

A METODOLOGIA DE PESQUISA EDUCACIONAL COMO CONSTRUTORA DA PRÁXIS INVESTIGATIVA

Maria Amélia do Rosário Santoro FRANCO*

RESUMO: O artigo propõe a concepção de uma metodologia reflexiva de investigação vista como postura crítica, que organiza a dialética do processo investigativo, orientando os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador, direcionando o foco e iluminando o cenário da realidade a ser estudada. Pretende trazer contribuições no sentido de rediscussão das bases epistemológicas da tarefa investigativa, com a finalidade de melhor compreender os sentidos expressos, latentes e pressentidos no ato educativo, lançando perspectivas para a recomposição do corpo conceitual desta área de conhecimento. Analisa as diferentes configurações metodológicas decorrentes dos modelos objetivista, subjetivista e dialético, para em seguida indicar a pesquisa-ação como uma das alternativas à investigação da práxis educativa. O trabalho enfatiza a importância da necessária presença da coerência epistemológica permeando todo processo investigativo.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação Educacional; Práxis Educativa; Pesquisa-Ação.

THE METHODOLOGY OF EDUCATIONAL RESEARCH AS CRIATOR OF INVESTIGATIVE PRAXIS

ABSTRACT: The article proposes the conception of a reflective research methodology seen as a critical attitude, which organizes the research process dialectics, guiding the segments and choices made by the researcher, directing the focus and lighting up the scenario of the reality to be studied. It intends to bring contributions to rediscuss the epistemological bases of the research task, with the objective of better understanding the expressed, latent, and foreseen meanings in the educational action, presenting perspectives for recomposing the conceptual body of this area of knowledge. It analyzes the different methodological settings resulting from the objectivist, subjectivist, and dialectic models, to thereafter point action research

as one of the options for researching the educational practice. This work emphasizes the importance of epistemological consistency being mandatorily present throughout the research process.

KEY-WORDS: Educational Research; Educational Practice; Action Research.

INTRODUÇÃO

Quando se propõe refletir sobre o ato de pesquisar em educação é preciso que, de antemão, algumas questões de base sejam esclarecidas, de forma a não se perpetuar equívocos que, de outra forma, podem comprometer a qualidade da ação investigativa.

A pesquisa em educação, em sentido estrito, deve significar o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis através de estudos anteriores, mas que transcendam o conhecimento estruturado sob forma de senso comum, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa.

A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade.

Não é cabível a utilização de procedimentos experimentais na pesquisa educacional, não é factível tentar controlar variáveis, ou mesmo estabelecer relações causais pretendendo prever resultados. Pode-se e deve-se tentar compreender a dinâmica da realidade educativa, interpretar seus caminhos, talvez explicar alguns fenômenos.

A pesquisa em educação tem-se confrontado com a necessária tarefa de superação dos conceitos de linearidade, de previsibilidade, de controle, de que o sentido da concepção de ciência esteve historicamente impregnado, sem que, no entanto, isto venha a se realizar em detrimento do rigor científico, da consistência e de sua plausibilidade.

Sabe-se que o fenômeno educativo não é facilmente apreendido, quer pela expansão, flexibilidade, variabilidade,

* Professora/Pesquisadora do Mestrado em Educação – Universidade Católica de Santos – 05016-010 – Santos – Estado de São Paulo – Brasil.

porosidade de seu acontecer existencial, quer pela incapacidade de métodos e técnicas, da ciência dita tradicional, em captar toda a dimensão e potencialidade desse objeto tão mutante, tão metamórfico, carregado de valores, intencionalidades, projetos implícitos, finalidades, subjetividades, que transcendem o plano da objetividade, dos critérios de rigor científico que permearam a representação tradicional de ciência. No entanto, na investigação educativa, há que se caminhar sempre na direção do rigor científico, organizado em outras bases, compatíveis e pertinentes aos pressupostos que marcam os limites do conhecimento científico e as especificidades da pesquisa em educação.

Muitas dificuldades surgem no processo de pesquisa sobre a educação, atinentes tanto à questão da peculiaridade do objeto de estudo, como aos métodos inerentes ao estudo de tal objeto. Todavia, tais dificuldades não implicam impossibilidade de pesquisa, nem justificam procedimentos superficiais que podem banalizar a ação investigativa e comprometer a validade científica.

