

ANTONIO PEREIRA

# PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA DE  
INTERVENÇÃO  
EM EDUCAÇÃO**



## **Universidade do Estado da Bahia - UNEB**

José Bites de Carvalho  
**Reitor**

Marcelo Duarte Dantas de Avila  
**Vice-Reitor**



## **Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB**

**Diretora**  
Sandra Regina Soares

### **Conselho Editorial**

<b>Titulares</b>	<b>Suplentes</b>
Alan da Silva Sampaio	Agripino Souza Coelho Neto
Antenor Rita Gomes	Ana Lúcia Gomes da Silva
Darcy Ribeiro de Castro	Eduardo José Santos Borges
Elizeu Clementino de Souza	Isaura Santana Fontes
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel	Márcia Cristina Lacerda Ribeiro
Hugo Saba Pereira Cardoso	Marcos Antonio Vanderlei
Janaina de Jesus Santos	Marcos Aurélio dos Santos Souza
Luiz Carlos dos Santos	Marcos Bispo dos Santos
Maria das Graças de Andrade Leal	Marilde Queiroz Guedes
Reginaldo Conceição Cerqueira	Maristela Casé Costa Cunha
Rosemary Lapa de Oliveira	Marluce Alves dos Santos
Rudval Souza da Silva	Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
Simone Leal Souza Coité	Mônica Beltrame
Valquíria Claudete Machado Borba	Nilson Roberto da Silva Gimenes

Antonio Pereira

# **PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Salvador  
EDUNEB  
2019

© 2019 Autor

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,  
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional.

Impresso no Brasil em 2019.

**Coordenação Editorial**

Fernanda de Jesus Cerqueira

**Coordenação de Design**

Sidney Silva

**Capa e Diagramação**

Rodrigo C. Yamashita

**Revisão Textual e Normalização**

Tikinet Edições Ltda

**Imagens de Capa**

Ali Raza / freeimages.com (pote de barro)

dlritter/ freeimages.com (textura de barro)

**Revisão Final**

**Textual** - Maria Aparecida Porto Silva

**Diagramação** - George Luís Cruz Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

---

Pereira, Antonio

Pesquisa de intervenção em educação/ Antonio Pereira. – Salvador: Eduneb, 2019.

159 p.

ISBN 978-85-7887-371-4

1. Educação - Pesquisa. 2. Prática pedagógica. I. Título.

CDD: 370.01

---

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 – Salvador – BA

editora@listas.uneb.br

www.uneb.br



*A sabedoria oferece proteção, como o faz o dinheiro, mas a vantagem do conhecimento é esta: a sabedoria preserva a vida de quem a possui.*

Eclesiastes 7,12



# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

**PESQUISA APLICADA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: OUTRO MODO DE PENSAR E FAZER PESQUISA NA MODALIDADE PROFISSIONAL** 9

**INTRODUÇÃO** 17

**A ASCENSÃO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO** 25

DIFERENCIAÇÃO ENTRE PESQUISA BÁSICA E PESQUISA APLICADA 25

A PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO COMO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO 35

CIÊNCIAS QUE UTILIZAM A PESQUISA DE INTERVENÇÃO 42

CRÍTICAS À PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO 45

**FUNDAMENTOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO** 51

INTERACIONISMO SIMBÓLICO 52

A PESQUISA-AÇÃO DE KURT LEWIN 60

MATERIALISMO DIALÉTICO 64

A PESQUISA PARTICIPANTE DE PAULO FREIRE 78

<b>MÉTODOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>	<b>85</b>
PESQUISA-AÇÃO	86
PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA	90
PESQUISA COLABORATIVA	91
PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO	95
INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA	97
PESQUISA SOCIOEDUCATIVA	102
PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	105
<b>ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>	<b>113</b>
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	113
AS ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E SEUS DETERMINANTES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	116
A TEORIA DA EDUCAÇÃO E MÉTODO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO	122
PROBLEMA, OBJETIVOS E ATORES DA PESQUISA	130
ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>148</b>

# PREFÁCIO

## **PESQUISA APLICADA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: OUTRO MODO DE PENSAR E FAZER PESQUISA NA MODALIDADE PROFISSIONAL**

Com uma estrutura bem articulada, a obra de Antonio Pereira, *Pesquisa de intervenção em educação*, traz uma argumentação consistente desde as proposições epistêmicas até as perspectivas metodológicas acerca da pesquisa aplicada nos processos de formação científico-acadêmica dos programas de pós-graduação na área de Educação, na modalidade profissional.

A modalidade *stricto sensu* no Brasil nasce com o Parecer Newton Sucupira nº 977, de 3 de dezembro de 1965, que regulamenta os cursos de pós-graduação no cenário das universidades e traz como princípio norteador as experiências das escolas dos Estados Unidos, as quais enfatizam a formação profissional, inclusive dos professores. Esse parecer concedeu ao sistema educacional brasileiro a possibilidade de ampliar e consolidar a pós-graduação em nível nacional, destacando sua natureza profissional. Essa natureza, no decorrer das décadas subsequentes até os anos 2000, foi substituída ou adequada por uma visão europeia científico-acadêmica.

Com o propósito de garantir às universidades o oferecimento do mestrado profissional, o Parecer CNE/CES 79/2002 o define

como uma modalidade que “goza das mesmas prerrogativas dos outros Mestrados”. Ainda destaca que

Entende ser relevante que a denominação do título expresse o enfoque profissional, pois há diferença entre a natureza deste e do científico, sem a qual não haveria fundamento para a edição de normas que indicam tratamentos distintos. No entanto, a denominação do título é afeta à autonomia acadêmica das Universidades. (BRASIL, 2002).

