); p. 93-109.

Brandão, C. R. (1981). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.

Brandão, C. R. (1984). Repensando a Pesquisa Participante, São Paulo: Brasiliense.

Chisté, P. de S. (2016). Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. Ciência & Educação, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808.

Colette, M. M. (2017). Contribuições da pesquisa-ação ao exercício da função social da Universidade. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em

Administração (PPGA), Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (Unigranrio). Rio de Janeiro.

Demo, P. (1984). Pesquisa Participante Mito e Realidade. Rio de Janeiro: SENAC, 1984.

Desroche, H. (2006). Pesquisa-ação: Dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: Thiollent, M. (org.). Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: Editora UFSCar, p. 33-68.

Diniz-Pereira, J. E.; & Zeichner, K. M. (2011). A Pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica.

Dionne, H. (2007). Pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro.

Duque-Arazola L. (2014). Apresentação. In: Duque-Arazola L. D.; & Thiollent M. (Orgs.). João Bosco Pinto: Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará (UFPA).

Duque-Arazola, L.; & Thiollent, M. (Org.). (2014). João Bosco Pinto: Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação. Belém: UFPA / Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

El Andaloussi, K. (2004). Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Editora UFSCar.

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madri: Morata.

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madri: Morata.

Fals Borda, O. (1983). Por La Praxis: El problema de como investigar la realidad para transformala. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Ano IV, n. 11, p.29-62.

Fals Borda, O. (2008). El socialismo raizal y la Gran Colombia Bolivariana: Investigación acción participativa. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.

Fals Borda, O. (2009). Una Sociología Sentipensante para América Latina (antología). Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores.

Franco, M. A. S. (2005) Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502.

Freire, P. (1981). Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, C. R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, p. 34-41.

Gajardo, M. (1986). Pesquisa participante na América Latina. São Paulo: Brasiliense.

Giatti L. L. (2012). A emergência de um novo paradigma nas relações de pesquisa, participação e intervenção para problemas socioambientais e de saúde. Toledo, R. F.; & Jacobi, P. R. (Org.). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, p. 79-93.

Gilbertoni, D. (2012) A Contribuição da Pesquisa-ação na construção do pensamento científico. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos.

Gitahy, L. (2008). Ecologia de saberes: na direção de um novo paradigma científico? *Jornal da UNICAMP*, Campinas, 29/10/2008.

Miranda, M. G.; Resende, A. C. A. (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set.-dez, p. 511-565.

Moita, F. M. G. S. C.; & Andrade, F. C. B. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, mai. - ago., p. 269-303.

Molina, R.; & Garrido, E. (2013). A Produção Acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: Mapeamento das *dissertações* e teses defendidas no período 1966-2002. *Formação Docente – RBPFD*. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 27-40.

Morin, A. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica*. Rio de Janeiro: DP&A.

Pachane, G. G.; & Schulz, A. (2011). Contribuições da pesquisa-ação à articulação ensino, pesquisa e extensão na formação de professores. *Quaestio*. Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 223-250.

Pacheco, L. S. (2014) *Terapia Ocupacional: Pesquisa: ação nos diferentes Contextos*. Santa Maria: UNIFRA.

Porto, M. F. S.; et al. (2012). Produção Compartilhada de Conhecimento e Cidadania: A experiência da comunidade ampliada de pesquisa-ação do laboratório territorial de Manguinhos, RJ. In: Toledo, R. F.; & Jacobi, P. R. (Org.). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: Princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, p. 193-229.

Reason, P.; & Bradbury, H. (Ed.). (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Three Oaks: Sage.

Romão, J. E. (2013). Paulo Freire e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, n. 24, p. 90-95.

Sabóia, V. M. (2014) Pesquisa participante como instrumento de prevenção do câncer de pele dos pescadores de Jurujuba – RJ - Brasil. In: I Seminário Internacional sobre Pesquisa Participativa em Saúde - V Encontro Anual do ICPHR,

Niterói. Anais do I Seminário internacional sobre pesquisa participativa em saúde e V encontro anual do ICPHR. Niterói: UFF, v. 1, p. 1.

Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy. Madri: Ed. Morata.

Streck, D. R. (2006). Pesquisa é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia. In.: Brandão, C.R.; & Streck, D. R. (Org.). Pesquisa Participante: O saber da Partilha. São Paulo: Ideias & Letras, p. 259-276.

Streck, D.; Sobottka, E.A.; & Eggert, E. (Org.). (2014) Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: Editora CRV.

Thiollent, M. (1980). Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária, São Paulo: Polis.

Thiollent, M. (1985). Metodologia da pesquisa-ação. 1a. ed. São Paulo: Cortez.

Thiollent, M. (2011a). Apoio metodológico a projetos de pesquisa e extensão universitária baseados em metodologias participativas e de pesquisa-ação (Relatório Final de Atividades do Projeto, 2011). Rio de Janeiro: Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Thiollent, M. (2011b). Action Research and Participatory Research: An Overview. International Journal of Action Research, Volume 7, Issue 2, p. 160-174.

Thiollent, M. (2012). Fundamentos e desafios da pesquisa-ação: contribuições na produção de conhecimentos interdisciplinares. In: Toledo, R. F.; & Jacobi, P. R. (Org.). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: Princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, p. 19-39.

Thiollent, M. (2013). Introdução. A inclusão, a inserção, a interação, a investigação...: Os in(s) da extensão no Litoral do Paraná. Sulzbach, M. T.; & Denardin, V. F. Matinhos: Editora UFPR, Litoral.

Thiollent, M. (2014a). Preservar a memória de obra de João Bosco Pinto: Resgate de uma obra. In: Duque-Arrazola L. D.; & Thiollent M. (Org.). João Bosco Pinto: Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará (UFPA).

Thiollent, M. (2014b). Henri Desroche et la recherche-action au Brésil. Paris: Éducation Permanente, n. 201, dec., p. 190-198.

Thiollent, M. (2016). A investigação e a esfera da ação e dos atores: pesquisa-ação participativa, colaborativa, cooperativa, intervencionista, interativa (Apresentação oral). In: Diálogos sobre a metodologia de pesquisa-ação participativa - Unigranrio, Rio de Janeiro.

Thiollent, M.; & Colette, M. M. (2014). Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. Maringá: Acta Scientiarum: Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216.

Toledo, R. F. (2012). A Pesquisa-ação nas Áreas da Educação, Saúde e Ambiente: Um panorama de seu desenvolvimento nas universidades estaduais Paulistas. In: Toledo, T. F.; & Jacobi, P. R. (Org.). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: Princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, p. 41-60.

Torres, A. (2010). Generating Knowledge in Popular Education: From Participatory Research to the Systematization of Experiences. International Journal of Action Research. Mering, Alemanha, Vol. 6, Issue 2-3, p.196-223.

Unifesp. (2015). I Simpósio Internacional de Metodologias Participativas na Construção do Conhecimento. São Paulo: Unifesp. Jul. 2015. Disponível em: <<https://participativas.wordpress.com/>>. Acesso em: jul. 2016.

Velho, O. (2006). A conquista da Autonomia. Carta Capital. São Paulo, Edição Especial, nº 425.

Zeichner, K. M.; & Diniz-Pereira, J. E. (2005) Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol.35, n.125, p. 63-80.

CAPÍTULO 03 - O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EDUCACIONAL

Ivan Fortunato

Como é que se escreve a emoção? A própria, eu digo. Não a teoria que analise a dos outros (Brandão, 1982, p. 11).

Há alguns anos li essa frase reproduzida na epígrafe e a armazenei em local seguro. É com frequência que me recordo dessa provocação, pensando em qual seria o momento oportuno para que pudesse me apropriar dessa inquietação para suscitar a reflexão. Eis que, no momento de escrever a respeito de métodos de pesquisa em educação ela (re)aparece, contundente, para abrir um capítulo no qual se discute uma forma bastante particular de se produzir conhecimento: o relato de experiência. O que se pretende aqui é demonstrar como a experiência é um dos mais importantes – muitas vezes, o único – meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la.

Quando Brandão (1982) perguntou como se escreve a própria emoção, ele não estava em busca de respostas, mas, antes, de novas perguntas. Não queria teorias, pois essas servem para analisar o que não é “eu”. Assim, lançava seu principal desafio para explicar porque o diário de campo seria instrumento indispensável para a pesquisa, humana, antropológica, de imersão. No diário, anotaria o que se estava vendo e ouvindo, mas também o que era percebido, sentido, vivido. Não se tratava de anotar fatos, contra os quais não haveria argumentos (falácia), mas de tentar representar a emoção de se estar em contato com aquilo que se busca conhecer. O que resulta em conhecer a si mesmo, pela própria ótica, ao se ver refletido nas mais distintas realidades que se pretende examinar.

Para mim, o diário de campo também é importante instrumental para o método de pesquisa que há algum tempo tenho tentado compreender e desmistificar (Falchi & Fortunato, 2018; Fortunato, 2018a; 2018b; 2018c; 2016) e, neste capítulo, descrever. Trata-se do relato de experiência. Ao colocar sua descrição como objetivo, a intenção é deixá-lo expresso na forma de uma metáfora “receita de bolo”. Ao longo de toda minha trajetória educativa, desde os anos de

estudante de licenciatura – e lá se vão quase duas décadas (Fortunato, 2018d; 2017) – sempre ouvi críticas às “receitas” na educação, como se elas não pudessem existir nas práticas de ensino. Ledo engano. As receitas são necessárias, indispensáveis até, pois, sem elas, as fórmulas de sucesso se perderiam com a ida de quem as formulou, deixando aos mais novos apenas o trabalho de sempre começar do começo, “reinventando a roda” a cada processo educativo.

Mas, para que a “receita” continue a prosperar, é preciso compreender como se dá essa metáfora: não é possível reproduzir fielmente nenhuma receita sem usar exatamente os mesmos instrumentos e ingredientes, executando-a sobre o mesmo controle ambiental e mesmas técnicas. Isso quer dizer que toda receita a ser seguida precisa ser calibrada para cada contexto, pois assim como os ingredientes e instrumentos variam, igualmente variam os modos de fazer. Assim, entende-se que uma boa receita deve conter além de um rol de ingredientes, mas apresentar seu modo de fazer, passo a passo, descrevendo com minúcias cada etapa do seu desenvolvimento. Dessa maneira, quem se arriscar a reproduzi-la estará mais preparado para adaptá-la ao seu próprio contexto.

Analogamente, entendo que o “relato de experiência”, como método de pesquisa, deve servir como uma receita. O pesquisador, no entanto, precisa discriminar todo o contexto e qualificar todas as ações, sequencialmente, até a conclusão da experiência. Sem isso, não há balizadores suficientes para que uma receita-experiência seja contextualmente reproduzida, fortalecendo as opiniões de que, para a educação, efetivamente não cabem prescrições.

Este capítulo foi desenvolvido, portanto, de modo que o relato de experiência seja melhor compreendido, a partir de sua essência como método de produção de conhecimento educacional. Longe de postular um “como se deve fazer”, pretendesse delinear um “como pode ser feito”, a fim de que: (1) seja qualificado como método de pesquisa, (2) que seus resultados sejam incorporados no rol de saberes da educação e (3) que se apresente como uma receita completa, a partir da qual outros educadores consigam divisar formas de educar, contextualizando suas ações.

Para que essas metas sejam alcançadas, o capítulo se desdobra em duas seções. Na primeira, na qual se busca partilhar uma “receita metodológica”, começamos com uma breve revisão assistemática da literatura, com o propósito de ressaltar que o relato de experiência como método tem sido apresentado amiúde nos

anais da educação. Na sequência, um rol de possíveis elementos fundantes do relato experiência, tautologicamente pinçados da experiência, são evidenciados, pormenorizados e qualificados. Na segunda seção, apresenta-se um exame de uma amostragem daquilo que já fiz e considerarei como relato de experiência à luz dos elementos aqui elencados. E se houver discordância, isso não seria nada além do esperado, pois, mudar de ideia ou contradizer-se faz parte da complexidade humana³.

Ao final, espera-se colaborar com a construção do conhecimento em educação pela via da experiência. Mas, é também esperado que o caminho aqui indicado seja seguido depois, e somente depois, de devidamente contextualizado e calibrado de acordo com a complexidade da realidade concreta de cada lugar e momento em que se desenvolvem ações educativas.

Uma possível “receita” para relatos de experiências

Para iniciar esta seção é necessário expressar que o relato de experiência como método de pesquisa não é algo recente nos estudos em educação, tendo aparecido em dissertações de mestrado, registradas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, desde os anos 1990 (p. ex. Oliveira, 1990; Ribeiro, 1991; Sandalo, 1995). Diversos trabalhos de pós-graduação, que levam os termos “relato de experiência” no título, podem ser encontrados no referido catálogo. Dentre essas, podemos citar Drezza (2007), que expressa o uso do relato de experiência como metodologia; não obstante, parece haver certa confusão entre o relato de experiência com o estudo de caso, tendo seu autor tomado ambos como sinônimos. Contudo, gosto de pensar que são diferentes, sendo a substancial distinção o fato de que o relato de experiência deveria relatar a própria experiência vivida.

Luz (2013) também usou o termo no título de seu trabalho e, no momento de expressar seu relato, igualmente se referiu a um estudo de caso. No entanto, é possível afirmar que essa autora delineou sua pesquisa à luz de um relato de experiência, pois descreveu e analisou, ainda que *en passant*, diversas ações por

³ o projeto edge.org³, por exemplo, lançou como sua pergunta anual, em 2008, o seguinte desafio “sobre o que, e por que, você mudou de ideia?”, tendo recebido mais de 160 respostas de pesquisadores de várias partes do globo.

ela desenvolvidas com suas turmas de 9º ano de ensino fundamental, preparando-as para questões de língua portuguesa do SARESP⁴.

Outros autores, como Ribeiro (2013), Santos (2015) e Nascimento (2016), apresentaram suas dissertações a partir de suas vivências profissionais, claramente delineando os contextos, as ações e análise procedentes da própria experiência. A presença desses estudos no repositório de teses e dissertações ajuda a fortalecer o relato de experiência como metodologia para construção do conhecimento em educação. Ribeiro (2013), embora tenha delineado e qualificado um projeto de ensino universitário por meio da complementação das aulas presenciais no curso de administração com *blogs*, a qualificação do relato de experiência como método foi por ele reduzido a apenas uma “abordagem qualitativa”, sem mais nenhuma explicação sobre a metodologia empregada.

Santos (2015), por sua vez, construiu toda sua dissertação pela experiência, seja narrando parte de sua trajetória profissional, seja descrevendo e analisando uma prática pedagógica específica para ensinar Excel® a um grupo de cinco estudantes identificados como deficientes intelectuais. A contribuição metodológica dessa autora está na maneira como ela foi capaz de justapor sua experiência na trama do texto, revelando como é que se analisa a própria vivência e história de vida, possibilitando que outros consigam visualizar e aprender com a experiência de outrem.

Já Nascimento (2016) apoiou a construção da sua pesquisa na sua própria experiência como diretora de escola para examinar o uso de uma ferramenta digital de gestão democrática. Embora, para a produção dessa dissertação, o relato de experiência não tenha sido absoluto, tendo sido utilizado como um dos instrumentos da pesquisa, junto com a realização de entrevistas, registros em vídeo e análise documental, a autora expressou eloquente constatação sobre o relato de experiência como método:

No relato de experiência, além de buscar significados das interações, do contexto e do processo de mudança, se faz necessário o exercício de re-significar vivências únicas. Exigiu-se continuamente a busca por atribuir novo significado à experiência vivida. Isso corresponde à reinvenção do sujeito no processo (Nascimento, 2016, p. 46).

⁴ Trata-se do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Mais informações no sítio oficial: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>, acesso set. 2018.

Concordo com Nascimento (2016): relatar uma experiência para análise, permite dela apreender distintos significados. Quando a mesma experiência é investigada em diferentes momentos, com objetivos diversos e a partir de múltiplos pontos de vistas, não se pode esperar nada além de inúmeros significados – e isso vale tanto para si próprio, quando se investiga a própria experiência, quanto para outros, ao examinar vivências alheias. Mas, além de revelar a essência de um relato de experiência, Nascimento (2016) também registra seu duplo propósito, conforme trecho reproduzido a seguir:

A opção por um relato de experiência deve-se ao fato de considera-lo importante por dois aspectos. O primeiro está na análise da experiência realizada, enquanto participante do processo. O segundo na intenção de colaborar com outras equipes gestoras de diferentes redes de ensino, que pretendem articular, por meio da utilização da ferramenta do PDDE interativo ações que apoiem a gestão e colaborem para aprimorar suas práticas pedagógicas, administrativas e melhoria dos resultados processo (Nascimento, 2016, p. 46).

Os dois aspectos considerados por Nascimento (2016) são fundamentais na condução de um relato de experiência. Primeiro, não se analisa outra, senão a própria experiência. Segundo, partilhar uma experiência deve ter como propósito apresentar elementos suficientes para que outros, em situações análogas, possam refletir e encontrar saídas saudáveis para suas próprias circunstâncias. Obviamente, conforme a metáfora da “receita”, os elementos de uma experiência favorável e assertiva dizem respeito a uma experiência única, portanto, seus resultados não podem ser tomados como universais. Mesmo assim, o relato de experiência, bem conduzido, assume fundamental importância ao revelar modos de pensar e agir que podem ser regulados em semelhantes circunstâncias.