Uma das questões que abordarei neste texto será a da intercomunicação entre objeto e método de pesquisa, pois, na garantia da cientificidade, objeto e método devem se confluir, se interdepende, ou, como afirma Severino (1996, p.67), “*falar do conhecimento é falar da construção do objeto que se conhece e que essa construção se dá através da pesquisa*”.

A partir da complexa configuração da dinâmica do fenômeno educativo, os pesquisadores em educação vêem-se confrontados com uma multiplicidade de problemas, que requerem decisões em diferentes perspectivas:

- A afirmação e esclarecimento da intencionalidade da pesquisa, a partir do confronto e escolha entre diferentes concepções de mundo e de homem, bem como de diferentes posturas epistemológicas;
- A busca de diferentes caminhos metodológicos vista não apenas como escolha a priori, mas construção em processo de formas e meios de percorrê-los;
- A reflexão sobre a “enfocagem” do ponto de relevância do problema a ser pesquisado, buscando as mediações necessárias entre o particular e o universal; entre o local e o contextual; entre o subjetivismo e a intersubjetividade.

Essas três perspectivas, analisadas como opções necessárias ao pesquisador em educação, são extremamente interligadas e denotam, a princípio, que fazer pesquisa científica em educação

implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa educacional um caráter implicitamente político, e aos produtos da pesquisa, um conhecimento datado, situado, histórico e provisório. Nesse sentido, afirma Gatti (2002) que *o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados.*

METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

De um modo geral, tenho percebido muita angústia nos alunos que se iniciam na pesquisa educativa, ao estabelecerem a metodologia que conduzirá seus trabalhos. Tenho observado que tal desconforto deve-se, em parte, a representações inadequadas que são construídas sobre este conceito, bem como ao papel conferido à metodologia no exercício da pesquisa.

Costumo dizer que muitos pesquisadores iniciantes apegam-se à representação de metodologia como instrumento, apenas, de coleta de dados. Dessa forma, consideram que o papel da metodologia deverá ser, simplesmente, o de organizar procedimentos para captação dos dados empíricos. Neste caso, o percurso do método se fará, a partir dos fatos, até a pressuposta apreensão da realidade. O método, assim, é um acessório à pesquisa e deixa de ser seu elemento fundante e organizador das reflexões construtoras do conhecimento que se pretende. Denomino esse procedimento equivocado de concepção *instrumental* da metodologia.

Ao contrário dessa perspectiva, considero que a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam uma nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial. Denomino esta concepção de metodologia *reflexiva* reafirmando, conforme Vieira Pinto (1985), as necessárias articulações entre ciência e existência, uma vez que o pensamento teórico não existe desligado do plano objetivo, desligado da prática, ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho, nem ação prática sobre o mundo que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre estas. A metodologia deve constantemente ser a cientificizadora das relações que se estabelecem entre o ato de pesquisar e as novas

compreensões que vão se erigindo do diálogo do pesquisador com o mundo.

A metodologia da pesquisa, dentro desta abordagem que denomino de *reflexiva*, caracteriza-se fundamentalmente por ser a postura crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido e redireciona as abordagens do pesquisador; que organiza enfim a síntese das intencionalidades da pesquisa.

Assim, a metodologia da pesquisa não é um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador, nem mesmo um caminho engessador da necessária criatividade do pesquisador. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, quadro este decorrente de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento.

A metodologia é também a organização do pensamento reflexivo-investigativo, durante todo processo da pesquisa. A metodologia deve institucionalizar os questionamentos em todas as fases do pesquisar. Instalar o questionamento e refleti-los sob a luz do quadro de referências imanentes à metodologia escolhida: a metodologia deve ser o exercício contínuo da dúvida metódica.

Gatti (2002, p.52) é bem incisiva nesse ponto, ao comentar que ainda carecemos de massa crítica de bons pesquisadores: *“Há que se debruçar sobre as questões de base há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas”*.

Considerar, dessa forma, o papel da metodologia não significa abandono de critérios de rigor, ao contrário, significa sim que, ao optar por uma metodologia, deve-se estar consciente de que as opções realizadas implicam atitudes, posturas e procedimentos coerentemente escolhidos, exaustivamente consistentes com as convicções estabelecidas. O exercício crítico sobre a linha de coerência lógica e de consistência teórica sobre as possíveis articulações entre intencionalidades da pesquisa e ação investigativa, entre perspectiva declarada para a pesquisa e possibilidade de ações nesta direção, deve garantir o rigor, evitando discrepâncias entre teoria e método.