A partir deste parecer, outros documentos no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) legitimam tal modalidade de pós-graduação no território brasileiro, tais como as portarias: nº 07, de 22 de junho de 2009; nº 17, de 28 de dezembro de 2009; nº 174, de 30 de dezembro de 2014; nº 81, de 3 de junho de 2016; nº 389, de 23 de março de 2017, nº 131, de 28 de junho de 2017; e nº 60, de 20 de março de 2019.

As Portarias Normativas 07 e 17 foram essenciais para instituir os programas de pós-graduação profissionais, pois definiram a criação e o funcionamento dos cursos nas diferentes áreas de atuação, com destaque para a Educação (BRASIL, 2009a, 2009b).

Essa legitimidade permitiu a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), recomendado pela Capes através do ofício nº 229-20/2012/CTC/CAAI/CGAA/DAV/Capes. Como pioneiro, o MPEJA instaurou na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) uma proposta de formação de profissionais da educação para intervir nos espaços onde crianças, jovens e adultos dependem de práticas inovadoras para atender suas necessidades educacionais, sociais e inclusivas, direcionadas à alfabetização e ao letramento.

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

Esse é um dos 49 cursos de mestrado profissional em educação que, entre 2009 e 2019, tem contemplado as cinco regiões do Brasil, com cerca de 11 mil egressos (BRASIL, 2018), os quais demonstram os processos de intervenção através dos seus trabalhos de conclusão de curso, com ênfase na pesquisa aplicada.

Assim, esta obra vem colaborar com a dinâmica das pesquisas e com a percepção de

[...] que o reconhecimento de situações vividas entre o campo de pesquisa e o campo profissional e, conseqüentemente, identificações com as dimensões das experiências pessoais e das experiências da pesquisa, supõem a busca de reflexão sobre a autenticidade epistemológica das relações entre experiências, pertencimento e legitimidade do vivido. (PIMENTEL, 2009, p. 128).

Pesquisar em Educação é agir intencionalmente, é uma ação social que requer outro tipo de conhecimento, o qual diz respeito à relação e incorporação de teorias em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. Ou seja, trata-se de trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. Neste sentido, as metodologias ou abordagens para imergir no campo da Educação não devem ser inventadas, encaixadas ou superficiais, mas vivas e potenciais para agregar pesquisadores das universidades com pesquisadores da educação básica. Conforme Gatti (1999, p. 11),

O método nasce do embate de idéias, perspectivas e teorias com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes.

Assim, a perspectiva da pesquisa aplicada permite demonstrar que os métodos não são abstratos, mas representam atos vivos e concretos, que se relevam nas ações, na organização do trabalho investigativo e na maneira como olhamos o mundo. Essa potencialidade nos aproxima das vivências e dos problemas presentes nas salas de aula, viabilizando uma análise pertinente e consistente na busca de estratégias para resolver problemas reais nos processos educativos, na formação contínua de professores e no compromisso com a sociedade.

Esta obra vem evidenciar que a formação é um processo de constituição de práticas atreladas a fatores mais amplos, complexos e subjetivos da existência e da necessidade de uma inserção social reflexiva, construtiva e colaborativa de estudantes e professores que atuam e inovam nos processos do saber-fazer da Educação. Antonio Pereira destaca que a lógica da investigação, na modalidade profissional, tem como princípio as dimensões epistemológica e social e os procedimentos metodológicos, os quais possibilitam confluências entre teoria e prática na produção de conhecimentos fundamentais e aplicados, mobilizados dialeticamente.

A contextualização rica e detalhista do autor acerca da pesquisa de intervenção, recorrendo a inúmeros estudos, destaca os indivíduos como atores sociais que comungam com as mesmas interações. Além disso, ressalta que não se faz ciência da ação sem responsabilidade teórica e metodológica. Ou seja, teoria e prática constituem a unidade da práxis como potencial transformador da intervenção. O pesquisador firma um compromisso com o lócus de atuação e atende às demandas e problemáticas sociais, buscando soluções coletivas e plausíveis à realidade em questão, pois imergir demanda estar no contexto estudado, aberto às propositivas vivas e pulsantes do cotidiano escolar nos seus aspectos pedagógicos, administrativos,

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

tecnológicos, entre outros (HETKOWSKI, 2014). Essa perspectiva de pesquisa demanda tempo, mergulho, compromisso político, conhecimento teórico-prático, diálogo, flexibilidade e rigorosidade científica.

Considero que educar é construir e ajudar o ser humano a se libertar de cadeias determinadas e dar subsídios para que ele reconheça que sua história circunscreve tempo e possibilidades [...]. (HETKOWSKI, 2004, p. 16).

Antonio Pereira pesquisador, acadêmico e professor de um programa de pós-graduação profissional, comprometido com o fazer da pesquisa de intervenção pedagógica tem desenvolvido estudos, orientações e estabelecido interlocuções muito produtivas com pesquisadores no Nordeste e nas demais regiões do Brasil. Sua preocupação reflete a de inúmeros profissionais da Educação que atuam, pesquisam e/ou orientam trabalhos com essa ênfase, pois são raras as produções voltadas a orientar professores e estudantes, devido ao pouco entendimento do sentido da imersão nos espaços escolares e não escolares, bem como são escassas as propostas para solucionar os problemas educacionais e, coletivamente, deixar legados às comunidades.

Esta obra vem ao encontro das ideias de Gatti (1999, p. 74) ao afirmar que

[...] pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidades, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.

Acreditamos, como o autor destes escritos, que os espaços educativos demandam ação, intervenção e novas práticas pedagógicas que possam mobilizar a comunidade, transformar a realidade e criar soluções aos problemas cotidianos que abrangem os processos de ensinar e aprender.

Convidamos o leitor a imergir neste texto, embarcar nesta viagem de aprofundamento teórico e metodológico quanto aos potenciais da pesquisa aplicada e/ou de intervenção pedagógica nos processos educativos escolares e não escolares.