Dessa forma, ao compreender a relevância do relato de experiência para a área da educação, posso afirmar que os anos de militância na formação de professores foram essenciais para a elaboração desta receita que ora se apresenta. Não é a última, muito menos a melhor. Mas, tem funcionado como pressuposto válido para a preparação inicial de futuros professores (Fortunato, 2018a), para a formação continuada daqueles em exercício (Fortunato, 2018c), para o fortalecimento de práticas de ensino na educação básica (Falchi; Fortunato, 2018) e até mesmo em outras atividades profissionais, como a recreação e o lazer (Fortunato, 2018b). Essas referências são suficientes para evidenciar o primeiro

elemento para o desenvolvimento de um relato de experiência: os antecedentes. É deste que partimos para enumerar e qualificar os demais “ingredientes” propostos para um relato de experiência.

- **Antecedentes.** Não se pode confundi-los com o cenário, pois os antecedentes dizem respeito ao contexto no qual se prepara para que a experiência possa acontecer. Fazem parte dos antecedentes indicar e descrever as circunstâncias que impulsionam e/ou possibilitam o desenvolvimento de uma experiência educativa. Dito de forma mais simples, é preciso informar “de onde se está partindo”. Por exemplo, pode-se partir de instituição que forma professores, ou de uma escola na qual se deseja melhorar seus próprios processos de ensino, ou mesmo como estudante que quer praticar para aprender, e assim por diante.
- **Local.** Diz respeito ao contexto onde efetivamente se desenvolvem as ações da experiência que se pretende, ao término, relatar. Quanto mais detalhes sobre o momento histórico e o lugar geográfico da experiência, melhor em termos de compreensão da complexidade da coisa, mas, também, para que se possam visualizar os elementos presentes na experiência e, portanto, adaptá-los caso alguém queira tentar reproduzir as ações desenvolvidas. Se, ao descrever o local, notar que será preciso ser vago a respeito, pois não se pode citar onde nem com quem a experiência foi realizada, então algo sobre a ética na pesquisa não foi respeitado. Se isso acontecer, recomenda-se que a produção do relato de experiência não seja levada a cabo⁵.
- **Motivo.** Aqui se responde à seguinte pergunta: por que se deve agir? Motivos que requerem ação são gerados no próprio cotidiano, o que exige um olhar “atento” ao que se passa no ambiente concreto em que se vive. Pode-se investigar o próprio cotidiano ou não, mas a experiência sempre deve ser própria. No segundo caso, quando o

⁵ Sobre ética em pesquisa com seres humanos, é preciso respeitar a resolução CNS 07/2016, disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>, acesso set. 2018.

cotidiano é de outro, o ideal é que as necessidades de intervenção sejam inventariadas por quem vivência seu dia-a-dia. Isso quer dizer que para se adentrar para agir, em um local que não é o seu, deve-se estabelecer uma relação de confiança mútua entre os membros externos e os representantes da comunidade interna.

- **Agente(s).** Como já delineado ao longo do capítulo, o relato de experiência é da própria experiência. Ao descrever quem irá agir, é preciso expressar os elementos que se relacionam com a ação. Por exemplo, se a intervenção é realizada como professor, em uma sala de aula em que se leciona regularmente, faz-se necessário registrar justamente isso, com todas as informações: qual a disciplina que se leciona, em que dias e horário da semana; qual sua formação acadêmica e se está envolvido em algum grupo de pesquisas, ou matriculado em cursos de graduação ou pós-graduação em que se exija um trabalho de conclusão de curso... enfim, tudo aquilo que diz respeito a si próprio e que possa se relacionar com a experiência relatada. Importante observação: o termo agente pode estar no plural, pois mesmo o relato sendo próprio, a experiência pode ser realizada coletivamente, ou as ações podem ser debatidas com um orientador acadêmico.
- **Envolvidos.** Trata-se de qualificar, com propriedade, com quem se está efetivamente trabalhando. Quanto mais específico, melhor. Por exemplo, ao invés de se dizer que uma experiência foi realizada com uma turma do quarto ano de determinada escola, deve-se dizer quantos alunos participaram das ações, quantas turmas de quarto ano há na escola e se todas participaram, ou não. Tendo sido escolhida uma única turma, qual critério de escolha. Características pessoais dos envolvidos serão citadas somente se forem pertinente à ação, tendo sua menção devidamente aprovada conforme a ética em pesquisa.

Não são raros⁶ trabalhos dessa natureza que apresentam tabelas com dados como idade, sexo/gênero, renda familiar e outros, sendo que tais informações servem apenas para ilustrar um contexto que não serve à experiência – nesses casos, tais dados são irrelevantes. Importa, ao relato de experiência, como cada um dos participantes agiu e reagiu durante a(s) vivência(s), sendo bastante improvável que se consiga estabelecer qualquer relação causa-efeito entre o sexo ou a renda mensal de um participante e seu envolvimento com a ação; mas, sendo pertinentes, todas essas informações devem ser incluídas no relato de experiência.

- **Epistemologia para ação.** Embora se tenha reiterado que um relato de experiência diz respeito a uma situação contingencial, não se deve esperar que os agentes conduzam as atividades por impulso. Ou seja, há que se expressar quais são as crenças educacionais (cf. Bejarano & Soares, 2008) que norteiam a própria prática. Nesse item, é preciso apontar, com clareza e coerência, quais são os pilares da prática educativa que irão dar apoio a todo planejamento.
- **Planejamento.** Duas coisas são essenciais com relação ao planejamento: (1) ele deve ser feito com detalhes de datas, duração, atividades, objetivos etc., e (2) as chances de precisar ser refeito várias e várias vezes são altas – cf. descrito, p. ex., em Fortunato (2018a). Isso porque o cotidiano da educação é algo altamente complexo e dinâmico, aparecendo urgências e emergências de várias instâncias e perspectivas, demandando flexibilidade de todos os seus atores. Isso é válido, obviamente, para projetos diversos, por mais importantes e necessários que sejam.
- **Execução.** Trata-se do desenvolvimento das ações planejadas. Não obstante, é recomendado pensar num círculo virtuoso Execução-

⁶ Predicado de frequência recuperado da experiência como editor científico, desde 2014, da Revista Hipótese e, desde 2015, da Revista Brasileira de Iniciação Científica e da Revista Internacional de Formação de Professores. Todas podem ser acessadas a partir do sítio <https://nutecca.webnode.com>.

Revisão-Execução. Para tanto, recomenda-se, por exemplo, apropriar-se das ideias educativas de Schön (cf. Shigunov Neto & Fortunato, 2017), capazes de explicar como e porque se deve agir, refletir e ajustar o curso de ação antes, durante e depois das atividades educativas.

- **Análise por uma lente teórica.** A lente teórica para análise não se deve confundir com a epistemologia para ação. Isso porque a epistemologia é o baldrame de toda experiência, ao passo que a lente teórica é utilizada durante e depois o encadeamento de atividades previstas e revistas do planejamento. Outra diferença entre a epistemologia e a lente de análise é que a primeira é sólida, fixa, dando suporte legítimo para a experiência, enquanto a segunda é fluída, variada, permitindo que a mesma experiência seja revisada diversas vezes, sob distintos pontos de vista. Pode-se analisar uma experiência de intervenção escolar, por exemplo, sob a ótica da aprendizagem dos estudantes, ou da formação docente, ou da sociologia da educação, enfim, há uma infinidade de pontos de vista que se pode lançar sobre determinada experiência.

Assim, foram identificados nove elementos para a condução de uma pesquisa educacional sob a égide do relato de experiência, sendo: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica.

Reitera-se: não se trata de um passo a passo pronto e acabado, único, a partir do qual todos os relatos de experiência devem ser elaborados. Pelo contrário, trata-se de uma possibilidade, vinda da experiência de quase um decênio atuando na formação de professores. Na sequência, há um cotejamento entre parte do que foi produzido e o que foi sistematizado como “relato de experiência”, como uma forma de aprendizado próprio.

Relatos de experiência: balanço entre o passado e o pensado

Há pouco escrevi que um dos saberes pedagógicos fundamentais para o exercício da docência seria aprender pela própria experiência, ou seja, aprender

consigo mesmo (Fortunato, 2018e). Assim, tendo sistematizado uma forma de se elaborar um relato de experiência, torna-se coerente analisar algumas publicações, realizadas ao longo dos anos, como docente que trabalha exclusivamente com formação de professores, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga. O que se espera é identificar os elementos indicados como essenciais na produção de um relato de experiência, bem como reconhecer lacunas no processo produtivo, que demandam olhar mais atento na realização futura de pesquisas dessa natureza.

Dessa maneira, há três artigos já publicados como relato de experiência (Falchi & Fortunato, 2018; Fortunato, 2018a; 2016), que podem ser tomados como uma amostra a ser cotejada com os nove elementos (identificados como) necessários para que se tenha um relato de experiência bem fundamentado como metodologia de pesquisa educacional. Esse cotejamento está expresso no quadro 01. Itens que apresetaram algum déficit, alguma lacuna ou não podem ser claramente preenchidos foram destacados no próprio quadro, preenchendo a respectiva célula com a cor cinza.

Quadro 01. Análise de artigos nomeados como relatos de experiência.

Elementos	Artigos		
	Simulador phet e o ensino da tabuada na educação básica: relato de experiência (2018)	A didática na formação inicial de professores: relato de experiência (2018)	Ensinando futuros professores sobre literatura infantil: relato de experiência (2016)
Antecedentes	Parceria firmada entre o grupo de pesquisas sobre Formação de Professores e uma escola municipal de ensino fundamental, a qual já vinha apresentando resultados positivos nos diversos projetos de intervenção já realizados.	A atuação como professor em cursos superiores, de formação inicial e continuada de professores, possibilitou identificar a necessidade de se articular às aulas catedráticas com as realidades dos lugares da educação formal e não-formal.	Tratava-se da minha atuação como professor de pedagogia, responsável por uma disciplina que tratava de métodos, modelos e instrumentos didáticos para a prática de leitura com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.
Local	Escola Municipal Hilda Weiss Trench, na vila Belo Horizonte, em Itapetininga/SP.	Atividades realizadas em diferentes locais, mas sempre a partir de uma disciplina dos cursos de formação de professores do IFSP, relacionada especificamente com a prática docente.	Não declarado, embora se descreva, com poucos elementos, com quem e em que momento foi realizada a experiência.
Motivo	A escola buscava formas diferentes de se trabalhar com estudantes do 3º ano, em fase inicial de aprendizagem da tabuada.	Busca encurtar a distância entre o local de formação e o campo de ação do egresso. Essa motivação foi pinçada da experiência como aluno de pedagogia, tendo me tornado licenciado incapacitado a assumir a profissão para a qual havia sido formado (Fortunato, 2018d; 2017).	Necessidade de mudanças no ensino regular, a partir da constatação de que a educação escolar regular permanece estagnada, praticamente desde sempre, conforme alertado por Freinet (1975).

Agente(s)	Lilian Falchi, estudante da especialização em Informática Aplicada à Educação (IFSP), sob minha orientação.	Eu, na figura de professor de cursos de formação inicial de professores.	Eu, na figura de professor da licenciatura em pedagogia, sem qualquer experiência no ensino fundamental.
Envolvidos	Estudantes do 3º ano do ensino fundamental, professores titulares das classes, diretora e coordenadora pedagógica, estagiário do laboratório de informática.	Estudantes de licenciatura em física, estudantes curso de pós-graduação de Informática Aplicada à Educação, estudantes do 1º ao 5º do ensino fundamental, estudantes da educação de jovens e adultos de ensino fundamental, professores de ensino técnico, professores e estudantes de ensino médio.	Estudantes do terceiro semestre (total de seis) do curso de licenciatura em pedagogia.
Epistemologia para ação	Não identificada.	O empirismo de Freinet.	O texto livre de Freinet.
Planejamento	Criação de um plano de aulas, especificando o uso de um simulador virtual para tabuadas, incluindo desde sua instalação nos computadores da escola, passando pelo uso de suas ferramentas, até a apresentação do documento final para todos os professores da escola.	Foram apresentadas diversas necessidades educativas, colhidas do relacionamento com lugares distintos: escola municipal de ensino fundamental, escola estadual técnica e escola estadual de ensino médio. Para cada contexto, foi desenvolvido planejamento conjunto envolvendo os estudantes de licenciatura e/ou pós-graduação, responsáveis pelas instituições e minha participação.	Foi pensado em verificar, por meio de uma roda de conversar, se as ideias da teoria proposta para a disciplina fazia sentido para aquela turma de futuros licenciados em pedagogia. A teoria pressupunha que a leitura era prazer e despertava a criatividade. Contudo, ao investigar a relação daqueles licenciandos com leitura, foram descobertos predicados como “chatice” e “obrigação”.
Execução	Foi descrita toda aproximação com a direção da escola e com o corpo docente. Apresentou-se plano de aula em cinco etapas consecutivas, tendo sido pormenorizadas e avaliadas cada uma delas.	Foram apresentados os três contextos e, para cada um deles, foram enumeradas, qualificadas e descritas as ações tomadas. Foram incluídas aquelas que não foram levadas a cabo e os possíveis motivos para que não tivessem sido adequadamente executadas.	Foi uma única atividade, desenvolvida dentro de uma aula de três horas, repartida em quatro etapas: aquecimento, desenvolvimento, partilha e reflexão. Cada etapa foi bem detalhada e analisada, indicando minúcias da atividade.
Análise por uma lente teórica	Miscelânea de autores que tratam de metodologias ativas de ensino, tecnologias na sala de aula e do conceito de professor reflexivo.	Pode-se perceber a análise a partir das ideias de Imbernon (2016) a respeito de como melhorar o ensino e a aprendizagem na universidade.	As técnicas de Freinet (1975), descritas pelo próprio.

Ao verificar as informações incluídas no quadro 01, dos 27 quadrantes possíveis, apenas três foram destacados por apresentarem alguma inconsistência entre o sistematizado, a *posteriori*, e o que foi realizado. Dois deles foram identificados no artigo “Simulador phet e o ensino da tabuada na educação básica: relato de experiência” (Falchi & Fortunato, 2018). É possível que os elementos “epistemologia para ação” e “análise por uma lente teórica” tenham sido instáveis justamente pela experiência ter sido desenvolvida em dupla, ou seja, cada um de nós com bagagens epistemológicas distintas e vontade divergente ao refletir sobre

as ações que foram realizadas na escola. Mesmo assim, todas as atividades foram plenamente executadas, interferindo positivamente no cotidiano escolar.

A terceira inconsistência foi percebida no artigo “Ensinando futuros professores sobre literatura infantil: relato de experiência” (Fortunato, 2016). Nessa experiência, faltou identificar o local da ação, deixando vago onde a ação de ensino sobre leitura na escola para estudantes de pedagogia foi realizada. A ausência dessa informação, no entanto, não é suficiente pra desqualificar o relato, nem a experiência, mas serve de alerta para trabalhos futuros: quanto mais informação se disponibiliza sobre o local e o momento da experiência, mais dados o leitorado terá, para contextualizar e calibrar ações similares, em seus próprios contextos.

Dessa maneira, as informações expressas no quadro 01 demonstram que essa análise experimental alcançou seu propósito: demonstrar que a experiência docente, particularmente na atuação como formador de professores, ajudou a balizar os elementos indispensáveis para a construção de uma pesquisa pelo método do relato de experiência.

Considerações transitórias

Ao final deste capítulo, pode-se deixar registrado o seguinte:

- O **relato de experiência** deve ser considerado um método de pesquisa em educação, mas sua condução não é mera descrição. Por isso, nove elementos foram indicados como essenciais para que um relato seja qualificado como método de pesquisa.
- Os nove elementos constituem apenas um roteiro, um balizador, uma sugestão, uma ideia inicial... que precisa ser verificado, discutido, refinado, fortalecido, sempre à luz de novas experiências educacionais. Portanto, não deve ser seguido sem que haja profunda reflexão sobre o método proposto. Isso vale, obviamente, para qualquer método de pesquisa.
- Pensar a educação é uma constante, o que não deve ser feito sem considerar sua história e seu cotidiano vivido. Um relato de experiência, ao propor que se reflitam sobre as ações educativas a partir de uma epistemologia consolidada, nada mais faz do que potencializar essa constante.

Referências

- Brandão, C. R. (1982). Diário de campo: a antropologia como alegoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Drezza, E. J. (2007). Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo.
- Falchi, L. & Fortunato, I. (2018). Simulador phet e o ensino da tabuada na educação básica: relato de experiência. Política e gestão educacional, Araraquara, v. 22, p. 439-452.
- Fortunato, I. (2018a). A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, p. 269-276.
- Fortunato, I. (2018b). Recreação e Psicologia Positiva: construindo interfaces a partir de um relato de experiência. Doxa, Araraquara, v. 20, p. 42-51.
- Fortunato, I. (2018c). Um curso de formação continuada de professores como locus de pesquisa-ação: relato de experiência. Estreidiálogos. [no prelo]
- Fortunato, I. (2018d). Caminhos da formação na licenciatura. Práxis Educacional, Itapetininga, v. 14, p. 212-228.
- Fortunato, I. (2018e). Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. In: Shigunov Neto, A. & Fortunato, I. (org.) Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 82-96.
- Fortunato, I. (2017). Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, Rio Branco, v. 4, p. 4-9.
- Fortunato, I. (2016). Ensinando futuros professores sobre literatura infantil: relato de experiência. Educação Temática Digital, Campinas, v. 18, p. 710-718.
- Freinet, C. (1975). As técnicas de Freinet da escola moderna. Tradução de Silva Letra. 4. ed. Lisboa: Estampa.
- Imbernón, F. (2016). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. São Paulo: Edições Hipótese.
- Luz, Z. H. S. (2013). O SARESP e suas implicações no ensino de língua portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba.
- Nascimento, R. de O. (2016) A ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Oliveira, E. M. C. (1990). Buscando caminhos para o ensino de Estudos Sociais nas quatro séries iniciais do primeiro grau – relato de experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Ribeiro, E. (2013). O blog como recurso didático na disciplina de teoria geral da administração: relato de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba.