É esse exercício crítico que poderá fornecer ao pesquisador o caminho para além do já sabido, para além do senso comum, para

além da narrativa de suas estórias, para além da descrição de fatos evidentes. Ou, como bem expressa Franco (1999, p.213):

Portanto, para a verdadeira apreensão do real é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que é ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade.

Assumir uma posição e uma compreensão do papel da metodologia no ato de pesquisa é mais que uma escolha a priori, é sim, reafirmar uma concepção da relação sujeito pesquisador com objeto de conhecimento.

Considerar a metodologia como coletadora de dados, ou então considerá-la como cientificizadora dos movimentos reflexivos do sujeito na práxis investigativa, ou mesmo desconsiderar a necessidade da metodologia, são posturas que decorrem de concepções epistemológicas diversificadas.

Como já referido acima por Severino, falar de conhecimento é falar da construção desse objeto. Essa construção se dá na inter-relação do sujeito que conhece com o objeto do conhecimento. É mais ou menos consensual afirmar-se que essa relação sujeito-objeto pode ser interpretada na configuração de, pelo menos, três diferentes modelos teóricos. Tais modelos são bem explicitados em Franco (1999) e podem ser, assim, sucintamente descritos:

A – Modelo objetivista

Neste modelo, a relação se estabelece a partir do objeto, pressupondo-se um sujeito passivo, registrador dos estímulos advindos do ambiente. Alguns princípios fundamentam a epistemologia desta relação, dentre os quais vale salientar:

- o princípio da exterioridade da realidade;
- a visão de uma realidade composta por fatos ilhados, atômicos;
- a pressuposição de que a razão científica deva pautar-se na busca de relações causais entre os fatos;
- a busca da neutralidade científica, que além de isolar sujeito do objeto, abstém-se de envolvimento e compromissos com o social, com o coletivo;
- rejeição a todo conhecimento metafísico;
- a associação entre verdade e comprovação empírica;

- o pressuposto de que, tanto os fenômenos da natureza, quanto os sociais, são regidos por leis invariáveis;
- a crença de que os fatos sociais só poderão ser conhecidos se forem diluídos em variáveis, que, após operacionalizadas, poderão ser observadas, classificadas, medidas;
- a clara divisão entre fato e valor e a exclusão dos valores como passíveis de consideração científica;
- apenas duas formas de conhecimento são consideradas válidas: conhecimento empírico e lógico;
- o rigor científico afere-se pelo rigor das medições, pois conhecer significa quantificar;
- a busca da redução da complexidade, na crença de que o todo se compõe na soma de partes e que basta dividir o todo para entender a totalidade;
- privilégio da busca do funcionamento das coisas em detrimento da finalidade das mesmas e que a *“determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção”* (SANTOS, 1996, p.16)
- a pressuposição de uma idéia de ordem e estabilidade no mundo.
- os fatos sociais são vistos como desprovidos de historicidade, de movimento e de contradição.

Decorrem desses princípios conseqüências importantes à pesquisa em educação, que, historicamente, na busca da objetividade científica, separou, como se possível fosse, o sujeito do conhecimento, do objeto a ser conhecido. Para funcionarem tais pressupostos, foi necessária a organização da pesquisa educacional em torno da idéia da imutabilidade do mundo, da rejeição do imprevisto, do aleatório, reduzindo o real à esfera do aparente, do superficial, do previsível. Essa situação marcou profundamente as produções científicas da educação até a década de setenta.

Em relação à questão metodológica, há que se pressupor que, a partir de tais princípios epistemológicos, a metodologia deve funcionar como um instrumento que apenas retire da realidade o que ali se encontra presente. E presente significa o observável, o aparente, o empírico. A metodologia deve ser o espelho através do qual a realidade se mostra e assim deve ser fotografada, jamais interpretada. Para que este espelho funcione adequadamente, são necessárias muitas técnicas, manuais, procedimentos, de forma que a imagem a ser fotografada seja a mais fiel possível, seja irretocável, sem filtros, sem luzes, sem cores próprias. Assim, dentro desta perspectiva, a

metodologia é meramente instrumental, servindo de instrumento de registro do empírico, do aparente, do supostamente visível.