*Tânia Maria Hetkowsky*

*Professora titular e pró-reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/BA)*

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. Câmara da educação Superior. Parecer CNE/CES 79, de 12 de março de 2002. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2uY4ld4>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Federal de educação. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 1965. Disponível em: <<http://bit.ly/2Kw7awv>>. Acesso em: 30 out. 2014.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 07, de 22 de junho de 2009a. *Diário Oficial da União*, Brasília,

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

DF, 23 jun. 2009a. Disponível em: <<http://bit.ly/2GiHuiS>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009b. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2IfyWve>>. Acesso em: 22 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 174, de 30 de dezembro de 2014. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2UhYw4u>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016. Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPG's) stricto sensu. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2v4XBtR>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2VKMsdB>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jun. 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2vbzyJD>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2UfnmSl>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório Técnico da DAV: egressos da pós-graduação – área estratégicas*. Aprovado em 19 de dezembro de 2018. Brasília, DF: MEC/Capes, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2Z7sqMl>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *EcoS Rev. Cient.*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, dez. 1999.

HETKOWSKI, Tânia Maria. *Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas*. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HETKOWSKI, Tânia. Maria. Práticas Pedagógicas Inovadoras e TIC: uma Parceria entre universidade e Rede Pública de Ensino. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 18., 2014, Fortaleza. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, UECE, 2014.

PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei; GALLEFI, Dante. *Um rigor outro: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

## INTRODUÇÃO

As reflexões contidas neste livro intencionam aproximar o leitor do significado da pesquisa de intervenção em educação, que nos últimos anos vem gerando discussão por conta da institucionalização dos mestrados e doutorados profissionais no Brasil, centrados na produção de conhecimento a partir da concepção de pesquisa aplicada. Este livro surgiu das nossas orientações no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), devido às muitas dificuldades enfrentadas pelos discentes para desenvolver esse tipo de pesquisa em educação, mesmo sendo essa área uma práxis que se renova e dinamiza a cada dia.

A intenção deste texto é revisar os pressupostos da pesquisa de intervenção, desvelando suas implicações na educação e, ao mesmo tempo, sistematizar as principais ideias e metodologias a esse respeito, para que possa servir de orientação para todos aqueles que se interessam pela investigação da ação que visa mudar o campo educativo. Portanto, é um livro que se insere nos interesses dos mestrados e doutorados profissionais em educação considerando que esses desejam concretizar a pesquisa aplicada numa concepção crítica e verdadeiramente emancipatória, e para isso é preciso compreendê-la em sua extensão teórica e metodológica.

O campo da educação é propício para esse tipo de pesquisa que se centra nas práticas educativas escolares e não escolares, que a todo momento se (re)inventam a partir dos diversos contextos

sociais e necessidades das pessoas. É preciso investigar essas práticas fora e dentro da escola para compreendê-las na totalidade da relação social, bem como explicar suas relações contraditórias e sua intencionalidade. Afinal, essas práticas estão a serviço de quem? Para quê? Como se corporificam? Que mudanças concretas operam? Essas questões também são do âmbito da pesquisa de intervenção, que visa agir para mudar as condições materiais dos sujeitos educativos.

Não é possível separar a prática pedagógica da prática de pesquisa, porque inexoravelmente a primeira se alimenta da segunda no sentido de produção de conhecimentos pertencentes à pedagogia como ciência de um fazer educativo. A prática sem investigação não permite sequer saber se essa prática tem potencial de práxis, ou ainda quando ela se tornou práxis, pois a compreensão da prática como práxis pedagógica só é possível pelo estudo, reflexão e sistematização da prática, obviamente partindo de uma teoria pedagógica.

Os mestrados profissionais em educação vêm colocando na ordem do dia a questão do tipo de pesquisa mais adequada para esses cursos, que buscam qualificar profissionais, assim como outros mestrados, nas diversas áreas do conhecimento profissional e científico. Nesse sentido, Romão e Mafra (2016, p. 14) afirmam que

[...] a formação profissional, ou melhor, a pesquisa, a reflexão, a construção de inteligência sobre a formação profissional, são certamente as necessidades desse campo que estão provocando sua expressiva expansão.

Tal afirmação coaduna com a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que regulamentava os mestrados profissionais no país. O artigo 3º da normativa afirmava que a formação

profissional deveria se basear na ciência, na tecnologia e na inovação tecnológica a partir da ideia de pesquisa aplicada, a fim de qualificar a prática do profissional na área em que o mestrado se insere.

Essa portaria foi revogada pela necessidade de inserir o doutorado profissional na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, o que veio a acontecer através da Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 (BRASIL, 2017a). O que fica evidente no processo de institucionalidade dos mestrados e doutorados profissionais é a definição da pesquisa aplicada como elemento de produção de conhecimentos implicados socialmente.

Esse tipo de pesquisa no mestrado profissional, segundo a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), leva à construção de um produto final que tenha relação direta com a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse produto pode se corporificar em patentes, dissertações, intervenções clínicas, aplicativos, materiais didáticos, relatórios finais, estudos de caso, protocolos experimentais etc.

Acreditamos que o processo da pesquisa aplicada indica ou sugere o formato que os resultados deverão assumir (obra de arte, blog, dissertação, *software*, dentre outros). O importante é que tal formato seja fidedigno ao processo da pesquisa que levou a esses produtos, demonstrando a relação teoria e metodologia, conhecimento e prática profissional, avanço científico e inovação tecnológica. Para isso, o rigor é parte essencial do produto final.

Essa possibilidade de pesquisa e de obter um produto que reflita a intervenção como objeto de transformação social faz sentido diante da afirmação de André (2016, p. 33), para quem o mestrado profissional visa

[...] formar o pesquisador prático [aquele que sabe] formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados.

Nessa linha de raciocínio, Romão e Mafra (2016, p. 14) afirmam que os mestrados profissionais tendem a mobilizar a educação para o exercício de uma pesquisa aplicada focada na solução dos problemas educacionais, por ser um campo de conhecimento prático, ávido de transformação.