Ribeiro, M. do S. S. (1991) O folclore musical no processo formativo: relato de experiência. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

Sandalo, J. A. (1995) Creche pública como endereço socio-educativo - um relato de experiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

Santos, S. G. R. (2015) O ensino de uma habilidade complexa a indivíduos instituídos deficientes intelectuais: um relato de experiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

Shigunov Neto, A. & Fortunato, I. (org.) (2017). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?. São Paulo: Edições Hipótese.

Bejarano, N. R. R. & Soares, I. M. F. (2008). Crenças dos professores e formação docente. *R. Faced*, Salvador, 14 (2), 55-71.

CAPÍTULO 04 – SE EU QUISER INICIAR UMA PESQUISA-AÇÃO: LEMBRETES DE PRINCÍPIOS E DE PRÁTICAS

Maria Amélia Santoro Franco

O texto que apresento decorre de múltiplas demandas que surgem, de pesquisadores iniciantes, para que eu organize uma orientação mais pontual, para a prática desta investigação, de forma a respeitar os princípios básicos de sua epistemologia. Mestrandos e doutorandos me perguntam insistentemente em relação à esta forma de pesquisar: **Posso usar? Devo usar? Como usar?**

Essa demanda já é antiga e até reproduzo aqui a introdução de um artigo onde pretendi elaborar uma pauta mínima para os princípios que precisam estar presentes na construção e práxis desta forma de investigação.

Eu afirmava em Franco (2014) que desde que escrevi o texto *Pedagogia da pesquisa-ação* (Franco, 2005) tenho recebido muitas solicitações para emitir orientações, sugestões e alternativas em trabalhos com pesquisa-ação em diferentes práticas sociais. Reafirmei que tal situação me traz bastante alegria, proporciona-me muitas reflexões e aprendizagens; coloca-me em contato e parceria com muitos pesquisadores e me faz perceber as amplas possibilidades deste modo investigativo nos mais diversos ambientes educativos.

Desta prática interativa, vou percebendo as dúvidas, os titubeios e as dificuldades que o pesquisador encontra ao buscar trabalhar/investigar/ interpretar com os outros; quer esse “outro” faça parte de comunidades já constituídas; ou grupos em formação; ou ainda, com pessoas que vão se constituir em grupo.

Continuo percebendo que, na pressa, ou por hábito de práticas anteriores ou mesmo inexperiência, alguns pesquisadores produzem equívocos que deturpam o sentido de pesquisa-ação e isso me preocupa, uma vez que, se determinados princípios epistemológicos não forem respeitados, a pesquisa-ação deixa de ser assim considerada, passando a ser apenas uma ação pedagógica pesquisada.

Realço sempre: uma pesquisa-ação não é uma ação pedagógica simplesmente realizada, muitas vezes, com esmero e dedicação. Para ser pesquisa-ação, como vou evidenciar à frente, é necessário que pesquisadores e participantes

da prática estejam imbricados no mesmo projeto e cientes de que realizam uma pesquisa.

Quando a pesquisa-ação é realizada sem vínculos com a pesquisa coletiva de sujeitos, ela corre o risco de transformar suas possibilidades emancipatórias, em mais um instrumento domesticador das consciências e das liberdades individuais e pode perder a oportunidade de formação de pessoas na direção da partilha, da solidariedade, do trabalhar junto e da produção coletiva de conhecimentos.

Naquele momento eu citava dois e-mails para referendar alguns desses equívocos comuns e a seguir coloco duas situações mais atuais:

a) Uma professora universitária, preparando-se para fazer o doutorado, realizando seu projeto de pesquisa assim me pergunta:

Professora, estou elaborando meu projeto para seleção de doutorado e a princípio utilizei a pesquisa-ação para desenvolvê-lo. No entanto li seu artigo: Pedagogia da pesquisa-ação e fiquei em dúvida se devo realmente optar por este caminho, pois os sujeitos de minha **pesquisa ainda não conhecem o projeto que vou aplicar com eles e não houve nenhum desejo por parte dos sujeitos** e fico temerosa de me equivocar se optar por essa perspectiva [...] (professora A, grifo nosso).

b) Uma professora de uma universidade particular que está trabalhando com formação em serviço de professores:

Professora Maria Amélia: estou em dúvida sobre uma pesquisa-ação que realizei com o grupo de professores de minha universidade. Meus colegas de doutorado dizem que leram seu artigo (Pedagogia da pesquisa-ação) e consideram que eu não fiz pesquisa-ação, porque os meus sujeitos **não participaram do meu projeto**. No entanto fiz esse projeto pensando neles e nas dúvidas que eles têm ao dar aula. **Daí montei um curso e dei para eles** através de aulas onde solicitava a participação deles (Professora B, grifo nosso).

c) A pesquisadora realizava sua dissertação de mestrado e fui chamada para qualificação:

O projeto referia-se a uma série de aulas que a professora com cuidado preparou para alunos do curso de engenharia de forma que os mesmos apresentassem “circuitos de discussão” e análise de projetos de forma coletiva. O curso pedagogicamente estava muito bem montado, totalmente planejado e organizado pela professora. Produziu uma participação maior dos alunos na aula, no entanto,

apesar de pedagogicamente muito bem estruturado, não era uma pesquisa coletiva! Era um relato de uma **ação pedagógica bem sucedida!**

d) Houve outra dissertação de mestrado, também um trabalho com a prática:

Uma coordenadora pedagógica de uma escola pública utilizando-se do espaço das HTPCs, propôs dez textos para serem lidos e discutidos em grupo de professores durante um semestre letivo. Todas as professoras deveriam ler os textos e cada uma deveria aplicar (sic) em suas práticas o que compreenderam das leituras. As professoras tentaram fazer o solicitado, mas não conseguiram, nem puderam debater/refletir com as colegas. Foi uma ação pedagógica importante, no entanto, as professoras não puderam escolher os textos que liam, assim, não discutiram coletivamente o projeto e a aplicação da/na prática foi precária e não discutida com o coletivo. Outra reunião era apenas mais um texto!. Poderia ter se transformado em pesquisa-ação, **no entanto faltou trabalhar o desejo/o tempo/ o espaço/ a intencionalidade de estarem pesquisando juntas.**

Esses são apenas exemplos do que venho observando e que me instiga a escrever, de um jeito talvez mais pontual, sobre alguns princípios que precisam ser respeitados, de forma que uma pesquisa possa ser considerada uma pesquisa-ação.

Quer fazer uma P-A? Princípios fundamentais:

a) Primeiro Passo: Aprofunde a teoria

Como já afirmei, esse texto é técnico e vou construí-lo como se estivesse orientando um mestrando ou doutorando. A primeira coisa que precisa fazer é saber exatamente onde se insere epistemologicamente essa forma de pesquisar: reflita com os autores da área os rompimentos que a P-A fez/está fazendo com outras formas de pesquisar. Pergunte, especialmente: por que minha pesquisa necessita ser realizada com os sujeitos da prática na perspectiva da P-A? Repense: há apenas um modo de fazer essa pesquisa ou ela comporta uma diversidade de abordagens e práticas? Como surgiu a P-A? Como se transformou no tempo? Algumas dessas questões eu procurei abordar quando realizei um dossiê sobre o tema em 2005, para a revista Educação e Pesquisa, da FE-USP. É neste dossiê, que expus o meu artigo de *Pedagogia da Pesquisa-Ação*, onde realço o caráter formativo, portanto pedagógico desta forma de pesquisa; escolhi para compor esta revista uma série de

outros autores, que à época ainda eram desconhecidos como autores da pesquisa-ação. Dentre eles, destaco:

Gilles Monceau, escreveu um artigo sobre *Transformer les pratiques pour les connaître: recherche-action et professionnalisation enseignante*, onde discute as implicações entre a pesquisa-ação e a prática docente, interrogando-se sobre as possibilidades dessa forma de pesquisa em contribuir para a profissionalização do professor, já que trata-se de um procedimento que atua no coletivo dos profissionais.

Rafael Ávila Penagos, com o texto: *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE). Balance de una experimentación*, onde argumentou, baseado em trabalhos recentes que vem desenvolvendo, que o princípio fundamental para a operacionalização de uma investigação-ação pedagógica (IAPE) é o da reflexividade, assim sendo, qualquer proposta nesta direção deverá se organizar para produzir condições para o exercício da reflexão coletiva.

Selma Garrido Pimenta, *Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*, onde analisou, com base em duas experiências que coordenou junto a equipes pedagógicas da Universidade com escolas públicas no estado de São Paulo, o processo de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação enquanto pesquisa crítico-colaborativa.

David Tripp, da Murdoch University, na Austrália, escreveu o artigo: *Action research: a methodological introduction*. Neste trabalho o professor australiano, pautado em diversos estudos que tem realizado com a pesquisa-ação, analisa as possibilidades metodológicas desta forma de investigar. A partir de onze características dessa metodologia, o autor vai traçando um contínuo entre uma ação que se realiza, uma ação que se pesquisa e uma pesquisa-ação de cunho científico. Considera diferentes tipologias de pesquisa-ação e comenta as dificuldades de um relatório científico desse processo investigativo.

Marília Gouvea de Miranda, professora na Faculdade de Educação da UFG e **Anita C. Azevedo Resende**, professora na Faculdade de Educação da UFG e do Departamento de Psicologia da UCG, apresentaram o artigo; *Sobre a pesquisa-ação e as armadilhas do praticismo*, onde discutem as potencialidades e os limites da pesquisa-ação, alertando o leitor para as armadilhas do *praticismo* e da instrumentação da teoria.

Esta compilação de artigos, eu a fiz para que os pesquisadores iniciantes em pesquisa-ação pudessem compreender as potencialidades e diversidades investigativas contidas nesta forma de pesquisar. Há, no entanto, muitos outros autores não citados aqui, uma vez que não é o foco do meu trabalho neste artigo, realizar esse levantamento bibliográfico. Contudo, pesquisando nas referências bibliográficas citadas nos artigos do dossiê, vocês poderão compor um bom quadro de referências sobre a temática da pesquisa-ação. Façam um *mapa conceitual* de tudo que aprenderam nessas leituras e identifiquem a abordagem teórica que mais os ajudarão no processo.

b) Segundo Passo: Uma definição mínima

Considerando-se que há várias perspectivas investigativas articuladas à gênese e ao desenvolvimento da pesquisa-ação, será importante que partamos de uma definição dos parâmetros nos quais sua investigação ocorrerá. Faça com seu orientador, após analisar as diversas balizas teóricas, uma definição abrangente de como você trabalhará sua pesquisa.

Vou partir de uma proposta que considero bem abrangente e que funciona como um guarda-chuva que absorve várias perspectivas de práticas investigativas. Vou fazer uma adaptação/ampliação da proposta de Lavoie, Marquis e Laurin (1996), quando definem os 5 requisitos básicos para uma pesquisa constar como P-A:

- 1- A pesquisa-ação é uma pesquisa de caráter social e formativo, associada a uma estratégia de intervenção/formação e que evolui durante o processo, atendendo à dinâmica do contexto social em que se insere;
- 2- Essa pesquisa apoia-se no pressuposto de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, numa perspectiva dialética de múltiplas determinações entre sujeitos e pesquisadores, sendo todos os participantes considerados coautores do conhecimento que se produz durante a pesquisa;
- 3- A pesquisa terá necessariamente objetivos formativos e poderá estar focada em diferentes perspectivas: a compreensão das práticas; a conscientização dos lugares ocupados na prática; a resolução de problemas que são considerados pelos participantes como obstrutores da prática; a transformação das condições sociais das práticas na direção proposta pelo coletivo;

- 4- A pesquisa-ação deverá ter sempre a preocupação com a produção coletiva e socializada de conhecimentos, daí seu caráter formativo; no entanto, há conhecimentos que podem ter caráter ou interesse específico para o pesquisador e/ou algum membro do grupo, que podem, em sua perspectiva construí-los com base na pesquisa e socializá-los posteriormente;
- 5- A pesquisa-ação deve ser flexível, ajustar-se progressivamente às demandas do processo e trabalhar na esfera da imponderabilidade. Ela não pode ser prevista de começo ao fim; no entanto, e isso é muito importante, **deve começar com uma questão-problema, que seja uma questão coletiva**; que seja uma questão perseguida por todos os participantes, e não apenas pelo pesquisador;
- 6- Pesquisadores e sujeitos formam um coletivo investigador; sendo que cabe ao pesquisador realizar as sínteses provisórias de cada etapa do processo; socializá-las com o grupo; buscar compreender as sínteses de cada participante;
- 7- As espirais cíclicas, tal qual proposta por Lewin (1948), com algumas adaptações feitas por vários pesquisadores (Thiollent, 1985; Franco, 2015), dentre muitos, são fundamentais para os processos de flexibilização da pesquisa; envolvimento dos participantes e formação mútua dos sujeitos.
- 8- As sessões de pesquisa devem conter alguma forma de registro: gravações; narrativas; filmagens etc. e principalmente, fazer-se acompanhar de um **diário de bordo: registro dos passos, das observações, dos momentos críticos; das tensões; das contradições; das negociações; das avaliações etc.**

Então está registrado o segundo passo: muna-se de balizas teóricas, tenha uma questão prévia de investigação e vá a campo com um diário de bordo.

c) Terceiro Passo: chegar ao grupo de pesquisa

Refiro-me à construção da dinâmica do coletivo: a importância da justificativa da pesquisa e a construção coletiva do “nós” (o grupo).

Todos os manuais a respeito das fases/etapas da pesquisa-ação sugerem que o trabalho se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida. No entanto considero impossível o trabalho formal de diagnóstico e/ou planejamento de ação quando ainda, pesquisador e grupo, não se colocam como um grupo de pesquisadores que estão juntos para elaborar uma tarefa coletiva.

Não é nada fácil a um pesquisador adentrar em um grupo de pesquisa ou organizar um grupo para realizar sua pesquisa. Por isso, muitas vezes opta-se por grupos onde o pesquisador já frequenta. Mas isso cria um grande empecilho: como rever a relação que já tenho com o grupo? Como me reinventar no grupo como pesquisador? Como trabalhar relações horizontais quando eu mesmo sou o administrador/gestor do grupo ou docente da sala de aula?

É necessário lembrar que todo grupo já tem sua estrutura e dinâmica próprias. O grupo já está estruturado, possui uma expectativa de papéis própria e o, pesquisador, de início **não faz parte deste grupo**. Se já faz parte do grupo como vai procurar distanciamentos?

Como pode o pesquisador empreender mudanças num grupo que já lhe pertence? Essa é uma grande dificuldade e seu orientador poderá ajudá-lo. Mas veja que é muito difícil chegar no grupo e começar a pesquisar.

Como chegar e imediatamente começar a pesquisar? Há que se ter um “aquecimento coletivo” que antecede o trabalho de pesquisa propriamente dito.

Muitas estratégias podem ser pensadas; há necessidade que o pesquisador saiba um pouco da origem desse grupo; da estabilidade ou não de seus componentes; da expectativa institucional e é fundamental que o pesquisador tenha alguma forma de autonomia para trabalhar e poder explicitar claramente ao grupo, o papel que ali ocupa. Aqui há um problema fundamental a se definir e eu denomino de *justificativa da pesquisa*. Por que estou pesquisando? A instituição me contratou para essa pesquisa? Faço parte do grupo que pesquiso? Fui chamada por meus pares para essa tarefa? Tenho observado que, quando o pesquisador é chamado pelos pares para realizar a pesquisa, a situação torna-se muito favorável para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa. Quando, ao contrário, o pesquisador é contratado pela instituição, há muita resistência do grupo em aceitar a tarefa colaborativa. Realço que o esclarecimento desse papel é fundamental ao trabalho.

É um trabalho difícil o aquecimento para trabalhar no coletivo: como construir o clima de camaradagem? O humor partilhado? A franqueza mútua? Como identificar resistências? Como superar o jogo do silêncio e o apego às atitudes defensivas, o embaraço, a vergonha, a timidez?

Tenho um trabalho coletivo, com Novaes e Pontes (2009) onde discutimos essa questão: como romper o silêncio e começar a trabalhar no coletivo?

Então aqui cumprimos o-terceiro passo: identificar o coletivo, fazer-se um grupo com o coletivo; romper resistências e silêncios.

d) Quarto passo: Vamos construir contrato de ação coletiva

Para o estabelecimento de um contrato de ação coletiva, o pesquisador deve esclarecer, junto ao grupo, questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva; finalidades do trabalho que irão desenvolver.

Esse contrato, como toda pesquisa, é flexível e pode sofrer alterações em todo processo. O passo anterior também, ou seja, a *construção da dinâmica do coletivo* tem uma ênfase grande no início da pesquisa, mas deve continuar em processo de melhoria e aprofundamento, até para depois da pesquisa terminada.