B - Modelo subjetivista

Neste modelo, há uma inversão da epistemologia objetivista. Parte-se da supremacia do sujeito sobre o objeto de conhecimento. A realidade é assim percebida como criação do sujeito. O objeto de conhecimento é simplesmente a elaboração cognitiva realizada pelo sujeito, desprezando-se sua dimensão material.

Como princípios fundadores deste modelo, pode-se destacar :

- supremacia do sujeito como objeto do conhecimento;
- valorização da subjetividade do pesquisador;
- o objeto de conhecimento é aquilo que é significativo ao sujeito;
- sujeito é criador da realidade (penso, logo existo).
- negligência a importância do objeto de conhecimento;
- preocupação com processos e condições existenciais;
- não há preocupação com a recuperação histórica dos fenômenos sociais estudados;
- a compreensão dos fenômenos se faz a partir da intencionalidade da consciência, na busca de supostas essências que venham a fundamentar o fenômeno;
- pressupõe-se que as pessoas agem a partir de suas crenças, percepções e valores e que todo comportamento tem um sentido, que para ser compreendido precisa ser desvelado;
- a categoria epistemológica é a interpretação ou descrição interpretativa;
- parte de uma concepção existencialista de homem, visto como ser de relações, que elabora sua existência e esta lhe confere sentido.

Em termos de decorrências significativas para a pesquisa em educação, há que se valorizar o rompimento com a questão da objetividade e com a necessidade de neutralidade do pesquisador. Este modelo trouxe à tona a questão da ênfase nos processos em desenvolvimento, dos significados e sentidos que organizam a vida cotidiana coletiva. Realçou-se a questão do não aparente, do não observável, do pressentido, do oculto das representações objetivas.

O principal elemento metodológico é o próprio pesquisador, que deve entrar em contato contínuo e prolongado com seu objeto de conhecimento. Daí decorre a ênfase na busca de dados qualitativos

que venham a denotar significados, que serão elementos importantes na compreensão do fenômeno.

Quanto à questão metodológica, houve uma preocupação fundamental em exorcizar a utilização de procedimentos quantificáveis. Nessa transição, da maciça utilização de pesquisas de cunho quantitativo, para a nova abordagem qualitativa, surge um espaço de descompasso entre o saber fazer, historicamente construído, e o novo saber fazer, a ser estruturado no processo histórico.

Muitos equívocos foram construídos nesse processo de reorganização do conhecimento sobre as formas e meios de se pesquisar em educação e mais adiante comentarei algum deles. Os pesquisadores iniciantes, muitas vezes, se equivocaram na ânsia de não serem “positivistas” e na falta de uma cultura de pesquisa nos moldes da abordagem qualitativa, subestimaram o necessário rigor científico.

Nesse caminhar, a subjetividade foi, muitas vezes, interpretada como subjetivismo, indicando que qualquer avaliação do pesquisador é satisfatória. Outras vezes, a identificação excessiva do pesquisador com seu próprio ambiente de trabalho, que se transformou em ambiente de pesquisa, impediu a percepção e construção da intersubjetividade. Muitas vezes até, o excesso de escrúpulos em manter a originalidade da fala dos pesquisados, produziu um trabalho sobre o ponto de vista de um sujeito, sem haver as confrontações necessárias com um suporte teórico já existente. Assim, muitas vezes, foram-se confundindo relatos pessoais com interpretações significativas da cultura do contexto de um fenômeno. Mais uma vez, reporto-me à fala contundente de Gatti (2002, p.50):

Nessa mudança não parece ter havido um processo de transformação, mas, sim, um movimento de adesão, novamente acrítica, sem que as novas perspectivas tenham sido realmente dominadas, apropriadas com integração compreensiva e abrangente dos seus princípios básicos, estes muito complexos pela natureza mesma das metodologias não quantitativas e dos elementos novos com que se está trabalhando.

Muitas vezes, analisando algumas propostas de pesquisa, tenho refletido: ainda se faz pesquisa ou se tem contentado com narrativas pessoais, relatórios de atividades, relatos de experiências?