A educação tem uma intencionalidade prática que demanda permanente reflexão científica e filosófica dos seus postulados. A primeira diz respeito à investigação das diversas práticas que compõem o campo educacional. Essas práticas envolvem muitos problemas que urgem respostas da ciência pedagógica. A segunda refere-se à crítica filosófica, no sentido de questionar as finalidades e os fundamentos educativos, a começar pela possibilidade de existir ou não uma filosofia da educação. Aqui cabe lembrarmos Saviani (1996, p. 23-24) quando afirma que

[...] a filosofia da educação não terá como função fixar “a priori” princípios e objetivos para a educação; também não se reduzirá a uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados. Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim.

Essa reflexão crítica, segundo Saviani (1996, p. 16-17), deve partir de três condições filosóficas: radicalidade – ir aos fundamentos do problema, das questões analisadas; rigorosidade – adotar um método que contraponha os conhecimentos; globalidade – identificar as relações internas e externas que condicionam a educação. O resultado dessa análise é a superação das contradições do problema. Saviani crê que sem essas três atitudes não existe análise filosófica dos problemas da educação.

Nessa perspectiva, a pesquisa de intervenção em educação deve assumir a intencionalidade crítica e emancipatória para que tenha o efeito desejado, qual seja, o de operar mudanças qualitativas na vida dos sujeitos. Essa intencionalidade diz respeito ao que se deseja alcançar cognitivamente e socialmente com determinada investigação que toma a prática educativa como princípio de produção de conhecimento. A própria educação, como afirma Saviani (1990, p. 7), é uma “[...] atividade especificamente humana”, portanto intencional, que contribui para o processo de humanização dos indivíduos.

Assim, defendemos que o objetivo da pesquisa aplicada nos mestrados e doutorados profissionais em educação é qualificar a prática educativa para que ela cumpra melhor sua intencionalidade de formação humana; é possibilitar o abandono do senso comum existente em muitas práticas educativas, permitindo que cheguem ao bom senso, ou como Saviani (1990), que adquiram uma consciência filosófica construída a partir da crítica e da práxis transformadora.

A pesquisa é um dos caminhos que permitem superar o senso comum; em educação isso depende da concepção subjacente à pesquisa. Aqui defendemos uma pesquisa em educação que seja emancipatória, com grande alcance social, que possibilite mudanças

qualitativas na educação escolarizada ou não escolarizada, na prática profissional, nos diversos sujeitos da educação, dentre outros. Acreditamos no poder transformador da pesquisa aplicada em educação de concepção emancipatória, por isso é que assumimos nesse trabalho o termo pesquisa de intervenção em Educação por ser mais apropriado ao campo da prática educativa na perspectiva da práxis, portanto, a serviço da mudança social da educação.

Nesse sentido é que pretendemos revisar os pressupostos da pesquisa de intervenção em educação, como forma de ampliar o debate existente sobre essa pesquisa no âmbito dos mestrados e doutorados profissionais em educação.

O livro está organizado em cinco seções. A primeira, *A ascensão da pesquisa de intervenção no campo educativo*, trata da natureza, da abordagem e dos procedimentos da pesquisa aplicada e sua relação direta com a pesquisa de intervenção em educação. Abarca, ainda, as diferenciações entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, bem como a mudança de nomenclatura de investigação-ação para pesquisa aplicada em educação. Por fim, traz algumas críticas sobre a pesquisa de intervenção em educação.

Na segunda seção, *Fundamentos da pesquisa de intervenção em educação*, analisaremos a gênese da pesquisa de intervenção em educação a partir do interacionismo simbólico da Escola de Chicago e da pesquisa-ação de Kurt Lewin. Também será examinada a pesquisa no materialismo dialético de Marx, trazendo elementos investigativos da Escola de Frankfurt, bem como da pesquisa participante de Paulo Freire, como representante de uma investigação crítica baseada nos postulados da dialética.

*Métodos da pesquisa de intervenção em educação* é a seção do livro que sistematiza e analisa sucintamente alguns tipos de pesquisa de intervenção pedagógica em termos de procedimentos e técnicas, como pesquisa-ação, pesquisa-ação pedagógica, pesquisa colaborativa, pesquisa crítica de colaboração, investigação temática, dentre outras.

A quarta seção, *Organização da pesquisa de intervenção em educação*, é dedicada à construção do objeto de estudo a partir das questões gnosiológicas, epistemológicas e metodológicas. Afirmamos que a intervenção é o objeto de estudo da pesquisa de intervenção em educação, situando-se na relação da práxis transformadora. Abordaremos alguns elementos presentes na construção do projeto de pesquisa, como: problema; objetivos; atores e seu lugar central como produtores de informação; e forma de apresentação dos resultados da pesquisa.

As considerações finais, por sua vez, sintetizam as principais ideias discutidas no decorrer do livro, sobretudo no que diz respeito à intervenção como objeto da pesquisa de intervenção em educação. Buscaremos ainda, discutir alguns problemas que podem inviabilizar a pesquisa da ação na educação em mestrados e doutorados profissionais. Dentre esses problemas destacam-se a burocratização do papel do orientador, a fragilidade na formação acadêmica dos orientandos, a ausência de financiamento para pesquisa e outras ações, impedindo a efetivação de uma pesquisa compromissada com a transformação social.



## **A ASCENSÃO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO**

Nesta seção analisaremos a natureza, os tipos, as abordagens e os objetivos da pesquisa básica, na intenção de evidenciar elementos que direcionam a ascensão da pesquisa aplicada no campo educativo, a qual denominamos, aqui de pesquisa de intervenção em educação. A compreensão desses elementos contribui para uma visão crítica em relação a essa pesquisa, bem como acerca das reais possibilidades de sua aplicação nas ciências da educação.