Um contrato de trabalho coletivo é fundamental, indo desde a definição de dia, hora e local de encontros, que são condições ligadas à infraestrutura, até a definição dos princípios éticos que permearão as etapas. Todas as condições devem ser discutidas e consensuadas. As regras claras e a coparticipação diminuem as defesas e vão gradativamente abrindo espaços para um clima de confiança e colaboração. É nesta fase que a questão da pesquisa toma uma forma mais operacional. Ou seja, a questão de pesquisa deve ser discutida com o grupo e todos os participantes devem ter claro o papel que lhes cabe nesta investigação. Todos precisam estar envolvidos.

Cumprido o quarto passo, ou seja, o contrato estabelecido após o aquecimento grupal, a questão de pesquisa definida é hora enfim de começar a trabalhar no objeto mesmo da pesquisa.

e) Quinto passo: O trabalho pedagógico da pesquisa

Diz Barbier (2002, p 117) que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”. Significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

O pesquisador precisa produzir com o grupo uma reflexão permanente e considero que a reflexão contínua é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Refletindo e participando coletivamente, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores.

O trabalho de pesquisa deve incluir espaços para o imponderável. Não há etapas fixas; há um contínuo planejar; refletir; registrar e discutir os avanços; socializar as compreensões.

Esse processo funcionará bem, quando se der um tempo para a reflexão ser interiorizada, ser compreendida coletivamente; organizar-se de forma livre e crítica. Incorporar a reflexão à prática coletiva é um processo muito lento, progressivo e que deve ir fluindo gradativamente. Esse processo que permeia toda pesquisa-ação é muito demorado, exige o tempo de cada um. Há que se dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos de dissonâncias, aberturas e defesas ao novo. Por isso sempre recomendo: a pesquisa deve continuar após a finalização do trabalho de mestrado ou doutorado; os sujeitos da pesquisa, ou alguns, devem estar presentes nas defesas dos trabalhos acadêmicos. O registro para o trabalho de mestrado ou doutorado pode-se referir a alguns momentos do processo de pesquisa: por isso o compromisso do pesquisador com o grupo deve ser amplo, para além do trabalho acadêmico, é um trabalho de prática social.

A quinta etapa então vai se cumprindo, consolida-se com a prática pedagógica das espirais cíclicas, o pesquisador deve ir anotando as rupturas cognitivas e emocionais que foram sendo produzidas, mas esta fase nem sempre termina com o final do trabalho.

f) Sexto Passo: registros, escritas e interpretações

Essa é uma fase de grande perplexidade e também de grande complexidade. Espero que tenham chegado a ela com muitos registros; o diário de bordo repleto de anotações; com as sínteses que foram sendo elaboradas em todo processo da sexta fase; com depoimentos dos participantes; com depoimentos de quem viu o trabalho acontecer; com as interpretações críticas dos sujeitos e com algumas evidências que mostram superações; rupturas; contradições; sentimentos. De posse de todo esse material o pesquisador deve tentar responder sua questão de pesquisa; identificar as principais categorias que foram trabalhadas; as divergências do grupo; os conhecimentos mais evidentes identificados. Sugiro que, em apêndice, os nomes dos sujeitos participantes sejam identificados assim como suas anuências para publicação do trabalho.

Finalizando essa orientação aos pesquisadores iniciantes em pesquisa-ação: Duas recomendações:

1. Posso usar a pesquisa-ação?

Acredito que sempre que possível devemos utilizá-la. Se não totalmente, podemos sempre agregar os princípios da pesquisa-ação a outros procedimentos metodológicos. Assim, uma observação pode ser cada vez mais participante; uma entrevista pode ser cada vez mais dialógica e recorrente, tecendo com os sujeitos da prática as interpretações que surgem em contexto; as análises de dados podem se configurar como uma hermenêutica crítica que chama os sujeitos da prática a cooperar com as análises de questionários ou de observações; um estudo de caso pode incluir momentos parciais de partilha de significados e percepções; de depoimentos compartilhados; de análises coletivas. Então, nesses casos, eu não uso a pesquisa-ação como método; mas utilizo princípios epistemológicos de diálogo, partilha e coparticipação.

Você não deve utilizar a pesquisa-ação em condições de pouco tempo para realizá-la e também em situações em que os sujeitos da prática serão atropelados por sua pressa em concluir a pesquisa.

Deve-se tomar muito cuidado em fazer uma pesquisa em seu próprio local de trabalho e, principalmente, quando você, pesquisador não tem espaço institucional para produzir mudanças nos ambientes. Kurt Lewin (1970) considerava sempre a importância dos espaços de movimentos livres que pudessem permitir espaços de deslocamento das culturas do grupo.

Você não deve fazer pesquisa-ação sem o conhecimento dos envolvidos no processo. Se vai fazer na instituição, será preciso espaço de permissão institucional; se isso não for possível, sugiro um espaço alternativo, fora da instituição de origem.

A presença e participação dos envolvidos na pesquisa requer presença voluntária e não pode uma pesquisa-ação conduzir-se por “cabresto” institucional. Tem que ser participação por desejo, anuência e participação dos sujeitos.

O como usar deverá ser discutido com a literatura e com conversas com o orientador.

2. Pesquisa-Ação Pedagógica

Tenho tentado aprofundar estudos em relação à PAPe (Franco, 2015; 2016), ou seja, pesquisa-ação pedagógica, circunscrita a processos formativos de alunos e docentes. A PAPe organiza-se em estudos que fundamentam a pedagogia crítica, na perspectiva freireana. Esta forma de pesquisar em sala de aula, com os alunos, é um pouco mais flexível que a clássica pesquisa-ação, uma vez que ela possui como foco prioritário dar sentido às práticas docentes e buscar a participação de alunos nos processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que, focaliza a produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica de ensinar. No entanto, mesmo esta forma mais flexibilizada, requer espaços com *respiros* institucionais: ou seja, para ser pesquisa, deve estar incluída nos projetos da instituição, no comitê de ética; deve pressupor flexibilidade nos tempos e espaços escolares e pleno conhecimento dos participantes dos objetos e propósitos da pesquisa. Numa escola com horários rígidos; disciplinas estanques; pouca possibilidade de circulação de alunos fora da sala de aula, é impossível fazer pesquisa-ação mesmo que apenas pedagógica. No entanto os ensinamentos da pesquisa-ação poderão favorecer uma aula pedagogicamente mais estruturada, mais adequada, mais dialógica e mais participativa. Mas não será pesquisa-ação. Será uma ação pedagógica!

Sim, é possível transformar uma ação pedagógica em pesquisa, mas daí será diferente: será preciso realizar uma meta-análise das aulas, com outras metodologias de pesquisa; talvez pesquisas narrativas; alguns possíveis estudo de caso; ou mesmo com acompanhamento contínuo e externo de observadores da prática; neste caso, a pesquisa se fará sobre os registros efetuados e assim, não será uma pesquisa-ação, mas uma pesquisa qualitativa sobre uma ação pedagógica realizada, em determinadas circunstâncias.

Enfim, tenho a certeza de que a pesquisa-ação é um procedimento valioso para a compreensão/transformação dos sujeitos e, em consequência, de suas práticas e de suas circunstâncias. Vale a pena se preparar para viver essa experiência! Realizar uma pesquisa-ação será sempre uma valiosa aventura intelectual!

Referências

Barbier, R. (2002) A pesquisa-ação. Brasília: Plano.

Franco, M. A. R. S.; Novaes, M. B. & Pontes, R. A. F. (2009) Facing resignation and silence: a transforming action-research experience in Brazil. *International Journal of Action Research (IJAR)*. Germany, v. 5, Issue 2, 2009. Disponível em: www.Hampp.Verlag.de.

Franco, M. A. R. S. (2005) A Pedagogia da pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, fascículo 3, p. 483-502.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2014) Pesquisa-Ação: balizando princípios metodológicos. In: *Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante em Diálogo Internacional*. Danilo Streck, Emil A. Sobottka, Edla Eggert (org.). Editora CRV. Curitiba.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2015) Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações, *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 601-614.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2016) Pesquisa-Ação Pedagógica: possibilidades para compreensão/transformação prática pedagógica. *Revista Estreia diálogos*. Universidade do Minho. Portugal. V.2;n. 2, p.18-34.

Lavoie, L. Marquis, D. & Laurin, P. (1996) *La recherché-action: théorie et pratique*. (Manuel d'autoformation). Canadá: Presses de l'Université du Québec.

Lewin, K. (1948) Action Research and minority problems. *Soc. Issues*, II, p. 33-34. New York. Artigo representado In: LEWIN, K. *Resolving Social Conflits*. New York. Harpers and Brothers.

Lewin, K. (1970) *Problemas de Dinâmica de Grupos*. São Paulo: Cultrix.

Thiollent, Michel. (1985) *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

CAPÍTULO 05 – A METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL: O "ESTADO DE CONHECIMENTO" NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Raquel Aparecida de Souza
Raquel de Almeida Moraes

Este capítulo argumenta que a metodologia da pesquisa bibliográfica não é somente o ponto de partida de toda pesquisa científica. Sua realização é fundamental no processo investigativo, pois se apreende os sentidos do discurso pela análise comparativa (Fiorin, 2005; Moraes, 2014), sendo possível elaborar argumentos e hipóteses críticas.

A pesquisa bibliográfica é entendida como aquela realizada a partir de material já elaborado e que é constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2009). Para Romanowski e Ens (2006), há dois tipos de pesquisa bibliográfica: o “estado do da arte” e o “estado do conhecimento”. Este, por sua vez, se diferencia do primeiro tendo em vista que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado e não objetiva uma sistematização da produção em uma diversidade em toda área do conhecimento.

A partir desses pressupostos teóricos, optou-se pela pesquisa bibliográfica “o estado da arte” fazendo o mapeamento de teses e dissertações sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), tendo em vista o recorte da pesquisa em torno de um dos cursos de especialização ofertado a partir desse Programa, que é o curso de Coordenação Pedagógica.

Inicialmente, a consulta e levantamento dos dados foi realizada por meio da inserção de três descritores no campo de pesquisa *online* do Banco de dados da Capes denominado de “Busca Básica”, a fim de obter o maior número de registros das produções sobre o PNEGEB, e mais especificamente conhecer o “estado de conhecimento” sobre as produções em torno do curso de especialização em Coordenação Pedagógica.

Gênese e Características do PNEGEB

O PNEGEB como uma política nacional para formação de gestores educacionais, mais especificamente conhecido por Programa Nacional Escola de

Gestores da Educação Básica, foi o recorte empírico escolhido para a pesquisa visando conhecer o estado do conhecimento sobre essa temática.

No Brasil, dentre outras ações, destaca-se que o processo de formação para os profissionais da gestão escolar vem sendo apoiada por meio do PNEGEB. Esse Programa inicia suas ações sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), tendo sido formulado em 2004 como um projeto básico, intitulado “Programa: Escola de Gestores”.

Nesse contexto, Castro (2012) aponta que a criação PNEGEB, apresenta-se como o embrião de uma política de formação para professores/gestores no Brasil, tendo como foco os princípios da gestão democrática, a formação em serviço e a educação à distância. Nesse sentido, ele se caracteriza como um Programa que apoia ações de formação continuada para esses profissionais da educação básica, num contexto em que a gestão escolar, assim como a educação de modo geral, também é alvo da necessidade de profissionalização e modernização tão exigida pelas diretrizes internacionais, considerando os discursos em prol da qualidade na educação.

Embora o Programa tenha sido criado em 2004, só foi disciplinado institucionalmente em 2009, pela Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009, quando passa a ser gerenciado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Como justificativas para a criação do PNEGEB, os documentos oficiais apontam que o governo federal, baseado em dados do Censo Escolar e em resultados do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), apresenta preocupação com o baixo desempenho dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação das escolas públicas, além da preocupação sobre as diferentes formas de provimentos de cargos de gestores escolares e o baixo nível de formação deles.

Diante dessas questões e considerando os compromissos assumidos, o governo buscando incentivar ações para melhorar essa situação no país, cria o PNEGEB com o princípio norteador de fortalecer a gestão escolar democrática, participativa e que garantisse mudanças nos índices apresentados.

O Programa é desenvolvido por meio de parcerias e em regime de colaboração entre o MEC, Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e secretarias estaduais e municipais. Podem ser ofertados curso de especialização *lato sensu* em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica para profissionais da educação pública.

A modalidade de formação adotada é a da educação à distância, concebida pelos documentos oficiais do Programa como uma modalidade que deve garantir uma formação “de qualidade socialmente referenciada” (DCN-PNGEB, 2009, p.8).

O PNGEB em ação por meio das produções acadêmicas no Brasil

O “estado do conhecimento” sobre as pesquisas de mestrado e doutorado que tiveram como objeto de estudo o PNGEB, foi realizada a partir de um levantamento das produções disponíveis no Banco de Teses & Dissertações *online* da Capes, disponível no endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

Essa metodologia de pesquisa se mostrou interessante tendo vista que um dos objetivos as produções acadêmicas em relação aos cursos de especialização Coordenação Pedagógica ofertados a partir desse Programa.

Assim, corroboramos com a classificação de Romanowski e Ens (2006) de que o estudo de produções que aborda um único setor de publicações sobre um determinado tema, é melhor denominado de “estado de conhecimento”, diferenciando-se do “estado da arte”, o qual caracteriza as pesquisas que abrangem a totalidade da produção de conhecimento de uma determinada área a partir do levantamento de vários tipos e aspectos de produções.

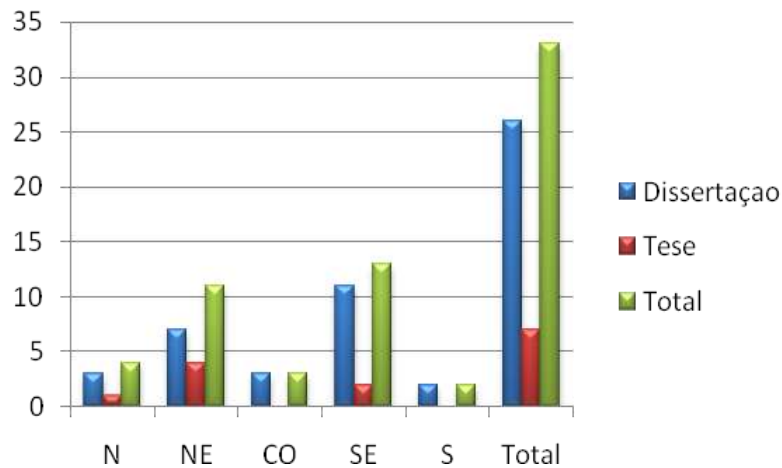
Isto posto, a etapa de consulta e levantamento dos dados foi realizada por meio da inserção de três descritores no campo de pesquisa online do Banco de dados da Capes denominado de “Busca Básica”, a fim de obter o maior número de registros das produções sobre o PNGEB no período compreendido entre 2009 a 2015.

Em relação ao primeiro descritor optamos por “Programa Nacional Escola de Gestores” e obtemos o registro de 26 trabalhos entre teses e dissertações. Sobre o segundo descritor, “Programa Escola de Gestores”, retiramos o termo “Nacional” e o Banco registrou 11 produções e em relação ao terceiro descritor “Escola de Gestores” obtemos o maior número de pesquisas, com 33 registros.

A partir desse último descritor “Escola de Gestores” com o maior número de registros de produções, passamos à seleção de cada uma. Na sequência elaboramos um quadro de unidades temáticas no qual realizamos a descrição das categorias de análise por áreas de produção (educação e outros), por regiões geográficas, ano de produção, títulos, resumos, palavras-chave, passando em

seguida às análises, realizando a leitura dos resumos e dos textos de introdução dos trabalhos completos.

Das 33 produções levantadas no Banco de dados da Capes, sete eram teses de doutorado e 26 eram dissertações de mestrado, sendo uma dessas de mestrado profissional. Considerando as produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu* a partir das regiões geográficas no Brasil, constatamos que os programas da região sudeste e nordeste apresentaram o maior número de estudos sobre o PNEGEB, tanto em relação às pesquisas de mestrado quanto de doutorado, conforme observamos no Gráfico 1.



Com relação ao menor quantitativo de produções, percebemos que os trabalhos de mestrado se concentram nos programas das regiões sul e norte e os de doutorado, no norte do país. Também observamos que nas regiões sul e centro-oeste não houve nenhuma produção de tese.

Considerando o recorte temporal para o levantamento das produções entre os anos de 2009 a 2015, o que se justifica por ter sido o período que marca a implementação legal do Programa no Brasil, constatamos que o maior quantitativo de produções se destaca entre os anos de 2010 e 2012 e são representados na sua maioria pelas pesquisas de mestrado em educação, como observamos pela Tabela 1, enquanto o maior número de teses se destaca no ano de 2015.