Onde, afinal, fica a linha divisória entre fazer pesquisa e/ou relatar dados apreendidos na esfera do senso comum? Qual o papel da metodologia em pesquisas com tal pressuposto epistemológico?

Acredito que, para as duas questões, a resposta girará em torno da necessária garantia de que a organização do conhecimento se faça pelo uso contínuo da reflexão crítico-investigativa, com critérios que garantam o rigor científico. Como já se reportou acima, vale o alerta de que é preciso manter sempre a capacidade de questionamento, recorrendo-se ao exercício da dúvida metódica, com solidez e consistência.

Esse questionamento é fundamental para que se evite produzir, com a suposta pesquisa, conhecimentos já conhecidos antes de seu início. Ou seja, a pretendida pesquisa torna-se um estudo, que apenas referenda aquilo que o pesquisador já sabia.

O interessante a se notar, quanto à epistemologia da metodologia de pesquisa, é que muitos pesquisadores iniciantes, ao se reportar ao modelo subjetivista, como suporte teórico de suas pesquisas, muitas vezes em explícita oposição ao modelo objetivista, utilizam-se da metodologia ainda em seu caráter instrumental. Ou seja, utilizam-na como mera coletora e registradora de dados, sem análise das articulações entre sujeito e objeto, entre fato e valor, entre a particularidade e a totalidade. Utilizam-na com os mesmos princípios do modelo objetivista, dentro dos pressupostos da epistemologia positivista. Substituem apenas dados quantificáveis por dados qualitativos, sem, muitas vezes, criarem alterações nos instrumentos de pesquisa ou nos procedimentos de análise, conduzindo o trabalho a uma enorme discrepância entre teoria e método, cometendo, assim, o pesquisador, um “pecado mortal”, uma vez que tal discrepância inviabiliza a possibilidade de construção científica do conhecimento.

Nesses casos, o que ocorre é que, mesmo se mudando o modelo teórico, fundado em outros pressupostos epistemológicos, alterando-se algumas técnicas de coleta de dados, o germe do processo metodológico não se altera, redundando a suposta pesquisa numa coleção de fatos historiados, que na realidade não caminham no sentido de transformar conhecimentos.

O que se percebe é que, nessas circunstâncias, a pesquisa não é conduzida por uma práxis investigativa, que possa produzir os avanços no campo de conhecimentos, mas, ao contrário, caminha na direção do exercício, quase mecânico, de extrair da realidade os dados de que o pesquisador precisa para reafirmar suas convicções iniciais.

Uma outra conseqüência do uso acrítico e superficial deste modelo teórico é o fato de que, por se priorizar o estudo do cotidiano, na busca de significados que a cultura local atribui aos fenômenos, a pesquisa acaba pecando por irrelevância, pois os pesquisadores

iniciantes deixam de contextualizar o problema da investigação em um cenário histórico-teórico mais amplo, impossibilitando que os estudos daí decorrentes possam ser utilizados em qualquer outra situação e, nesses casos, “a impressão que se tem é a de que o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela pesquisa” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p.145).

No entanto, há que se considerar que, a partir da emergência desta nova forma de pesquisar, com muitos acertos e alguns equívocos, tem-se podido caminhar para uma ampliação na compreensão do fenômeno educativo, em toda sua dimensionalidade histórica. A emergência da abordagem qualitativa em educação vem denotar que novas necessidades e outras percepções foram postas aos pesquisadores. A educação foi sendo compreendida como fenômeno integral, complexo e, assim, foi-se requisitando uma nova forma de pesquisa que não mais pretendesse estudar o fenômeno educativo de forma descontextualizada, decompondo seu todo em variáveis observáveis, descaracterizando, dessa forma, a própria essência do processo. Assim também, aos poucos, foi-se percebendo que a tão requerida neutralidade do pesquisador, exigência do paradigma positivista, foi-se mostrando uma exigência, não só impossível, como deturpada da essência do objeto educativo.

Neste ponto, será importante realçar a interdependência entre mudança de percepção da realidade e realidade, que, percebida de modo diferente, muda a percepção dos sujeitos, num jogo contínuo da realidade existencial, e ainda, colocando como reflexão a afirmação de Evangelista (1990, p.216), ao propor que, “no horizonte do conflito entre positivismo e não positivismo... é que a conflituosidade se radicaliza e se torna condição de novas figuras de cientificidade”.