### **DIFERENCIAÇÃO ENTRE PESQUISA BÁSICA E PESQUISA APLICADA**

A pesquisa científica, de maneira geral, busca responder, cientificamente, a problemas da realidade que se impõem ao homem. A ciência não é a única forma de conhecer a realidade, no entanto, tem-se tornado hegemônica, como bem sinaliza Minayo (1991), porque responde ao desenvolvimento científico-tecnológico e por ter construído todo um artefato analítico e metodológico para estudar a realidade. Nesse aspecto, o campo da metodologia científica busca definir e classificar as pesquisas por sua natureza, abordagem, objetivos e procedimentos (GIL, 2008), como forma de dar maior transparência ao processo de produzir conhecimento, conforme demonstra o Quadro 1.

**Quadro 1** – Classificação das pesquisas científicas

(Continua)

IDENTIDADE	TIPOS DE PESQUISAS	DEFINIÇÃO
Natureza	Básica	Produção de novos conhecimentos.
	Aplicada	Aplicação com possibilidades de produção de conhecimentos.
Abordagem	Quantitativa	Mensuração dos dados coletados em busca de provar ou não hipóteses e generalização dos resultados.
	Qualitativa	Centrada no significado dos fenômenos a partir de uma densa descrição para compreendê-los.
	Quanti-qualitativa	Inserção concomitante de mensuração e significados dos dados em uma pesquisa, visando a complementação para melhor entendimento do objeto.
Objetivos	Exploratória	Examinar/explorar um fenômeno que ainda é pouco conhecido pelo pesquisador, permitindo a sua familiarização.
	Descritiva	Descrever uma realidade fenomênica da forma que se apresenta ao pesquisador para que ele compreenda a essência do fenômeno.
	Explicativa	Explicar as formas, os fatores e as ocorrências fenomenais de um objeto a partir de uma descrição densa e detalhada do objeto.

IDENTIDADE	TIPOS DE PESQUISAS	DEFINIÇÃO
Procedimentos	Experimental	Prévia determinação do objeto, das variáveis, das hipóteses e rígido controle de normas e observações experimentais.
	Documental	Análise de documentos em busca de informações que expliquem determinados fenômenos.
	<i>Ex-post-facto</i>	Recolha de dados de um fenômeno que se manifesta na relação causa e efeito. Não é manipulável/mensurável como a pesquisa experimental.
	Levantamento/ <i>survey</i>	Levantamento de opiniões e práticas sociais via aplicação de questionários ou entrevistas em um determinado grupo ou população.
	Estudo de caso	Análise profunda de uma realidade em busca de significados particulares.
	Pesquisa-ação	Identificação de uma problemática para a sua solução.
	Pesquisa de intervenção pedagógica	Execução e avaliação de uma prática pedagógica com fins à mudança de atitude profissional e escolar.
	Pesquisa colaborativa	Estudo realizado a partir da participação efetiva/afetiva/dialética dos pesquisados em sua profissionalidade.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Gil (2008).

Quanto à natureza, a pesquisa distingue-se pelo tipo de conhecimento que produz: básica ou aplicada, com produção de novos conhecimentos ou aplicação dos já existentes. Japiassú e Marcondes (1996, p. 192) definem a natureza como sendo “[...] aquilo que em um ser é inato e espontâneo”, presente de maneira inexorável em todo processo e produto da ciência. Considerando que pesquisa estaria naturalmente assentada ora na produção de novos conhecimentos, ora na aplicação desses com possibilidades de construção de outros, pode-se opinar, a rigor, que toda pesquisa pode ser classificada em uma ou outra natureza.

Em relação à abordagem, a pesquisa caracteriza-se pela forma como o objeto é tratado, pela maneira de aproximação entre a realidade concreta investigada e a análise científica desta. Este termo corresponde a um conjunto de técnicas de aproximação do conhecimento, podendo ser pela forma quantitativa (mensuração/caráter mais objetivo à análise), qualitativa (compreensão/caráter mais subjetivo à análise) ou ambas ao mesmo tempo.

Quanto aos objetivos, estes dizem respeito às finalidades da pesquisa, ou seja, o que se pretende com ela. Seria: construir hipóteses? Descrever fenômenos? Explicar a relação entre as variáveis de uma situação? Ou seja, qual a intencionalidade do uso de determinado tipo de pesquisa? Em relação aos procedimentos pode-se afirmar que eles dizem respeito às questões metodológicas que diferenciam as formas de pesquisar uma determinada realidade considerando que a própria compreensão do que é o objeto, leva, naturalmente, a um procedimento metodológico de estudo.

Observamos que a natureza da pesquisa demarca toda a lógica de investigação que se pretende realizar. É o princípio epistemológico e social norteador que diz as intenções gerais da pesquisa, pois ele está presente do começo ao fim da produção do conhecimento. Esta

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

clareza é importante porque existem muitos equívocos, por exemplo quando se trata da pesquisa aplicada como se esta não fosse um princípio geral que norteasse procedimentos próprios necessários para operar a investigação. Não basta dizer que a pesquisa é aplicada, é preciso definir a metodologia da ação, a abordagem, as intenções, as técnicas de análise das informações, dentre outros. Acreditamos que o pesquisador não pode se esquivar destas reflexões para não cair em equívocos e contradições epistemológicas em seu fazer científico.

Ratificamos que a pesquisa básica está relacionada à produção de novos conhecimentos, sem uma preocupação com a sua imediata aplicação. A pesquisa aplicada vale-se da primeira ou não, busca resolver problemas práticos pela própria ação intencional que possibilite a mudança, produzindo também conhecimentos práticos por meio desta teorização. Observamos (Quadro 2) que os conceitos em torno da pesquisa básica e da pesquisa aplicada não diferem muito entre os diversos autores consultados e, em todos, há o reconhecimento de que a pesquisa científica, de um modo geral, tem uma função social importante.