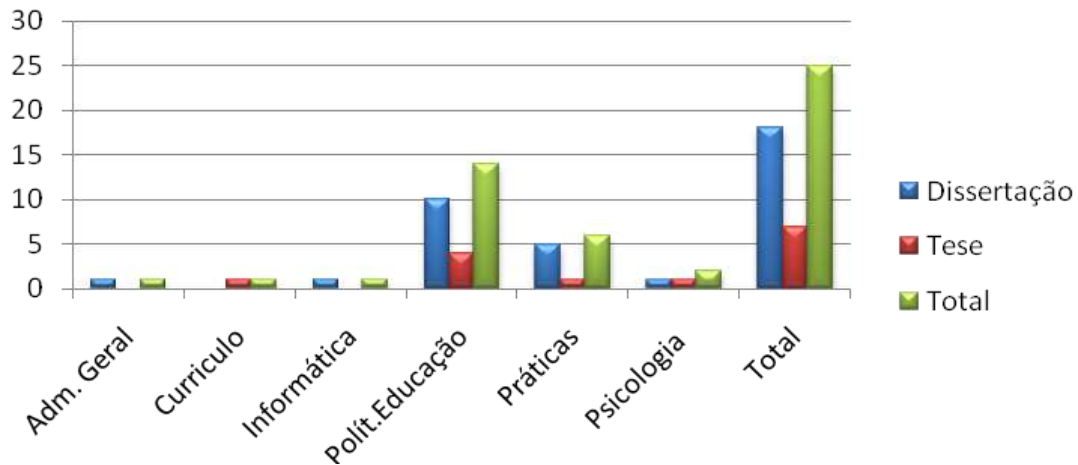
Prod./ Ano	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Educação	Outros	Educação	Outros
2009	3	1	1	0
2010	4	1	0	0
2011	3	0	0	0
2012	6	0	0	0
2013	2	0	0	1
2014	2	2	1	1
2015	2	0	3	0
TOTAL	22	4	5	2

Dessas produções referentes às dissertações, a maioria delas (24) é de programas de pesquisas da área de educação e duas de outras áreas, sendo uma cursos de Letras e outra da Administração. Com relação às produções de doutorado, das sete teses registradas, cinco delas são da área de educação e duas da área de Difusão do Conhecimento.

Na fase de análise das produções a partir da leitura dos resumos e das introduções dos trabalhos completos, realizamos buscas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e também em sites de pesquisas como o “Google” e “Google Acadêmico” para termos o acesso há pelo menos 20 dissertações que não possuíam detalhes de suas produções, conforme os registros disponibilizados no Banco da Capes pela Plataforma Sucupira. Como essa plataforma foi implantada em 2014, as publicações anteriores ao ano de 2013 não eram fornecidos pelo Banco, sendo divulgado apenas o autor, título, ano e instituição em que a pesquisa foi realizada.

Ocorre que, mesmo por meio dessas buscas livres, também não conseguimos o acesso a todos os trabalhos, restando ainda seis que não foram encontrados. Assim, o universo das publicações diminuiu para 27, sendo 20 dissertações e sete (7) teses.

A primeira leitura dos resumos apontou que elas apresentavam proximidades com diferentes áreas do conhecimento, como em Administração em geral, em Currículo, em Informática, em Políticas da Educação, em Práticas de Ensino e em Psicologia, como aponta o Gráfico 2.



O Gráfico 2 também aponta que a maior produção de pesquisas sobre o PNEGEB é referente à área de Políticas da Educação, representada por 14 trabalhos (10 dissertações e quatro teses). Diante desses resultados, consideramos para as análises finais esse universo de pesquisas da área de políticas de educação, tendo em vista a relação com a pesquisa de âmbito mais geral.

Assim, ao focalizarmos as leituras nos objetivos e nos principais resultados apresentados nos resumos e introduções dos trabalhos completos, buscamos evidenciar os principais enfoques de estudos sobre o PNEGEB, no sentido de ter uma visão de totalidade e obter elementos para a compreensão do concreto pensado.

As análises das 14 produções selecionadas (teses e dissertações) apontaram que há uma tendência predominante sobre os estudos que se reportaram ao curso de especialização *lato sensu* em gestão escolar, sendo que apenas uma pesquisa focalizou o curso de especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica.

Quanto aos objetivos, de uma forma geral, os estudos buscaram analisar a implantação dos cursos e seus impactos para a formação e prática dos gestores, e em relação aos principais resultados, as pesquisas apontaram que a formação continuada ofertada nos cursos de pós-graduação por meio do PNEGEB foi considerada positiva.

De forma mais específica, considerando os 10 trabalhos de mestrado da área de política da educação, apreendemos que a dissertação realizada no ano de 2009 buscou investigar as concepções que os gestores egressos do curso de especialização em Gestão Escolar do Estado de Santa Catarina tinham sobre a gestão escolar. Dentre seus resultados, o estudo mostra que os egressos

manifestaram um entendimento de gestão escolar democrática voltada ao direito de todos à educação, ressaltando que os participantes reconhecem que essa compreensão exige a implementação de diversos mecanismos de participação da comunidade escolar e local para os encaminhamentos administrativos e pedagógicos relativos aos trabalhos escolares.

No ano de 2010 foi realizada uma pesquisa na Paraíba que analisou a implementação do curso de especialização em Gestão Escolar, visando identificar: as suas contribuições para as práticas dos egressos, as dificuldades enfrentadas, bem como evidenciar as sugestões apresentadas pelos egressos para a melhoria do desenvolvimento do curso. De forma geral, a concluiu-se que a maioria dos cursistas pouco sabia sobre o curso; no entanto eles reconheceram e destacaram a contribuição dele para sua formação na área de gestão e para o melhoramento das práticas gestoras na escola.

Em 2011, duas pesquisas de mestrado foram defendidas, sendo uma da Universidade Federal de São Carlos e outra da Universidade Federal do Paraná. A primeira analisou sobre as formas de ocorrência das relações de poder, ressaltando dentre seus resultados que, embora a gestão educacional tenha modificado seu discurso na busca por democratização, o poder continua presente nas práticas e na hierarquia das instituições e nas relações delas com as instituições superiores. “Permanecem as práticas patrimonialistas e clientelistas nas práticas dos gestores, sejam elas impostas ou decididamente ‘democráticas’”. (Oliveira, 2011).

A dissertação do Paraná discutiu sobre a efetividade do PNEGEB e o possível alcance dessa política no Estado, concluindo que houve alcance parcial dos objetivos da proposta, pois houve muita evasão e um baixo rendimento na aprendizagem dos sujeitos. Como causa desses problemas, a pesquisa destaca as relações como “o período da realização, a dificuldade dos cursistas em manter disciplina para a realização do curso em EAD, bem como situações de organização do curso pela própria UFPR”.

No ano de 2012 foi registrada uma pesquisa que analisou as contribuições do curso de especialização, também em Gestão Escolar, para as práticas dos gestores das escolas públicas de Areia na Paraíba. Dos resultados gerais a pesquisa aponta que a formação continuada contribuiu para mudanças de práticas gestoriais a partir de uma perspectiva de gestão democrática.

A produção que marca o ano de 2013 foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, a qual buscou compreender os tempos e espaços utilizados pelos gestores na realização da formação continuada por meio do curso em Gestão Escolar. Os resultados consideram o fato de o curso ser ofertado na modalidade a distância e ter o fator tecnológico como responsável por exercer grande influência sobre os tempos e espaços dos sujeitos investigados, como em relação às dificuldades de acesso e usabilidade dos recursos, a questão relacionada à disponibilização do tempo de estudo com o tempo de trabalho e tempo com a família e o fator emocional que envolve a maioria do público do sexo feminino do curso.

Duas dissertações são registradas no ano de 2014, sendo que uma analisou os Projetos de Intervenção (PI) do curso de formação continuada em Gestão Escolar ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), buscando evidenciar a contribuição desses projetos para a reflexão em torno da gestão democrática.

Já a outra dissertação de 2014 analisou sobre a apropriação do conceito de gestão democrática participativa expressa nos trabalhos de conclusão dos participantes do curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por meio de análises dos trabalhos de conclusão do curso, os resultados apontaram que uma amostra de 92,1% demonstrou a apropriação total ou parcial do conceito de Gestão Democrática Participativa.

O último registro de produções de mestrado é do ano de 2015 com duas pesquisas. Uma dissertação analisou dois cursos de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação do Município de Salvador-BA, sendo um do Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares (PROGESTÃO) e outro do PNEGEB. Essa análise visava contribuir com proposições considerando as fragilidades apresentadas, bem como reconhecer os pontos favoráveis.

Dentre os resultados, a pesquisa aponta que os cursos de gestão escolar são muito teóricos e poucos auxiliaram aos gestores escolares no desenvolvimento das competências de resultado, planejamento, lideranças pedagógicas e administrativas. Por outro lado, também destaca que os cursos proporcionaram momentos de estudo sobre o tema da gestão escolar e mostraram a importância dos gestores continuarem estudando e se aprofundando sobre essa temática.

A outra dissertação analisou as implicações da formação continuada em serviço na modalidade da educação à distância, na rotina administrativa e na prática pedagógica dos gestores escolares do curso de Gestão Escolar, buscando identificar e analisar as possíveis dificuldades na implementação desse curso no polo de Montes Claros - MG. Os resultados apontam que o curso contribuiu para o avanço sobre a concepção e a prática da gestão escolar, no entanto, também destaca que ele apresentou problemas em sua implantação e na sua efetivação nos municípios do polo de Montes Claros.

Em relação aos trabalhos de doutorado, todos os quatro analisados, apresentaram como objetivos de suas pesquisas a avaliação da política de formação de professores/gestores a partir de experiências nos cursos de Gestão Escolar. A pesquisa de 2014 analisou o processo de construção do curso da primeira turma ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a avaliação dele feita pelos egressos. Dentre os resultados, há o destaque para uma avaliação positiva do curso e entendimento da gestão escolar democrática como direito. NO entanto, ressalta-se que “a necessidade de implementação de mecanismos de participação e a autonomia da comunidade escolar e local para os encaminhamentos administrativos e pedagógicos relativos aos trabalhos escolares”. (Lira, 2014).

As outras três teses são do ano de 2015, sendo uma desenvolvida no programa de doutorado da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e as outras duas no programa de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A tese da UFV avaliou os resultados e efeitos do curso de especialização em Gestão Escolar considerando as dimensões de quem elaborou o PNGEB (Ministério da Educação), de quem implementou (UFV) e dos beneficiários (egressos), tomando como ponto de partida a premissa de que a formação de gestores provoca mudanças na gestão escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação pública.

Como resultados da pesquisa, a autora aponta que “foi possível confirmar a hipótese de que os resultados e efeitos positivos do Curso são expressos num processo formativo de qualidade e que pode incidir sobre o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática, segundo seus egressos”; no entanto, ela chama atenção sobre as perspectivas futuras para o curso, uma vez que “paira a insegurança quanto à continuidade do Programa”. (Fernandes, 2015).

As duas pesquisas de doutorado realizadas na UFRN são da linha de “Educação, Políticas e Práxis Educativas” do programa de educação dessa universidade. Uma foi defendida no mês de fevereiro e a outra no mês de junho de 2015. A primeira tem como título: “Formação Continuada a distância para gestores escolares: estudo avaliativo da política de cursos de pós-graduação lato sensu (2009-2011)” e a segunda apresenta como título: “Formação lato sensu a distância em Gestão Escolar”.

Ambas estudaram o curso de especialização em Gestão Escolar, mas a primeira focalizou a experiência ofertada no ano de 2009 a 2011 considerando o contexto de formulação e de implementação das políticas de educação brasileira, as particularidades da educação a distância e da implementação da especialização para gestores escolares.

Os resultados da tese de Dalva (2015) apontaram para “contradições, limites e desafios na expansão do ensino superior com EAD”, conforme aponta a autora, destacando que embora sejam evidenciadas mudanças históricas nas políticas educacionais, elas não incidiram em rupturas nos padrões tradicionais de formação de gestores. A autora também destaca que embora o curso tenha suscitado a produção de novos conhecimentos inerentes à gestão escolar, ele apresenta lacunas que só podem ser preenchidas pela modalidade de ensino presencial.

A segunda tese focalizou a experiência do curso de especialização em Gestão Escolar ofertado em 2010 a 2012 analisando a política de formação a distância de gestores de escolas públicas, visando a possibilidade de contribuir por meio de uma perspectiva teórica e metodológica sobre a gestão democrática nos processos de organização escolar.

Em relação à essas duas teses, os resumos não deixaram claro se a análise do curso de especialização em Gestão Escolar se tratou de experiências diferentes, mas por meio de inferências considerando os períodos das ofertas dos cursos, acreditamos que se trata de cursos diferentes.

Discussão dos resultados

Como apreendido a partir do mapeamento, apenas uma pesquisa em nível de mestrado foi realizada sobre o curso de Coordenação Pedagógica, mas não fez parte das análises pois não era da área de educação. Portanto, evidenciou-se a predominância dos estudos relacionados ao curso de Gestão Escolar, dos quais, a

maioria foi realizada nos programas de pesquisas da região nordeste e sudeste do país, o que nos leva a questionar a ausência de produções nas regiões sul e sudeste, as quais possuem muitos programas de pesquisas da área de educação.

Outro fator que também chama atenção é quantitativo de 33 produções encontradas sobre o PNEGEB no Brasil, sendo este um Programa que se institucionaliza dentre as ações da política de formação para gestores escolares. Considerando um universo de “13516” registros sobre um descritor mais geral relacionado à “formação de professores”, ou mesmo sobre outro mais específico para gestores, com é o descritor “formação de gestores” que inserimos no Banco de Dados da Capes, encontrando “191” registros, as produções em torno do PNEGEB ainda são escassas..

O conteúdo desses resumos assinala, no geral, para resultados positivos. No entanto, há quatro pesquisas, das 14 teses e dissertações da área de políticas de educação que assinalam contradições. Entre as dissertações, retomamos às de Oliveira (2011), Lima (2014) e Dalva (2015), cujos trechos demarcam:

1. “*Permanecem as práticas patrimonialistas e clientelistas nas práticas dos gestores, sejam elas impostas ou decididamente ‘democráticas’*”. (Oliveira, 2011). (grifos nossos)
2. os discursos expressos nos PI, evidenciam que se tem uma concepção de PPP [...] como um guia e recurso para os problemas da escola, mas se percebe a contradição desse documento para efetivação da gestão democrática quando *expressam ou são expressos os limites, os desafios e as questões legais como imposição à escola e a falta de compromisso de certos profissionais com a atividade que desenvolvem*, eximindo-se de participar de maneira efetiva. *O PPP por si só não é sinônimo de gestão democrática*. (Lima, 2014). (grifos nossos)
3. “contradições, limites e desafios na expansão do ensino superior com EAD” (Dalva, 2015).

A pesquisa dessa última autora destaca que embora sejam evidenciadas mudanças históricas nas políticas educacionais, “elas não incidiram em rupturas nos padrões tradicionais de formação de gestores” (p.12). A autora também destaca que embora o curso tenha suscitado a produção de novos conhecimentos inerentes à

gestão escolar, “ele apresenta lacunas que só podem ser preenchidas pela modalidade de ensino presencial”(p.12).

Essas contradições, tanto em relação às dissertações quanto à tese, representam 28,57% dos 14 trabalhos. O sentido dessas mensagens expressam que entre o discurso oficial da política e a realidade vivida pelos gestores escolares há um movimento contraditório que se explicita nas práticas burocráticas e clientelistas da gestão. Isso caracteriza o que Florestan Fernandes (1986) classificou como “rota de desenvolvimento desigual periférico” (p.16). Também, para ele, não existiu uma “consciência de classe burguesa revolucionária” no Brasil. Em suas palavras: “as classes burguesas correram atrás das transformações capitalistas, não as provocaram e conduziram (como é, aliás, a norma na revolução burguesa secundária)”(p.16).

Percebe-se, por fim, que a maioria das dissertações e teses tomou o objeto em si mesmo, de modo fragmentado, não analisando as influências do contexto, seja ele político, econômico, cultural, tanto em nível nacional como internacional, o que fica perceptível pela leitura dos resumos e introduções dos trabalhos analisados.

Considerações finais

O mapeamento realizado a partir do “estado do conhecimento” tornou explícito o entendimento que se tem na universidade brasileira sobre o PNEGEB, que, como vimos, expressa uma leitura positiva. No entanto, quase um terço desse entendimento revela que há contradições. Por outro lado, não foi encontrada nenhuma referência quanto às influências dos Organismos Internacionais (OIs) nessas pesquisas de mestrado e doutorado.

No entanto, no documento do Banco Mundial (2010) “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos”, é enfatizado a necessidade de se investir na melhoria da qualidade dos professores no Brasil, o que exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade e o apoio ao melhoramento contínuo da prática e a recompensa pelo desempenho. (p. 8-9).

O documento também assinala quais habilidades do século XXI são necessárias serem desenvolvidas pelos professores e gestores como a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em

equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal dessas demandas é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil. (p.5).

A comparação entre os sentidos explícitos e implícitos dos discursos documentais revelam contradições, o que sinaliza a necessidade de se fazer um caminho mais profundo na pesquisa bibliográfica em busca das explicações dos fenômenos (Richardson, 2007) .

E a busca das explicações - mais do que sua descrição - é o âmago da análise crítica do método materialista histórico dialético. Por fim, ao se vincular a teoria marxista de linguagem de Fiorin (2005) aos interesses materiais da produção da consciência (Moraes, 2014), questiona-se a neutralidade do discurso do PNEGEB, pois da análise dos seus significados descortinam-se os reais interesses econômicos do Banco Mundial.

Referências

Almeida, B. L. T. (2014). Construindo uma gestão democrática no Estado da Bahia: contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa Escola de Gestores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

Banco Mundial. (2010) Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda.