C - Modelo dialético

Esse modelo advém da superação da dicotomização estabelecida pelas duas abordagens anteriores. Fundamentalmente, incorpora-se o caráter sócio-histórico da dialética da realidade social, compreendendo-se o homem como transformador e criador de seus contextos. O princípio básico dessa concepção é que a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade.

Portanto, sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas através da intervenção dos homens, através da prática.

Os princípios epistemológicos deste modelo podem ser sucintamente especificados:

- Privilegia-se a dialética da realidade social; a historicidade dos fenômenos; a práxis; as contradições, as relações com a totalidade; a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias;
- O homem é um ser social e histórico; determinado por seus contextos; criador da realidade social e transformador de suas condições;
- A práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e veicula teoria e prática; pensar e agir;
- A prática social é o critério básico de verdade;
- A realidade empírica é ponto de partida na construção do conhecimento e não ponto de chegada;
- Não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido;
- O processo de conhecimento se constrói do empírico ao concreto e deste ao empírico;
- O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e vai além, através dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
- A interpretação dos dados só pode se realizar em contexto;
- O saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis).

Considerando-se as conseqüências deste modelo para a pesquisa educacional, temos que considerar que este abre grandes perspectivas para o estudo dos fenômenos educativos em toda sua complexidade; no entanto, essa nova perspectiva coloca os pesquisadores frente ao desafio de saber realizar pesquisas de cunho dialético.

Tais pesquisas requerem ao pesquisador que adentre na dialética da realidade social, compreenda e acompanhe a dinâmica do movimento da práxis do sujeito construtor de sua realidade; esteja atento ao saber produzido na prática social dos homens e, conseqüentemente, às transformações que tal dinâmica vai produzindo nos sujeitos e nas circunstâncias em transformação; deve estar atento às transformações pressentidas e que estão sendo gestadas na práxis, ser atuante e participante, tomando consciência de que seu papel não

é o de ativista político, mas pesquisador em processo. O pesquisador deverá estar atento para realizar as interpretações em contexto; para perceber as mediações do particular com a totalidade; para perceber a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico; deve saber respeitar as sínteses provisórias de saber que vão se constituindo. Será preciso saber trabalhar para além do observável, saber construir os referenciais teóricos que podem se mostrar adequados à busca da complexidade do concreto e saber, com recurso da teoria, retornar ao empírico para melhor compreendê-lo.

Apenas trabalhando desta forma pode a pesquisa em educação superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, pois, na práxis, encontra-se a concretização da teoria e a teorização da prática.

Contudo, vem a pergunta: como realizar uma pesquisa assim? Como adentrar a práxis? Como perceber os movimentos contraditórios que fundamentarão a construção de sínteses provisórias? Como reconhecer a construção do concreto, para além do empírico? Como caminhar do todo às partes e destas ao novo todo? Como interpretar em contexto? Como tomar partido, assumir compromissos políticos com o grupo pesquisado e continuar sendo pesquisador e não apenas militante?

São dilemas importantes e o não enfrentamento de tais questões, principalmente por pesquisadores iniciantes, tem produzido também novos equívocos no fazer pesquisa em educação. Kosik (1976, p.45), auxiliando nas pistas para tal enfrentamento, declara que o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, *“de crítica, de interpretação e de avaliação dos dados – processo em que a atividade do homem, do cientista, é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos”*. Ajuda-nos também a afirmação de Marx (1983, p.20) de que *“a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima”*.

Frigotto (1989, p.87) dá uma série de orientações que devem nortear a pesquisa qualitativa em educação. Sintetizando e recriando suas orientações, deve-se realçar que:

- Na delimitação da problemática onde o problema de pesquisa irá se situar, é fundamental deixar esclarecida a postura teórico-epistemológica do pesquisador, em que se tornam evidenciadas as rupturas, as contraposições da concepção do pesquisador com o que está posto. Acho importante que esta etapa da pesquisa deixe claro as opções em relação ao recorte escolhido: o que acolho na pesquisa, o que deixo de lado? O que será, ou não será, priorizado e por quê?

Quais os sujeitos reais com os quais vou trabalhar e de que totalidade fazem parte?