**Quadro 2** – Definições de pesquisa básica e de pesquisa aplicada

(Continua)

AUTORES	PESQUISA BÁSICA	PESQUISA APLICADA
GIL, 2008	“busca o progresso da ciência, procura desenvolver conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis”. (GIL, 2008, p. 26).	“tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial”. (GIL, 2008, p. 26).

(Conclusão)

AUTORES	PESQUISA BÁSICA	PESQUISA APLICADA
MINAYO, 1991	“as pesquisas básicas tradicionalmente se voltam para a construção da teoria e são marcadas pela interdisciplinaridade.” (MINAYO, 1991, p. 236).	“fundamenta-se nas teorias das ciências sociais, mas têm como principal objetivo esclarecer determinados aspectos da realidade para a ação das políticas públicas. Seus instrumentos são frequentemente interdisciplinares e seus resultados se encaminham para a solução de problemas.” (MINAYO, 1991, p. 236).
VERGARA, 1990	“motivada apenas pela curiosidade intelectual do pesquisador e situada mais ao nível da especulação” (VERGARA, 1990, p. 11).	“estudo sistemático fundamentalmente motivado pela necessidade de resolver problemas concretos, mais ou menos imediatos. Tem, portanto finalidade prática” (VERGARA, 1990, p. 11).
KAUARK, 2010	“objetiva gerar conhecimento novos úteis ao avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. (KAUARK, 2010, p. 26).	“objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. (KAUARK, 2010, p. 26).
FLEURY; WERLANG, 2017	“visa produzir conhecimento por meio de conceitos, tipologias, verificação de hipóteses e elaboração de teorias que possuam relevância na disciplina acadêmica ancoradas de determinadas escolas de pensamento.” (FREURY; WERLANG, 2017, p. 11).	“concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.” (FREURY; WERLANG, 2017, p. 11).

Fonte: elaborado pelo autor.

Em todos os autores, observamos que o conceito da pesquisa aplicada é também referenciado na produção de conhecimento e na possibilidade de mudança social, estando a serviço dos interesses das populações localizadas. Não existe uma demarcação rigorosa entre pesquisa básica e pesquisa aplicada; elas se intermedeiam no fazer científico, na construção de teorias e leis. O importante é que os conhecimentos advindos de ambas científicas, portanto, sejam conhecimentos científicos, que primam pelo rigor teórico-metodológico. O que muda são as concepções de conhecimento quanto ao uso social, se imediato ou não.

Reconhecemos que essas pesquisas estão permeadas por concepções ideológicas e preconceitos que prejudicam o seu fazer, por exemplo, a pesquisa básica é relacionada a um estatuto epistemológico disciplinar que pouca dialoga com outros conhecimentos. Defende-se, para ela, a rigidez metodológica, uma suposta neutralidade científica, a supervalorização da teoria em detrimento da prática e uma afirmação exacerbada do alcance universal da teoria. A pesquisa aplicada comumente é relacionada ao estatuto da interdisciplinaridade, portanto, seu objeto de estudo é fugaz, um conhecimento facilmente descartável, pouco científico, com supervalorização da prática em detrimento da teoria, ação localizada e pouco poder de inserção no mundo científico da teoria advinda da prática.

Ainda que tais concepções tenham um fundo de verdade, há também a certeza de que a superação destas questões vem ocorrendo a partir do vínculo estreito entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada. As descobertas, teorizações e rupturas epistemológicas entre elas têm possibilitado avanços na produção de conhecimentos no âmbito local-internacional.

A vigilância epistemológica da pesquisa aplicada está, segundo Fleury e Werlang (2017, p. 12), no processo de construção do objeto, na definição do problema, na adoção e condução da metodologia, na análise de dados mais condizentes com o modelo de pesquisa, e na explicitação da relevância científica, social e política da pesquisa.

Nessa perspectiva é que Japiassú (1977, 1994), Minayo (1991) e Thiollent (1997) consideram que não tem muito sentido a divisão entre pesquisa básica e pesquisa aplicada. Para Japiassú (1977, 1994), o mais importante é a função social do conhecimento produzido por elas, o uso social, cultural e político que marca o conhecimento. Além disso, é preciso considerar que essa divisão não serve para as ciências humanas dado o seu caráter interdisciplinar e prático, posto que sua teorização tende sempre a se tornar uma estratégia social, referenciada na intervenção da realidade.

Nesta direção, Minayo (1991), ao explicitar os resultados de uma pesquisa sobre avaliação de programas de saúde na perspectiva da antropologia, afirma que essa ciência sempre esteve mais preocupada com a pesquisa básica do que com a pesquisa aplicada, no entanto, toda a sua produção teórica tem implicações práticas, servindo como estratégias de políticas públicas. Ao recorrer à tipologia de Blumer de classificação das pesquisas, Minayo usa o termo pesquisa de estratégia se referindo à pesquisa aplicada, numa referência dialética da teoria e prática, ou seja, uma investigação da conduta social compromissada com a transformação da sociedade e produção de teoria.

A pesquisa básica e a aplicada estão em interação constante, segundo Thiollent (1997), porque uma se alimenta teórica e metodologicamente da outra e, ao mesmo tempo, são produtoras de conhecimentos

fundamentais e aplicados; portanto, não existe nada que impeça uma dialética entre ambas. O que pesa na decisão de ser uma ou outra, ou uma bricolagem, é a visão de ciência, de homem e de mundo do pesquisador e das intenções sociais, políticas e culturais da pesquisa a partir do seu financiamento e participação dos diversos atores.

Acreditamos que esta possibilidade de interação entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada anularia a ideia da existência de áreas de conhecimentos e instituições que têm vocação, umas somente para produzir conhecimento, e outras para aplicá-lo. Na verdade, essa é uma questão ideológica que permeia o fazer investigativo, determinando socialmente quem tem ou não prestígio, inclusive intelectual, refletindo no recebimento de mais ou menos financiamento, que, por sua vez, impacta diretamente na escolha dos conhecimentos mais importantes, não necessariamente para todos, mas para um tipo de desenvolvimento econômico cuja lógica muitas vezes é a da exclusão social.