Brasil. (2009) DCN-Diretrizes Nacionais para o Programa Nacional Escola de Gestores. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2004). Programa Escola de Gestores: Projeto Básico. Brasília: INEP.

Capes. Banco de Teses e Dissertações da Capes. Produções Disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

Castro, A. M. D. A. (2012) Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação de Gestores Escolares. ANPAE.

Costa, A. L. N. G. (2010) O Programa Escola de Gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Dalva, G. (2015) A política de formação de professores a distância: avaliando o curso lato sensu para gestores escolares (2010-2012). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

Fernandes, C. do C. P. (2015) O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais. 241f. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação.

Fernandes, F. (1986) Que tipo de República? São Paulo: Brasiliense.

Fiorin, J. L. (2005) Linguagem e Ideologia. São Paulo: Ática, 2005.

Gil, A. C. (2009) Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo, Atlas.

Lima, G. S. N. (2014) Políticas Educacionais de Formação Continuada: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos no curso de Especialização em Gestão Escolar/UFOPA. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO.

Moraes, R. A. (2014) O método materialista dialético e a consciência. In: Célio da Cunha; José Vieira de Souza; Maria Abádia da Silva. (Org.). O método dialético na pesquisa em educação (Col. Políticas Públicas de Educação). 1ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 79-96.

Nascimento, L. (2015) G. M. Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-BA: uma análise do curso de gestão escolar. Dissertação (Mestrado). 99fls. II. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicada (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador.

Oliveira, B. A. de. (2011) Gestão educacional pós-municipalização: práticas patrimonialistas, poder e outros desafios na ótica dos gestores. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

Richardson, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3 Ed., São Paulo: Atlas, 2007.

Romanowski J. P. Ens, R. T. (2006) As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, set-dez, pp. 37-50.

Silva, M. A. da. (2015) Formação Lato Sensu a Distância em Gestão Escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

CAPÍTULO 06 – ENSINO&APRENDIZAGEM COMO OBJETO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO: APRIMORAMENTO DA ATIVIDADE EDUCATIVA

Maria Eliza Brefere Arnoni
Juliana Tiburcio Silveira Fossaluzza

Este estudo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisas científicas de *abordagens qualitativas* (Severino, 2016) realizadas na área da Educação que vêm sendo desenvolvidas pelas autoras Arnoni (2012, 2018, 2018a) e Silveira-Fossaluzza (2017, 2018) nos cursos de graduação e de pós-graduação, confirmando a importância da unidade entre *ensino, aprendizagem e pesquisa* e, conseqüentemente, como essa unidade poderá contribuir para o aprimoramento da atividade educativa, especialmente, nos cursos de formação inicial de professores.

Antes da discussão do tema propriamente dito, serão destacados alguns fatores considerados agravantes e que surgem no decorrer do processo de produção da pesquisa científica realizada na área da Educação, pelo menos em *parte* no Brasil: a) a descontinuidade e/ ou a fragmentação dos estudos realizados pelos estudantes na área da Educação; b) a imprecisão dos “temas” a serem investigados pelos alunos, pois no desenvolvimento da pesquisa científica que tem seu “ponto de partida” na elaboração dos projetos poderá faltar precisão do “objeto de estudo”, o que é essencial para o prosseguimento de qualquer investigação, e que, por sua vez, exige a delimitação do “universo e da categoria” de pesquisa, em que ambos se inter cruzam; c) a inexistência por parte dos estudantes, ainda que estes frequentem as disciplinas específicas, do conhecimento das diferentes formas de pesquisa (bibliográfica, documental, de campo, etc.), dos métodos que envolvem distintos paradigmas epistemológicos, das diferentes abordagens (qualitativa ou quantitativa) e metodologias de pesquisa (etnográfica, participante, pesquisa-ação, estudo de caso, etc.), das técnicas (entrevistas não diretivas e estruturadas, história de vida, observação, questionário com perguntas abertas ou fechadas) (SEVERINO, 2016), o que poderá refletir, ao mesmo tempo, uma inaptidão por parte dos docentes em realizar a pesquisa científica na área de Educação pelo menos em parte no país.

Sendo assim, ao procurar um orientador como norteamento na definição de um “objeto de estudo”, não resta outra opção ao aluno a não ser escolher a forma, o método, a metodologia e/ ou a técnica, endossadas e experienciadas pelo

orientador. Dito de outro modo, em Educação, de fato, aprendemos a pesquisar, quando nos dispomos a aprender, pesquisando, e só mais adiante compreendemos o “vácuo” existente entre *ensino&aprendizagem e pesquisa*, unidade que deveria ser ensinada, motivada, nos cursos de graduação em todas as disciplinas e que não poderia se reduzir à vivência dos momentos de elaboração dos trabalhos de iniciação científica, quando esta é realizada pelo aluno, ou de conclusão dos cursos.

Além de tais fatores, também importa refletirmos como o “ato de pesquisar” tem sido realizado nas escolas e nos cursos de graduação. Por exemplo, a “busca” por determinado assunto ou informação que o docente solicita ao aluno como “tarefa escolar” definiria a inteireza do “ato de pesquisar”?

Compreendemos que a pesquisa científica ausente do referencial teórico não pode caracterizá-la como tal. Minimamente, o professor precisa conduzir o estudante a entender que aquela informação pesquisada necessita ser analisada a partir do conceito científico que ele ensina em sala de aula. Caso contrário, o ato de pesquisar se reduz a “busca de informações”, esvaziando-se.

Nos cursos de graduação, igualmente, o que se tem verificado é a dificuldade de os estudantes desenvolverem a capacidade de analisarem um determinado “tema” a partir de um referencial teórico, apresentando estudos predominantemente descritivos, porque ausentes, diante às dificuldades educacionais enfrentadas, do exercício de análise, do estabelecimento de relações entre o tema e os fundamentos teóricos adotados. Tem-se constatado até mesmo que parte dos estudantes não compreende que no âmbito do desenvolvimento da atividade educativa esta só poderá existir como *práxis*, como atividade que pressupõe a unidade teoria-prática, ou ainda, que uma prática, se autêntica, somente se faz fundamentada e o contrário disto é o pragmatismo não incomum na Educação.

Diante de tal quadro, *que merece uma investigação detalhada, mas de certo modo vivenciado pelas autoras deste estudo*, afirmamos a necessidade de que a unidade ensino, aprendizagem e pesquisa seja experienciada pelos estudantes *de modo o mais pleno e responsável possível em diferentes momentos de sua formação inicial* e que aqueles não se restrinjam à elaboração dos trabalhos que são apresentados ao final dos cursos de graduação.

Este estudo está dividido em duas partes essenciais: na primeira, abordaremos as contribuições que a *Metodologia da Mediação Dialética* (M.M.D.) tem para a pesquisa científica em Educação e para a formação inicial de

professores; na segunda, como o exercício da pesquisa científica⁷ pode ser realizado no decorrer das disciplinas existentes nos cursos de graduação, em especial, nas Licenciaturas, e destacaremos a importância das técnicas de pesquisa (questionário e entrevista semiestruturada) uma vez utilizadas em unidade com as memórias de vida dos entrevistados.

Contribuições da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.) para a produção da pesquisa científica em Educação e a profissionalidade da docência

Arnoni (2018a⁸) propõe a unidade *ensino&aprendizagem* e pesquisa na conquista da profissionalidade da docência nas Licenciaturas, um desafio da atualidade, devido ao esvaziamento conceitual e à desvalorização dos cursos de formação inicial e continuada de professores. E neste aspecto, importa destacar o desenvolvimento da disciplina de Didática, pela referida autora, junto a estudantes dos cursos de Licenciatura no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE-UNESP), em que a docente ensina o licenciando a ser professor ao desenvolver os conceitos de sua disciplina, via *Metodologia da Mediação Dialética* (M.M.D.). E, assim, possibilita ao estudante a vivência simultânea do processo educativo emancipador da atividade educativa, como licenciando-aluno universitário e como licenciando-professor na escola básica, em que, sob o acompanhamento da docente da disciplina, planeja uma atividade educativa, desenvolve-a e a avalia, utilizando os pressupostos que aprendeu na Didática.

Além disso, a referida autora apresenta um percurso científico interessante, pautado no entendimento que a essência da realidade educacional não se explicita no imediato, mas sim, via pesquisa teórica que compreende o fenômeno educativo como a síntese de múltiplas determinações históricas (im)postas. Isto lhe exigiu estudos dos pressupostos teóricos da teoria marxiana, do trabalho (Marx, 2008), das categorias do Materialismo histórico ou do Método Dialético (mediação, contradição, superação, totalidade, momento predominante), da Ontologia do Ser Social os quais os sintetizou no desenvolvimento da proposição teórico-metodológica de sua

⁷ Na realidade trata-se de *um* exemplo de como o exercício da atividade científica pode ser desenvolvido nas Licenciaturas.

⁸ Esta discussão se encontra no trabalho intitulado: *Didática e a profissionalidade da docência numa perspectiva ontológica, o diferencial da licenciatura nos cursos de graduação* (Arnoni; Silveira-Fossaluzza, 2018a) que será apresentado e publicado no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, no mês de set. 2018.

metodologia – a *Metodologia da Mediação Dialética* (M.M.D.) –, que será apresentada adiante, compondo ao mesmo tempo a *Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética* (Arnoni, 2018).

Portanto, a M.M.D. expressa uma síntese do processo reflexivo vivenciado por Arnoni (2007, 2012, 2018), em que articula ensino, aprendizagem e pesquisa, numa perspectiva ontológica, ao depreender a necessidade de uma proposição teórico-metodológica que permitisse ao professor o entendimento e, ao mesmo tempo, o enfrentamento deste modelo de sociedade, sob o comando dos Grupos Econômicos hegemônicos, que se impõem à educação escolar por meio do PNLD⁹ e, via livro didático, determina oficialmente o modelo burguês de aula, ou seja, a organização manufatureira do trabalho didático proposto pelo pedagogo alemão Wolfgang Ratke, em meados de 1612 (Hoff, 2009). E, que, apesar dos avanços tecnológicos, este modelo de aula permanece até os dias atuais, colaborando na manutenção desta sociedade que o geriu.

Segundo Arnoni (2012), era premente oportunizar ao professor um estudo similar ao que realizou como pesquisadora e autora da *Teoria da Metodologia da Mediação Dialética* (Arnoni, 2007, 2018, 2018a). Daí, a necessidade de organizar teoricamente o *Planejamento Processual* da atividade educativa, via pesquisa científica, no sentido de o docente entender teoricamente a educação escolar (1ª Fase - *teoria projetando a prática*) e, consciente, agir, transformando o modelo burguês de sua aula, numa atividade educativa e, assim, desenvolver o processo educativo emancipador via M.M.D. na prática educativa de sua sala de aula (2ª. Fase - *prática teórica*). E, finalizar, analisando a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem, tida como unidade complexa e dinâmica (3ª. Fase), na perspectiva da totalidade.

1ª. Fase do Planejamento Processual da atividade educativa: teoria, fundamentos

Volta-se para a valorização do desenvolvimento conceitual do professor, com foco na profissionalidade da docência, subsidiando-o teoricamente no entendimento: (a) Das relações estabelecidas entre as políticas sociais da sociedade, as políticas educacionais e a docência na educação escolar; (b) Da reprodução do modelo social

⁹ Programa Nacional do Livro Didático.

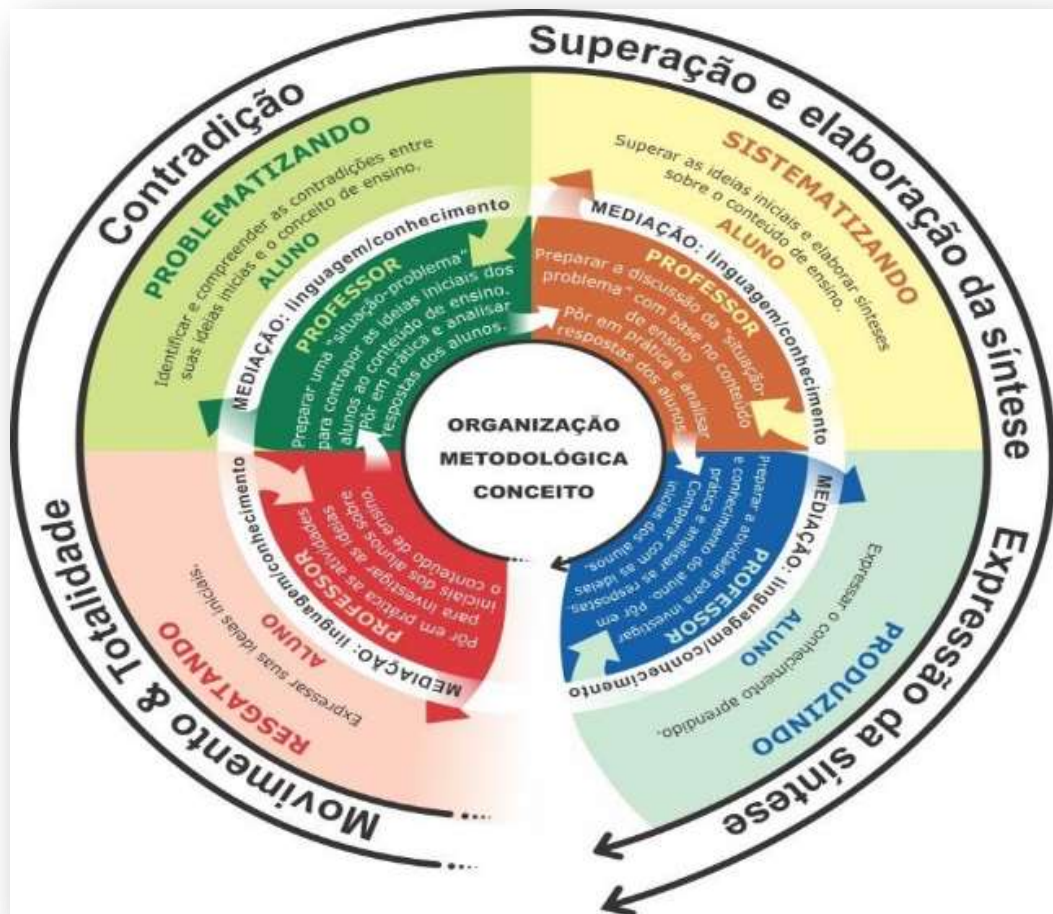
excludente em sala de aula pelo uso oficial dos guias curriculares, livros e cadernos didáticos; (c) Da forma (in)consciente do professor colaborar na internalização do conformismo global; (d) Do processo educativo emancipador com a intencionalidade de intervir no desenvolvimento conceitual do aluno; (e) Da possibilidade de transformação deste modelo burguês de aula, pela compreensão da atividade humana educativa pautada nos princípios ontológicos do trabalho (MARX, 2008).

O estudo das áreas de conhecimento que subsidiam a elaboração da intencionalidade da atividade educativa, a dos conceitos científicos a serem ensinados para os alunos e a dos fundamentos ontológicos que justificam o “porquê?”, o “quê?” e o “como?” ensinar os conceitos científicos para o aluno aprender, bem como, “o porquê da avaliação processual” no desenvolvimento conceitual do aluno no decorrer do processo educativo emancipador.

2ª. Fase do Planejamento Processual da atividade educativa: prática educativa

Trata dos objetivos específicos do processo educativo emancipador desenvolvido por meio da M.M.D., em relação aos conceitos científicos da disciplina, estudados na perspectiva da totalidade, a serem desenvolvidos via M.M.D. (Figura 1 - Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética), na prática educativa da sala de aula.

Figura 1 – Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.)
Elaboração - Maria Eliza Brefere Arnoni/ Colaboração – Patrícia Vieira



São quatro as Etapas da M.M.D. destacadas no diagrama acima,

RESGATAR é investigar as ideias iniciais que os alunos trazem em relação ao conceito ensinado, é o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito educativo. O professor elabora, por diferentes linguagens, questões investigativas que abrangem: (a) o conceito a ser ensinado; (b) seus nexos internos; (c) seus nexos externos. Desenvolve-as com os alunos e analisa as respostas obtidas ou manifestação observadas nos alunos, tendo como parâmetro o conceito a ser ensinado e, conscientemente, opta por iniciar o processo educativo pelas ideias iniciais dos alunos que guardam alguma relação com o conceito a ser ensinado. Importante é preservar o princípio básico desta proposição, o aluno só entende a fala do professor se possuir esquema cognitivo que lhe permita estabelecer relações com o conceito, em questão. Os dados obtidos são utilizados para o professor organizar a Etapa seguinte da M.M.D., - PROBLEMATIZAR é explicitar subjetivamente uma contradição e, para isso, é necessário colocar o aluno em uma situação desafiadora capaz de levá-lo mentalmente a perceber as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo

professor. Como o conceito, em sua totalidade, expressa um todo formado pelas relações dialéticas entre as partes que o compõem e, destas, com o todo, para explicitar a contradição, o foco da questão-problema refere-se à parte, se os dados do Resgatando voltam-se para o todo do conceito. E, o foco refere-se ao todo, se os dados do Resgatando voltarem-se às partes do conceito, seus nexos internos. A contradição, a luta dos contrários, constitui-se na fonte fundamental do desenvolvimento da consciência, assim, a questão problematizadora é o despertar da consciência do que é aprender. As reações, manifestação ou registros dos alunos, são os elementos para a elaboração da Etapa seguinte da M.M.D. - SISTEMATIZAR é o ato mental do aluno, ao superar as ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado. Isto lhe é potencializado pelo professor quando retoma a questão-problema, discutindo-a, por meio de informações conceituais que possibilitem ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos de suas ideias iniciais e elementos do conceito ensinado, a elaboração de sínteses, o que lhe permite desenvolver a Etapa seguinte da M.M.D. - PRODUZIR é o momento de o aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da M.M.D., por meio de diferentes linguagens, o que permite ao professor compará-las com as ideias iniciais dos alunos. Como a produção final, a síntese conceitual, apresenta-se mais elaborada que as ideias iniciais, o Produzindo torna-se imediatamente o Resgatando de um novo conceito, e, assim, o ciclo não se fecha, ao contrário, ele forma no pensamento do aluno, a espiral do conhecimento, contínua e eterna. Ou seja, se a análise do texto final demonstrar que houve superação das ideias iniciais, o Produzir torna-se imediatamente um novo Ponto de partida, o Resgatando, gerando o movimento em espiral. Caso a análise demonstra que não houve superação, é recomendável ao professor planejar, desenvolver e analisar novamente a prática educativa. (Arnoni, 2018, p.48-49).