- A seguir, há que se caprichar no resgate crítico da produção teórica referente à problemática em questão. Resgate crítico é mais que elencar estudos anteriores: é estabelecer as diferentes perspectivas de análise; as contradições que historicamente se organizaram e como foram sendo superadas; as rupturas que demarcaram novas perspectivas e, fundamentalmente, as premissas do avanço que se pretende dar com a pesquisa atual. A condução da pesquisa se fará pelo investigador, por sua postura teórica e não pelos dados que se tem pela frente. Este alerta é importante para evitar equívocos referentes a fazer da pesquisa um instrumento, apenas, de resolução de problemas que o pesquisador encontra em sua prática.

- Frigotto considera que, a partir do levantamento de material, é que se fará a definição do método de organização para análise e exposição, definindo os conceitos e categorias de análise. No entanto, considero que tal definição já deve estar presente e emergir, quando da reflexão empreendida para esclarecimento da problemática, dos recortes e do próprio trabalho de organização do campo teórico;

- Na análise dos dados, será fundamental esclarecer e identificar as conexões, contradições, mediações dos fatos dentro da problemática em questão. É nesse intenso trabalho de reflexão, que se procurará caminhar para a superação do empírico, do senso comum, do observável e que se poderá caminhar para se dar um passo à frente na compreensão do fenômeno.

- A síntese do trabalho deverá esclarecer as múltiplas determinações que interagem com o fenômeno estudado, onde se esclarecem os avanços conseguidos com a pesquisa e realçam-se também as questões que ficaram pendentes, a necessária redefinição das categorias.

É preciso deixar claro que tais etapas da pesquisa dialética podem ser vivenciadas de forma diferente; todavia, o alerta que se faz é no sentido de que o *questionamento metódico* deve estar presente em todos os momentos do pesquisar e que o diálogo do pesquisador com a realidade se fará através do movimento dialético do pensamento, e que esta dialética funcionará como o motor da produção científica do conhecimento.

Considero que a pesquisa-ação, dentro de sua abordagem crítica e/ou colaborativa, seja a forma de pesquisar que mais atende aos princípios da pesquisa dialética, uma vez que pressupõe a pesquisa na práxis, com vistas à transformação das condições que organizam tal práxis, através da participação consciente dos sujeitos envolvidos.

No entanto, há que se lembrar que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental. Seus trabalhos com pesquisa-ação foram desenvolvidos quando trabalhava junto ao governo norte-americano e suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores, como: a construção de relações democráticas, a participação dos sujeitos, o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias, a tolerância a opiniões divergentes e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente, quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminham paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação vai ter grande desenvolvimento nas empresas, em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional.

Essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental modifica-se a partir da década de oitenta quando incorpora a seus pressupostos a perspectiva dialética, dentro dos pressupostos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente. São fundamentais para tal enfoque os trabalhos de Elliot e Adelman, do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, da Grã-Bretanha, junto ao Ford Teaching Project (1973-1976).

Este artigo não pretende analisar toda a problemática em torno da pesquisa-ação. Porém, cabe realçar que esta é uma forma de pesquisa que tem sido utilizada, muitas vezes, sem a necessária explicitação de seus fundamentos teóricos, o que tem gerado muitas inconsistências entre teoria e método.

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

Se essa transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa assume um caráter de pesquisa-ação colaborativa, onde a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo; se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade. Se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, esta pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica.

Kincheloe (1997) afirma que a pesquisa-ação que é crítica rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e prática. Isto se deve em parte porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar, que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo.

Entretanto, ainda podemos ver pesquisadores iniciantes, utilizarem-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensados apenas por eles próprios ou mesmo, muitas vezes, aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior hierárquico. Nesse caso, a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão - ação coletiva, onde há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí o caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito toma consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isto que tal metodologia assume o caráter emancipatório,

pois, através da participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto-concepção de sujeitos históricos.

Finalizando, no intuito de recomeçar:

Este artigo é síntese de uma aula que organizei para alunos de mestrado/doutorado em educação. Nessa aula, meu tema seria discutir as diferentes concepções da metodologia da pesquisa em educação.

Como já me referi, percebo que a questão da metodologia produz muita ansiedade nos pesquisadores iniciantes. Dessa forma, pretendi a reflexão deste conceito de forma integradora, vivencial, libertadora, alertando para a importância do rigor científico e da autonomia do pesquisador.