Nas formulações sobre a pesquisa básica e pesquisa aplicada, Vergara (1990), ao realizar um estudo sobre as diversas taxionomias da pesquisa a partir de autores brasileiros e estrangeiros, propõe uma subdivisão entre a pesquisa aplicada e a pesquisa de intervenção, conceituando esta última como uma

Investigação cujo principal objetivo é interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicar e, muito menos, em descrever um fenômeno. Distingue-se da pesquisa aplicada pelo compromisso de não somente propor soluções de problemas, mas de resolvê-los na prática e participativamente. (VERGARA, 1990, p. 5).

Esta conceituação é interessante porque daria conta, em parte, da construção da identidade investigativa dos programas de pós-graduação profissional na área da educação, já que a pretensão seria resolver concretamente problemas com a participação ativa de educadores e educandos das instituições.

Nesse sentido, assumimos o termo pesquisa de intervenção em educação por entender que ele representa melhor a ideia de pesquisa da prática educativa, enquanto a pesquisa aplicada está associada aos procedimentos da pesquisa experimental das áreas das ciências biológicas, exatas, da terra, da saúde, dentre outras. A origem do termo intervenção é do latim *interventu*, que significa interferência em um processo, seja ele social, político, econômico, educacional, ou psíquico, cultural, religioso, jurídico, artístico, com objetivo de modificar certas estruturas, aprimorar processos e produtos ou ressignificar caminhos.

Reconhecemos, também, não haver na área da educação consenso em torno do termo intervenção porque não há clareza sobre seus princípios teóricos e metodológicos e, conseqüentemente, esta é associada a um processo de aplicabilidade de conhecimentos e metodologias, técnicas e artefatos técnico-científicos em uma determinada realidade visando à sua manipulação. Outro questionamento recorrente é sobre a mudança possibilitada pela pesquisa de intervenção em educação, se esta seria radical ou não.

Essa é uma questão que precisa ser refletida a partir dos determinantes do sistema capitalista, mostrando as contradições desta possibilidade a partir de um viés crítico de sociedade, educação e conhecimento. E, para essa reflexão, nada melhor do que pautar-se em Freire (1983, p. 47) quando ressalta que “[...] o mundo humano

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

só é porque está *sendo*; e só *está sendo* na medida em que se dialetizam a mudança e o estático”. Freire aposta na mudança como uma condição de quem faz educação e, na pesquisa de intervenção, não pode ser diferente.

Ainda que pese todas essas questões e pensando esta pesquisa a partir da ideia de natureza do conhecimento, acreditamos que o termo intervenção ainda é o melhor para substituir o da pesquisa aplicada no campo da educação, posto que vem se constituindo criticamente a partir da institucionalização dos mestrados e doutorados profissionais em educação que, inevitavelmente, assumem esse tipo de pesquisa para construir conhecimentos socialmente territorializados.

Por pesquisa de intervenção em educação, entendemos um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social.

## A PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO COMO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A pesquisa de intervenção em educação objetiva a produção de conhecimentos implicados. Sua natureza é a práxis da educação que incorpora experiências e saberes profissionais e a totalidade da escola e de outros espaços não escolares. Também agrega diversos procedimentos metodológicos, técnicas e dispositivos de investigação.

Esclarecemos que a pesquisa de intervenção em educação não é sinônimo de pesquisa-ação, considerando que esta é um procedimento metodológico exclusivo e que tem suas variantes dependentes da área de conhecimento e dos interesses dos pesquisadores, sendo um tipo de pesquisa que classificamos como pesquisa de intervenção, seguindo a classificação de Tripp (2005), Gatt (2014 apud ANDRÉ, 2016), André (2016), Teixeira e Megid Neto (2017), quando falam, respectivamente, das investigações-ações, pesquisa engajada, pesquisa do prático e pesquisa de natureza interventiva.

O termo “investigação-ação”, segundo Tripp (2005), abarca todas as metodologias que assumem as práticas sociais como objetos de estudo, partindo delas mesmas para produzir conhecimentos e mudanças. Tripp (2005, p. 445-446, grifo nosso) esclarece que

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de *investigação-ação*, que é um *termo genérico* para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

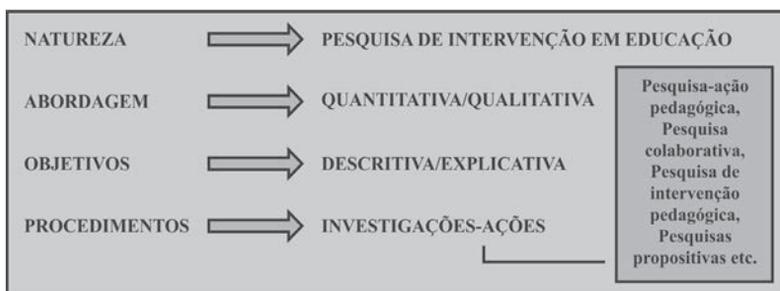
O elemento que aglutina as diversas metodologias da investigação prática como investigação-ação seria a ação com duplo papel: objeto empírico da pesquisa e objeto sociopedagógico de transformação social. A *ação* fornece os elementos empíricos da pesquisa por meio de sua avaliação sistemática e em processo, portanto, a investigação é dependente do comportamento da ação e dos seus sujeitos, que são aqueles engajados na solução dos problemas que vivenciam.

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ação precisa modificar as situações materiais e, ao mesmo tempo, fornecer elementos para a construção de conhecimentos implicados e validados que retornem ao grupo, possibilitando novas reflexões, numa permanente dialética.