3ª. Fase do Planejamento Processual da atividade educativa

Nesta 3ª Fase, o professor trata da avaliação processual ampla, analisando as relações entre a 1ª. e a 2ª. Fases, observando o influxo da atividade educativa em ambientes internos e externos à escola.

Concluindo, em relação à contribuição desta proposição teórico-metodológica para a pesquisa científica em Educação, destacamos que o docente que optar pelo seu desenvolvimento precisará pesquisar os *fundamentos teóricos* que a subsidiam (1ª. Fase do *Planejamento Processual*) que se caracteriza pelo momento da *prévia-ideação*. E, mais, a *Metodologia da Mediação Dialética* pressupõe que o docente desenvolva uma visão crítica de mundo, ao se apropriar de seus fundamentos, e aprofunde seus conhecimentos acerca dos conceitos sistematizados que irá ensinar.

Ao *objetivar* o processo educativo na prática educativa (2ª. Fase), o professor avalia esse processo (3ª. Fase) que implica num “novo ponto de partida”, ele se

confronta com o produto de sua atividade educativa que modificou sua subjetividade, circunstância em que conscientemente depreende sua profissionalidade da docência e, em decorrência, constata a efetiva participação dos alunos e a compreensão do conceito ensinado, processo este que é denominado de *exteriorização*¹⁰.

Tais categorias (prévia-ideação, objetivação e exteriorização), em Lessa (2007) estão relacionadas à Ontologia do Ser Social, especificamente, ao *trabalho*, que é considerado por Marx a protoforma de outras práxis (educativa, artística, política, etc.) (Vázquez, 2011), por isso também a atividade educativa conserva estes mesmos componentes do trabalho (Arnoni, 2012), embora apresente uma autonomia relativa em relação a este, em Tonet (2005), assegurando assim sua especificidade.

Unidade *ensino&aprendizagem* e pesquisa no Ensino Superior: relatos de experiências com enfoque nas técnicas *questionário* e *entrevista semiestruturada*, a necessidade da dimensão humana na pesquisa científica em Educação

Outro modo de contemplarmos a unidade ensino, aprendizagem e pesquisa é a possibilidade de o docente desenvolver trabalhos científicos junto aos estudantes que envolvam os “temas” abordados nas disciplinas que leciona, pois a prática educativa organizada a partir do *diálogo* (Freire, 2004, 2014) gera dados importantes, que implicam na possibilidade de produção de estudos que podem ocorrer, sobretudo, no desenrolar da própria disciplina envolvendo professores e alunos a fim do aprimoramento da atividade educativa e do exercício da pesquisa científica. Como exemplos, serão mencionados alguns trabalhos recentes realizados por Silveira-Fossaluzza (2017; 2018).

A primeira experiência a ser relatada ocorreu no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP), uma instituição particular de ensino, num momento de formação inicial de professores.

Silveira-Fossaluzza (2018), durante a realização da disciplina que tinha como tema “Avaliação”, no ano de 2017, propôs às estudantes do curso que aplicassem a técnica – questionário, com perguntas abertas - a professores da Educação Básica.

¹⁰ Cabe ainda mencionar, segundo Arnoni (2012) que as categorias *prévia-ideação*, *objetivação* e *exteriorização* não são apenas desenvolvidas nas três Fases do Planejamento Processual da atividade educativa, mas que a cada Etapa da M.M.D. (Resgatar, Problematizar, Sistematizar e o Produzir) tais categorias também se realizam.

Esta atividade tinha como objetivo que as alunas exercitassem, apesar das dificuldades enfrentadas, sua capacidade de relacionar e analisar as narrativas dos docentes entrevistados a partir dos textos estudados no decorrer das aulas da disciplina de “Avaliação”. Além disso, tal experiência propôs a superação do ato de descrever uma dada realidade por meio da atividade científica, e que uma vez que o pesquisador tenha descrito algum contexto ou situação específica é necessário analisá-la a partir de um determinado referencial teórico.

A respeito da técnica (questionário) Severino (2016, p.134) afirma que se trata de um,

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado [...].

A escolha do questionário se justificou diante as circunstâncias do curso, pois as alunas realizavam estágios em instituições escolares e, por não terem experiência na realização de entrevistas, optou-se pela referida técnica. No entanto, a elaboração das questões abertas requereram cuidado e rigor a fim de se atingir os resultados pretendidos.

Tais questionários que representam, ao mesmo tempo, documentos, antes de serem aplicados, foram compartilhados em sala de aula com as alunas, e embora não tenham sido testados *a priori*, apresentaram resultados interessantes, pois tais perguntas, da *forma* como foram elaboradas, permitiram aos informantes recorrerem às suas histórias de vida, às suas memórias escolares a fim de mencionarem as “práticas avaliativas” por eles vividas.

Nesse sentido, destacamos que a formulação de questões que poderão ser utilizadas por meio das técnicas - questionários ou entrevistas – (Severino, 2016) que sugerem ao informante recorrer às suas memórias de vida poderá diminuir os riscos da produção de uma resposta enganosa ou descontextualizada do real.

A respeito da memória, Ecléa Bosi (2003) menciona que se trata de uma “fonte”, de um “manancial” de experiências, “geradora do futuro”. Sem a memória não existe possibilidade de *enraizamento* (BOSI, 2003), de saber quem se é. Retomar a memória por meio do *modo* como se elabora perguntas para compor um questionário ou um roteiro de entrevista semiestruturada, por exemplo, *evoca a dimensão humana necessária à pesquisa científica*.

A pergunta “como o docente avalia seus alunos?” proposta logo no início de um questionário, pode levar o professor a reproduzir discursos educativos, modismos, respostas que podem não corresponder à sua prática educacional, à sua forma real de avaliar os estudantes. No entanto, outra maneira de iniciar o questionário seria, num primeiro momento, propor perguntas que resgatassem os motivos, recorrendo à história de vida do professor, que o levaram à docência e convidá-lo, em seguida, à retomada de suas experiências escolares no que se refere à “Avaliação”, perguntando-lhe, por exemplo, “quais seriam suas memórias escolares a respeito das práticas avaliativas”, e, por fim, questioná-lo diretamente sobre o *modo* como avalia os estudantes.

Abaixo apresentaremos um dos trechos colhidos pelas alunas por meio da técnica *questionário*,

Na escola era A os melhores alunos, B os bons, C os fracos e D os piores. Era queridinha dos professores a turma dos A. Conversava ou levantava ponto negativo. Nota azul e nota vermelha. O boletim era algo temido pelos alunos. Na faculdade tive uma professora que pegou uma disciplina que ela não dominava. Eu pesquisava muito e fazia sinapses com outros conteúdos do curso de Pedagogia. Ela não dava abertura para eu participar, negava meus resumos. No dia da prova as questões assertivas dela estavam fragmentadas que não dava pra entender e relacionar com as alternativas, mas fiz. Nas questões dissertativas elaborei-as muito bem. Na hora de entregar ela já foi corrigindo na minha frente. Dando meio certo em todas. Minha colega a questionou e falou: ‘_as minhas estão bem menos explicadas e você deu certo’. A professora olhou para mim e falou: ‘_isso é pra você aprender a se frustrar’. Sorte de meus alunos, como professora, não quero ninguém frustrado. Avaliação não é um *ato de vingança* [grifos nossos] e nem de resolver questões pessoais, afetivas, etc. Pelo contrário, é um *ato de amor* [grifos nossos] (Silveira-Fossaluzza, 2018, p.16-17).

Diante de tal resposta, em que a docente recorreu às suas memórias escolares, em que relatou a respeito das “práticas avaliativas” que na realidade reduzem a “Avaliação” a instrumento de disciplina, de punição e de medo, forma

esta que não está presente apenas nas escolas, mas, sobretudo, no Ensino Superior. Ao recorrer a práticas que *não* definem o ato avaliativo (Silveira-Fossaluzza, 2018), embora muitos professores possam assim compreendê-lo, e que contraria o verdadeiro sentido da “Avaliação” que é analisar se o estudante aprendeu ou não os conteúdos escolares, a docente se defronta com suas experiências de vida uma vez mais, e se encontra diante à possibilidade de não reproduzi-las em sua atividade educativa¹¹.

O trabalho de pesquisa realizado pelas alunas do curso supracitado representa de outro modo como a unidade ensino, aprendizagem e pesquisa pode ser contemplada, e que deve ser experienciada no desenrolar das disciplinas, o que contribuirá, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da práxis educativa.

Noutro trabalho de pesquisa também desenvolvido por Silveira-Fossaluzza (2017), a autora buscou investigar sobre a *consciência de classe proletária* e sua relação com docentes da Educação Básica.

Neste estudo, foi utilizado como método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético (MARX, 2008), a pesquisa bibliográfica (Severino, 2016) e a técnica de *entrevista semiestruturada*. A respeito desta técnica de *observação direta* (Thiollent, 1982, p.32),

Quando a investigação pretende maior profundidade ou se trata de explorar assuntos complexos, os questionários contêm mais perguntas abertas e exigem do entrevistador um papel mais ativo para facilitar a verbalização do respondente. Quando o assunto é muito aberto, o questionário é substituído por um simples roteiro de entrevista, [...]. A diferença entre o questionário (eventualmente aplicado em entrevista dirigida) e as entrevistas semi-estruturada e não diretiva reside na extensividade do primeiro (grande número de pessoas e fechamento das perguntas) e na intensividade das segundas (pequeno número de pessoas e grande abertura das perguntas para maior ‘profundidade’) (Thiollent, 1982, p.33).

¹¹ É importante destacar na pesquisa científica o papel realizado pela memória que oportuniza ao entrevistado (dimensão humana) recorrer às suas histórias de vida. Neste caso, o professor, por exemplo, que revisita suas experiências escolares, é confrontado com suas vivências, ainda que estas tenham lhe marcado de forma negativa, opressora. Diante disso, o docente se defronta, minimamente, com a possibilidade de realizar sua atividade educativa de modo contraditório (caracterizada por aspectos positivos e negativos, ou predominantemente negativos ou positivos), ou ainda com a possibilidade de refletir sobre sua práxis, e se esta tem se realizado de forma autoritária, conservadora, vê-se, então, diante à escolha de modificá-la. No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa científica em Educação, a memória das experiências escolares, a memória-trabalho e política poderão ser utilizadas como meio de conduzir o professor ao processo de reflexão sobre a práxis educativa, aprimorando-a. Pretendemos aprofundar este estudo.

No estudo desenvolvido, a pesquisadora centrou-se na intensividade de que fala Thiollent (1982) ao realizar as entrevistas, num pequeno número de pessoas, cinco docentes foram entrevistados, numa permissão prolongada da fala que representa, ao mesmo tempo, uma disponibilidade de ambos, de entrevistadora e de entrevistado, em *escutar* (Freire, 2004) o que o outro deseja narrar. O exercício da *escuta* permite ao entrevistador, em especial, a apreensão do movimento do pensamento de quem fala. Neste exercício, está posto também o direito ao silêncio e à discordância, além da fala. As entrevistas apresentaram em média uma duração de duas horas, sendo inteiramente transcritas, e a partir de um roteiro de questões, e o desenrolar da própria entrevista, outras perguntas pela pesquisadora foram acrescentadas.

Os depoimentos são interessantes, pois professores atuantes na Educação Básica relataram parte de suas memórias-trabalho e política. Nas narrativas, que ocorreram por meio da linguagem, o pensamento de cada um se expôs de maneira contraditória, concluindo-se, portanto, que a consciência individual que é ao mesmo tempo social exprime ora os interesses de uma sociedade burguesa, ora uma consciência de classe proletária que só pode existir *potencialmente* em cada professor, pois não é possível menosprezar as experiências de luta e os conhecimentos historicamente adquiridos por cada um. Em Silveira-Fossaluzza (2017) é possível verificar em detalhes as narrativas dos professores e sua análise a partir do referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético (Marx 2008; Paulo Neto, 2011).

Ainda sobre a técnica de pesquisa, a *entrevista*, Thompson (1992) menciona que,

Ser bem-sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevistas, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade. Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias idéias, irá obter informações que, ou são

inúteis, ou positivamente enganosas. Mas a maioria das pessoas consegue aprender a entrevistar bem (Thompson, 1992, p. 254).

E prossegue o referido autor,

Normalmente, deve-se evitar perguntas diretas. Se você apresentar suas próprias opiniões, especialmente logo no início da entrevista, será mais provável que obtenha respostas que o informante considera que você gostaria de ouvir, e que, por isso, serão menos confiáveis, ou duvidosas, como evidência (Thompson, 1992, p. 254).

Thompson (1982) apresenta observações acerca do *modo* de se realizar entrevistas, orienta-nos a respeito da elaboração das perguntas, dos locais onde aquelas poderão ser feitas, da importância das “pausas” expressas pelo informante, e até mesmo da utilização de objetos, de fotografias, que podem trazer à tona a memória do entrevistado a respeito de fatos importantes. A citação anterior confirma ainda o que afirmamos anteriormente, a respeito de não perguntar diretamente ao informante, num momento inicial da entrevista, o que se pretende saber. Estes se tratam de meandros, cuidados e rigor, que o entrevistador aprende também no desenvolvimento da técnica propriamente dita, mas tal emprego requer algum preparo e conhecimento por parte do entrevistador, com o objetivo de se evitar resultados não pretendidos.

Diante de tal categoria de estudo, a *consciência de classe proletária*, algo era certo: a impossibilidade de captar uma forma de consciência que é histórico-dialética e que, portanto, se encontra em constante movimento, dependendo para sua formação não apenas certo conhecimento teórico-crítico a respeito da realidade concreta, mas, sobretudo, o reconhecimento da determinação das circunstâncias históricas, das lutas de classes, das contradições, que fazem eclodir tal forma de consciência que se dá em unidade com a ação da classe (o proletariado). Portanto, algum amadurecimento teórico do pesquisador se revela no desenvolver do trabalho de pesquisa.

Nesse sentido, a autora concluiu, ao partir da realidade concreta, que tal forma de consciência de classe proletária só pode existir no indivíduo social em graus distintos, de modo circunstancial e *potencialmente* e que a consciência de classe *em si* (IASI, 2011), em grau diverso, também pode ser considerada como uma forma de *consciência de classe proletária potencial* uma vez que ainda não

corresponde a uma autêntica consciência de classe revolucionária, *para si* (Silveira-Fossaluzza, 2017).

Interessante destacar também a respeito do estudo realizado, que até o momento que antecedeu a realização das entrevistas, a transcrição e a análise dos dados, a pesquisa é marcada pelo *método de investigação*, mas a partir do momento em que os dados foram descritos e analisados, o *método de exposição* então se revela, o que provavelmente demonstra a importância da utilização de alguma metodologia ou, neste caso, de uma técnica de pesquisa (a entrevista semiestruturada) que exige do pesquisador um processo de síntese e análise dos dados obtidos a partir de um dado referencial teórico.

Com isso, reconheceu também a pesquisadora, a importância de se desenvolver o método, o materialismo histórico-dialético (Paulo Netto, 2011), em unidade com a realidade social, que tem seu “ponto de partida” no Homem mesmo, que inicialmente se apresenta caótica ao pesquisador, mas à medida que este apreende os fundamentos teóricos e o método de pesquisa, por meio do processo de *abstração* (Paulo Netto, 2011), isolando o fenômeno social, analisa-o, compreendendo as determinações essenciais que constituem o todo na parte e vice-versa, e ao realizar o caminho inverso, o pesquisador descobre ainda que tais relações além de revelar o que o objeto é, tendo como critério de verdade a práxis social (Vázquez, 2011), descobre, em última instância, a existência de relações recíprocas do fenômeno com o *mundo do trabalho* (Antunes, 2011), elaborando o concreto pensado.

Sendo assim, os estudos aqui apresentados revelam a importância que a unidade ensino, aprendizagem e pesquisa tem para o aprimoramento da atividade educativa e para pesquisa científica em Educação. E que tais estudos revelam a suas autoras, aprendizagens, propiciando-lhes o desenvolvimento de sua *consciência científica*, o que marca o percurso pessoal de cada uma, sua forma singular, seu *modus operandi* de experienciar a pesquisa científica que é inerente à natureza da atividade educativa (Freire, 2004).