No entanto, realcei que a questão do rigor não se resolve com a estruturação e ordenamento de regras de procedimentos, fases ou etapas, como pressupõe a concepção tradicional de ciência; mas, fundamentalmente e quase que basicamente, deve-se à consciência e preservação da **coerência epistemológica**.

A partir da reflexão das imensas dificuldades na vivência do pesquisador iniciante nesta coerência, foi que julgamos pertinente a análise dos modelos explicativos das relações sujeito que conhece, com objeto de conhecimento, que podem ajudar cada pesquisador a rever e reafirmar a sua real compreensão do processo de produção do conhecimento e integrá-la a seu modo de organizar a pesquisa.

Percebo que, de modo geral, os estudantes de pesquisa possuem de forma clara sua concepção de mundo, de vida, de conhecimento. O que lhes falta é refletir sobre tais posições e encontrar meios de colocá-las em prática, no seu processo de pesquisa.

Quando digo que muitas vezes a metodologia engessa o pesquisador e a pesquisa é neste sentido: o pesquisador, na ânsia do rigor metodológico, deixa de se perceber refletido nas intencionalidades da pesquisa. Assim, a pesquisa caminha na direção do método e não no sentido da construção do sentido.

Quando o pesquisador deixa transparecer suas convicções, assume com liberdade e coragem suas perspectivas epistemológicas, e delas não abre mão, a metodologia surge como auxílio na construção do conhecimento e não como caminho burocrático da organização da

pesquisa. Por isso, reafirmo que o rigor advém da convicção dos pressupostos da pesquisa e dos compromissos com a questão epistemológica. A pesquisa tem que ser a continuidade da vida do pesquisador, ou seja, quando falamos que todo conhecimento é fusão de sujeito e objeto, no caso da pesquisa é assim também.

É esse sujeito datado, situado historicamente, com suas crenças e convicções, que constrói conhecimento através da pesquisa e assim a metodologia emana desse sujeito de crenças, que se move no desejo e que acredita nas possibilidades de um novo conhecimento, superador ou anunciador de superação, da problemática gestadora da pesquisa.

Nessa direção, foi que dei ênfase às diferentes abordagens da intencionalidade metodológica: quer como instrumento organizador dos procedimentos (instrumental), quer como elemento que congrega e organiza a síntese das intencionalidades do pesquisador e da pesquisa (reflexiva).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira. 2001.

ESTRELA, Maria Tereza. O lugar do sujeito na investigação qualitativa: algumas notas críticas. In: TRINDADE, V; FAZENDA, I; LINHARES, C. (Org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999. p.217-227.

EVANGELISTA, Walter José. A questão da cientificidade em teorias de conflito: marxismo e psicanálise. In: OLIVA, Alberto. (Org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1990. p.63-80.

FONSECA, Angela. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p.58-78, jan-abr. 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente. In: ENDIPE, 10, 2000, Rio de Janeiro. Anais X *Endipe*. Rio de Janeiro: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2000.

_____. História de vida como metodologia para apreensão da identidade do professor. *Revista Videre Futura*, São Paulo v.1, n.1. p.101-108, dez. 2000.

_____. A busca de procedimentos articuladores da teoria e da prática docente: a metodologia formativo-emancipatória. In: ENCONTRO NACIONAL DE METODOLOGIAS E DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS, 4., 2001, Portugal. Livro do Encontro Nacional de Metodologias e Didáticas da educação: percursos e desafios. Évora, Portugal: [s.n.], 2001. p.156.

_____. *A pedagogia como ciência da educação – entre práxis e epistemologia*. 2001. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito pesquisador. In: TRINDADE, V; FAZENDA, I; LINHARES, C. (Org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999. p.201-215.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p.69-90.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Ed. Plano. Brasília: Plano, 2002.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. 3. ed Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. Posfácio à segunda edição de O Capital. In: _____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas: Papirus. 2001. p.129-143.

OLIVA, Alberto. (Org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas: Papirus, 1990.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p.91-115.

SEVERINO, Antônio J. Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico. In: ENDIPE, 8., 1996, Florianópolis. Anais da VIII Endipe. Florianópolis: [s.n.], 1996. p.63-72.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.