Considerações Finais

Os estudos científicos desenvolvidos em unidade com o processo *ensino&aprendizagem* mencionados neste trabalho poderão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica em Educação, uma vez que as autoras se

encontram cientes acerca do esvaziamento que o “ato de pesquisa” pode sofrer nas instituições de Educação Básica e no Ensino Superior e do “vácuo” existente entre ensino, aprendizagem e pesquisa nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Denunciamos ainda a necessidade de o docente desenvolver sua atividade educativa, ao apreender a *profissionalidade da docência* em sua formação inicial, em um contexto socioeducativo apropriado, digno, para isso é necessária a solidariedade da categoria em questão, destacando o papel dos professores nas lutas de classes, pois compreendemos que os docentes desenvolvem sua atividade em contextos contraditórios e precários que dificultam o exercício o mais pleno possível de sua práxis e, portanto, da unidade ensino, aprendizagem e pesquisa.

Referências

Arnoni, M. E. B.; Oliveira, E. M. de; Almeida, J. L. V. (2007) de. *Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.

Arnoni, M. E. B. (2012) *Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula*. Revista Educação e Emancipação. São Luís/ MA, v.5, n.2.

Arnoni, M. E. B. (2018). *Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo*. In: Humberto Perinelli Neto. (Org.). *Ensino e teorias - diálogos com a epistemologia e a ontologia*. 1ed. Porto Alegre: FI, v. 1, p. 15-49

Arnoni, M. E. B.; Silveira-Fossaluzza, J. T. (2018). *Didática e a profissionalidade da docência numa perspectiva ontológica, o diferencial da licenciatura nos cursos de graduação*. In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores; Águas de Lindóia, Brasil; 24-26.

Antunes, R. (2011) *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. – 15.ed. - São Paulo: Cortez.

Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: Ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. - 56ª ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hoff, S. (2008) *O pensamento burguês na organização do trabalho didático moderno*. Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.3i1043054>. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 43 – 54.

Iasi, M. (2011). Ensaio sobre consciência e emancipação. – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular.

Lessa, S. (2007). Para compreender a ontologia de Lukács. 3. ed. Revista e ampliada. Editora Unijuí: Ijuí.

Marx, K. (2008). Contribuição à crítica da economia política. – tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular. p. 237-272.

Paulo Netto, J. (2011). Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular.

Severino, A. J. (2016). Metodologia do Trabalho Científico. - 24ª ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, p.105-135.

Silveira-Fossaluzza, J. T. (2017). A memória-trabalho e política de professores da Educação Básica e a consciência de classe proletária potencial. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (campus Araraquara).

Silveira-Fossaluzza, J. T. (2018). Memórias de “práticas avaliativas” de docentes da Educação Básica: ‘formação do sujeito’ a partir do que a avaliação não é. In: Biegging, P.; Busarello, L. I. (Org.). Cultura, história de vida: lugares de enunciação e memória. São Paulo: Pimenta Cultural. p. 9-33.

Thiollent, M. (1982). Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo: Livraria e Editora Polis LTDA. p.15-39.

Thompson, P. (1992). A voz do passado: História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p.274-278.

Tonet, I. (2005). Educação, cidadania e emancipação humana. Ed. Unijuí: Ijuí.

Vázquez, A. S. (2011). Filosofia da práxis. – 2ª. ed. – Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso, São Paulo: Expressão Popular, Brasil.

CAPÍTULO 07 – ESCOLA DEMOCRÁTICA: PERSPECTIVAS E PESQUISA¹²

Maria do Rosario Silveira Porto

Democracia. Palavra tão forte, mas, que à força de repetições sucessivas, ora como modismo, ora como forma de manipulação ideológica, acaba por se esvaziar daquilo que justamente lhe imprimiria a razão de sua existência: a força do símbolo. Hoje, o termo democracia é “arroz de festa” dos mais variados discursos, em especial dos pedagógicos. Escola democrática, práticas democráticas e até currículo democrático são expressões sempre presentes, acreditando-se em sua força integradora, mas “esquecendo-se” que palavras como coisas se desgastam e têm que ser constantemente renovadas em seu sentido, para que não se tornem formas ocas de conteúdo. Assim também a palavra democracia está se desgastando em seu sentido, contudo, ainda “pega” pela emocionalidade que desperta ao ser proferida e ouvida.

A definição de democracia já sabemos de cor: governo em que o povo exerce a soberania. É o princípio de nossa Constituição, posto como o norte de nossas ações: políticas, sociais, econômicas, culturais. E escola democrática?

Há pelo menos dois sentidos para a expressão. O primeiro refere-se ao direito de acesso à formação básica, ideia cara ao Movimento da Escola Nova desenvolvido nas primeiras décadas do século passado. Sucessivas Constituições e legislações garantiram esse acesso e foram além: tornaram obrigatória a frequência ao ensino básico durante a infância e parte da adolescência. Garantiram o acesso, mas não a qualidade, pois, como sabemos, condições sociais, econômicas, geográficas continuam sendo um fosso a um ensino mais igualitário.

Para o segundo sentido, vou em busca de aprofundamento do significado da expressão e aprendo que escola democrática é aquela que dá direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários. Ou seja, em que os estudantes são atores centrais do processo educacional em cada aspecto das operações da escola, incluindo aprendizagem, ensino e liderança. Os adultos, professores, são pedagogos e facilitadores que participam do processo educacional,

¹² Fala proferida no IV Encontro de Práticas Pedagógicas, sediado no IFSP, campus Boituva, no dia 26/09/2018.

auxiliando nas atividades de acordo com os interesses dos estudantes que as escolheram.

Daí me veio imediatamente à lembrança de que, em um curso de licenciatura, imbuída do espírito mais democrático possível e contaminada com uma ideologia libertária proveniente muito mais de leituras e pouco de prática, propus algo semelhante a meus alunos: eles iriam organizar o curso mediante a sugestão de alguns tópicos, para não fugir muito do programa. A resposta foi imediata: como vamos fazer tais escolhas, se não temos o conhecimento anterior do tema? Nem tampouco o *background* epistemológico e teórico para tanto? Ou eles tinham razão ou eu não entendi o método, ou ambos...

Porém, da lição ficaram inúmeras indagações, mas não respostas, que reparto com quem interessar possa. Às vezes, meras provocações.

Em primeiro lugar, numa estrutura altamente burocratizada do sistema de ensino, formatizada através de leis, regulamentos, guias curriculares, livros escolhidos por uma comissão que “sabe” qual é o mais apropriado etc., cabe alguma forma de atuação democrática? Ou participar de Conselhos de Escola, de Associações de Pais e Mestres (APM), nos quais, via de regra, são assuntos administrativos cotidianos que são discutidos já é suficiente? E as questões pedagógicas propriamente ditas? E a organização do currículo, compreendendo conteúdo, metodologia, técnicas e práticas? Discute-se, pois, o que fazer para a escola funcionar. Mas o porquê do processo pedagógico e a questão dos fins, como já apontei em outro texto (Porto, 2018), passa ao largo. E não por incapacidade dos membros desses órgãos, mas pela complexidade do tema.

Relembrando, na escola é o diretor, autoridade racional-legal, quem deve prover que a instituição atinja os objetivos propostos pelos órgãos centrais do sistema, por meio de um conjunto de normas e regras. Para tanto, conta com um *staff* composto por um pessoal habilitado e previamente selecionado, que lhe assessora nas atividades pedagógicas, administrativas e operacionais. O diretor controla as atividades escolares e, por sua vez, é controlado pelos ditos órgãos centrais. Qualquer “deficiência” que surja na aplicação das normas previstas tende a adquirir, nesse contexto, uma dimensão administrativa, à vezes até punitiva.

A mesma organização burocrática se estende para a sala de aula, na qual o professor, autoridade maior nesse contexto, tende a imprimir seu estilo e seu modo

de tratar – e de cobrar – o conteúdo. Daí, são muitas variáveis que mais servem como obstáculo do que como facilitadoras para o propósito democrático.

Entretanto, nada é eterno e imutável. Sempre há rupturas na casca desse “mastodonte” e é por meio delas que é possível arejar a instituição escolar. Algumas escolas conseguem esse feito, graças a um trabalho coletivo bem engendrado. Difícil, sim. Impossível, jamais!

Continuando, outra dúvida me assalta sempre. Sendo originária de uma escola conteudista e disciplinadora, que na verdade me serviu muito bem, tal como o uniforme que tínhamos que usar, minha questão é: disciplina, deveres, obrigações são mesmo o contrário de gestão democrática, de escolhas segundo o próprio interesse? Ou são corolários? Tencionar ambos os polos num difícil e sempre instável equilíbrio não poderia permitir a dinâmica do processo? Conteúdo sim, como base epistemológica e teórica para os alunos alçarem voo, despertarem para novos conhecimentos. Disciplina sim, porque só é possível desenvolver qualquer trabalho, leve ou árduo, se formos a fundo na tarefa, se realmente nos dedicarmos a superar os obstáculos. Exo-disciplina e autodisciplina. O aprendizado da disciplina. Práticas democráticas sim, que permitem escolhas, criatividade, opiniões divergentes, voos. Não ou um ou outro, mas um e outro, numa relação recursiva entre ambos os polos que, segundo Edgar Morin (2001), ora se atraem, ora concorrem, ora se antagonizam. Porque não nos esqueçamos: democracia não é produto acabado que se encontra em prateleira de supermercado, mas é uma construção contínua, muitas vezes exitosa, muitas vezes decepcionante. Mas, ainda a melhor proposta que temos para o momento.

Como este Encontro¹³ tem como objetivo discutir práticas pedagógicas, gostaria agora de relatar um projeto integrado de pesquisa da qual fiz parte e que foi empreendido no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, durante os anos de 1995 a 1997, financiada pelo CNPq, envolvendo quatro professores e cinco bolsistas de iniciação (Paula Carvalho et al, 1998). Os objetivos eram tentar identificar quais as matrizes – pedagógicas, ideológicas – do discurso veiculado nesse curso, além de compreender qual é a influência dessas matrizes sobre os futuros pedagogos. Embora já tenham se passado mais de vinte anos, não há

¹³ Em referência ao IV Encontro de Práticas Pedagógicas – <https://epp2018.webnode.com>

motivos para acreditar que os resultados ainda não sejam válidos, porque o Curso de Pedagogia da FEUSP não sofreu mais que reformas pontuais nos últimos anos.

Estudos anteriores, realizados pelo grupo de pesquisadores, identificaram nas escolas de ensino fundamental e médio a existência de certas práticas pedagógicas que contradiziam não só com o discurso dos educadores, como com aquele veiculado nos cursos de formação desses profissionais, em especial sobre a escola/educação democrática. A indagação inicial dizia respeito à origem dessas concepções.

O projeto de formação do educador na FEUSP, tema desta pesquisa, foi considerado tanto em sua dimensão patente, instituída, materializada nas propostas de formação e na estrutura curricular, como em sua dimensão latente, veiculada, sobretudo, nos textos produzidos sobre a educação por professores e alunos da instituição.

Começando pelos aspectos instituídos, examinou-se a constituição da estrutura curricular, em especial das disciplinas que compunham, naquele momento, a grade curricular do curso de Pedagogia, e nos textos de leitura obrigatória para os alunos.

Relativamente à estrutura curricular, o estudo das inúmeras propostas produzidas e discutidas na FEUSP, ao longo da década de 1980, mostrou que houve um deslizamento de uma matriz liberal para uma progressista em termos de concepção de educação e de educador. Assim, o educador, inicialmente concebido como um profissional que, fora ou dentro do sistema escolar, de forma planejada e sistemática, ocupa-se do desencadeamento do processo educativo e da assistência ao seu desenvolvimento, passou a ser considerado como agente de produção e de transformação social, situando-se criticamente na interação com o meio em que vive e convive.

Entretanto, a grade curricular permaneceu fechada e rígida, oferecendo aos alunos poucas opções de composição de um currículo mais flexível. Nesse sentido, o curso de Pedagogia, em vez de permitir a abertura almejada por professores e alunos quanto às várias possibilidades de vivenciar o processo educativo num processo mais amplo e democrático, deixou transparecer ainda mais seu caráter de teor cientificista-racionalista.

Quanto aos textos de leitura obrigatória para os alunos, o ideário pedagógico neles evidenciado também permitiu perceber a coexistência das duas matrizes

teóricas, a liberal e a progressista, sem qualquer dominância de uma delas no conjunto dos textos. Havia, no discurso dos alunos, uma "convivência pacífica" de tais matrizes. Por isso, formavam, simbioticamente, a base sobre a qual os futuros educadores desenvolveriam sua prática pedagógica.

Tais discursos veiculavam a ideologia pedagógico-administrativa da "nova escola", ancorada na ideia de uma nova criação ou de uma regeneração da escola, dos professores e dos alunos.

Embora mais presentes no ideário progressista, essas ideias não deixavam de aparecer também no liberal, sendo os dois temas recorrentes do discurso o da competência (no sentido de aptidão para transmitir um saber e um saber-fazer) e o da ética do dever-ser.

Assim, prevalecia, no momento da pesquisa, um imaginário da ordem, sobretudo na crença do "homem novo" e na ideologia do progresso, o que provocava no aluno uma atração pelo modo heróico de estruturar as questões de educação e de formação ("vamos combater o monstro da ignorância", "mudar o país através da educação" e outros quetais). Mas, ao mesmo tempo, um desencantamento, um desânimo, pela percepção de que as promessas, os grandes planos e projetos educacionais faliram ou não vingaram. Portanto, a prática do educador nem sempre correspondia ao "discurso oficial".

Entretanto, o retorno aos ritos e às práticas simbólicas, como a festa de formatura, por exemplo, a admiração pelos professores e, sobretudo, a esperança propiciada pelas novas configurações sociais, pela participação popular possibilitada justamente por uma Constituição Cidadã, promovendo, sobretudo, a liberdade de expressão e de organização que se anunciava, os movimentos em prol dos direitos das minorias etc. possibilitaram abrandar esse universo de angústia e motivar os alunos a buscar novas alternativas.

Concluindo o inconcluso e retomando o título desta fala, o grande paradoxo presente nesta questão continua sendo o "do ovo e da galinha". Como pensar uma escola democrática se a sociedade não o for igualmente? Mas como mudar a sociedade se as instituições brasileiras, em especial a escola, não tiverem um projeto nesse sentido e não fizerem os esforços necessários para implantá-lo? Daí o termo perspectivas cabe perfeitamente em um de seus significados: expectativa, esperança, probabilidade, possibilidade.

Gostaria, então, de encerrar com as palavras de Ilya Prigogine (1996), Prêmio Nobel de Química, mas também matemático e físico e navegante de águas quânticas, em seu livro “O fim das certezas”. Palavras que expressam o que talvez estejamos buscando na educação: “O futuro não é mais dado. Torna-se, como havia escrito o poeta Paul Valéry, uma ‘construção’”. E mais adiante: “[...] o mundo, o nosso mundo, trabalha sem cessar para estender as fronteiras do que pode ser conhecido e do que pode ser fonte de valor, para transcender o que é dado, para imaginar um mundo novo e melhor” (p. 196).

Referências

Morin, E. (2001) *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Paula Carvalho, J. C. de; Teixeira, M. C. S.; Porto, M. do R. S. & Melloni, R. M. (1998). *Imaginário e Ideário Pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP*. São Paulo: Plêiade, 1998.

Porto, M. do R. S. *Dos Fins Aos Meios: a complexa prática das escolas*. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 3, n. 3. [no prelo]

Prigogine, I. (1996). *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: EdUNESP.

OS AUTORES E AS AUTORAS

Ivan Fortunato: Professor do IFSP Itapetininga, coordenadoria de formação pedagógica. Professor permanente do PPGEd/UFSCar-So. Coordenador do Grupo de Pesquisas FoPeTec. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

Juliana Tiburcio Silveira Fossaluzza: Docente do Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP). E-mail: julianatiburciofossaluzza@gmail.com

Maria Amélia Santoro Franco: Doutora em Educação/Pós-doutora em Pedagogia. Professora/pesquisadora Universidade Católica de Santos. Pesquisadora CNPq.2. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

Maria do Rosário Silveira Porto: Maria do Rosario Silveira Porto, Professora Doutora aposentada da Faculdade de Educação da USP e membro do Grupo de Pesquisas FoPeTec. E-mail: mdoport@uol.com.br

Maria Eliza Brefere Arnoni: PPPPG “Ensino e Processos Formativos” UNESP-IBILCE SJRP. E-mail: melizaarnoni@hotmail.com

Maria Madalena Colette: Mestre em Educação - Universidade Federal Fluminense, Doutora em Administração - Universidade do Grande Rio. E-mail: contato@laboratoriocriativo.art.br

Michel Thiollent: Doutor em Sociologia - Paris Descartes University-Sorbonne Paris, professor do Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade do Grande Rio. E-mail: m.thiollent@gmail.com

Pedro Demo: PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha, 1967-1971, e pós-doutor pela University of California at Los Angeles (UCLA), 1999 - 2000. Professor Titular Aposentado e Professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Sociologia.

Raquel Aparecida Souza: Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UnB, Mestrado em Educação pela UFU. Professor da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: eraquelas@gmail.com

Raquel de Almeida Moraes: Doutorado e Mestrado em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP; Estudos Pós-Doutorais em Filosofia da Educação pela Universidade de Haifa. Professora Associada da UnB e Líder do Grupo Lattes do CNPq: HISTEDBR-DF, HISTEDBR. E-mail: rachel@unb.br