Nesta compreensão de que a intervenção encerra uma multirreferencialidade epistemológica e metodológica é que assumimos o termo pesquisa de intervenção em educação como sinônimo tanto de pesquisa aplicada quanto de investigação-ação ou, ainda, pesquisa do prático, agregando diversas metodologias (Figura 1) que têm como objeto de estudo a prática educativa, como a pesquisa-ação pedagógica, a pesquisa colaborativa, a pesquisa participante, a pesquisa de intervenção pedagógica, as pesquisas propositivas, dentre outras que partem do mesmo interesse: produzir conhecimento a partir da realidade educacional, tomando-a em sua totalidade e especificidade e explicitando suas contradições e possibilidades.

**Figura 1** – Classificação da Pesquisa de Intervenção em Educação (PIE)



Fonte: elaborado pelo autor.

As ideias de Tripp (2005) e de Silva (1991) esclarecem muitos equívocos em torno da pesquisa de intervenção em educação,

principalmente no sentido de que esta nomenclatura não é um procedimento metodológico, pois agrega as metodologias que investigam a prática no seu acontecer. Partindo de tais ideias, Teixeira e Megid Neto (2017) denominam a investigação-ação como pesquisa de natureza interventiva (PNI) composta pela pesquisa-ação, experimental, de desenvolvimento, da própria prática, pesquisa ação-pragmática, pesquisa-ação emancipadora etc. Esclarecem, ainda, que tais pesquisas são

[...] práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada. Neste texto, nosso argumento nuclear é o de que o termo *Pesquisas de Natureza Interventiva* (PNI) pode ser utilizado com vantagem para enquadrar uma multiplicidade de modalidades de pesquisa caracterizadas por articularem, de alguma forma, investigação e produção de conhecimento, com ação e/ou processos interventivos. (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1056).

Gatti opta pela denominação, pesquisa engajada em educação (PEE), André (2016) enquanto utiliza o termo pesquisa do prático (PP), porque nela estaria presente a investigação da práxis educacional como começo e fim do processo, no intuito de “[...] evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. (GATTI, 2014 apud ANDRÉ, 2016, p. 34).

Acreditamos que o termo pesquisa engajada em educação também suscite dúvidas. Por exemplo, não estaria ela negando a existência de engajamento nas pesquisas básicas em educação? Nos mestrados profissionais em educação, pelo fato de os pesquisadores (mestrandos) serem docentes e gestores de instituições educativas, o engajamento já não é uma questão central? Tais questões merecem

uma reflexão mais profunda que determine o significado desta noção para a pesquisa de intervenção em educação.

Acreditamos que, a rigor, não existe ou não deveria existir pesquisa que não fosse engajada científica e socialmente ou que não tivesse tal intenção, por entendermos que o engajamento é o compromisso da ciência com a solução dos problemas que afligem o conviver humano. É por isso que a ciência e seus resultados não são neutros, mas politicamente interessados. Neste aspecto, toda pesquisa básica e aplicada têm o engajamento científico e político, que pode estar a serviço do bem comum ou não, a favor dos oprimidos ou opressores, por isso que ainda é preciso refletir sobre o significado social e ideológico do engajamento para que possamos substituir a nomenclatura – pesquisa de intervenção, por pesquisa engajada.

E, em relação ao termo pesquisa do prático, não soaria como descolado da teoria? Será que o caminho não seria denominar essas investigações em educação de pesquisa da práxis em educação ou pesquisa praxiológica em educação ou, ainda, práxis investigativa em educação? Lembrando que práxis tem uma construção histórica em todas as áreas do conhecimento e, em particular, na educação e pedagogia. Neste aspecto, Japiassú (1994) diz que a produção do conhecimento praxiológico é aquele que serve à ação e que tem como filosofia subjacente a práxis, sendo um tipo de produção consciente, localizada e numa compreensão de totalidade homem-natureza, trabalho-educação e indivíduo-sociedade, a qual instala uma ordem praxiológica (JAPIASSÚ, 1994) que encerra em si algumas características investigativas, como:

- ✓ Assunção da realidade concreta do agir humano como lócus de entendimento de suas vivências, atitudes e comportamentos;

- ✓ Utilização de *estratégias de ação* a partir do uso racional de métodos e técnicas de investigação e análises para produzir conhecimentos implicados e decisórios para a vida dos participantes;
- ✓ Colocar, no centro das preocupações, os fins da ação que devem ser racionalmente pensados no processo de execução da investigação, com margens para as mudanças do processo sempre que as contradições se façam presentes;
- ✓ Os fins da ação, que iniciam no coletivo local, mas se expandem para o internacional, ou seja, a transformação social.

As ciências sociais, segundo Japiassú (1994), são, por essência, praxiológicas porque detêm estatuto epistemológico baseado na prática social. Investigar essa prática precisa de procedimentos capazes de, não apenas explicar as suas relações contraditórias, mas, sobretudo, possibilitar que os sujeitos possam, orgânica e conscientemente, realizar mudanças nessas práticas. A pesquisa de intervenção que defendemos é praxiológica porque intenciona, como princípio organizador, apreender a realidade na totalidade e, ao mesmo tempo, possibilitar mudanças na vida dos seus participantes.

Pensar essas questões é um imperativo neste momento de legitimação da pesquisa aplicada na pós-graduação brasileira, em particular na área da educação, visto que ela ainda necessita realizar muitas rupturas epistemológicas, bem ao modo de Bachelard (1972, 1996, 2000) no que diz respeito ao seu fazer científico. Para esse autor, a ciência avança pelas sucessivas retificações e reorganizações de seus postulados, achados e reflexões, capazes de romper toda a sua relação com teorias anteriores, superando-as e anunciando novas descobertas, teorias e constructos.

Ruptura, em Bachelard (1996), é o elemento que possibilita que determinado conhecimento supere sua concepção realista e

empirista e chegue até uma concepção racionalista e crítica do conhecimento. A história das ciências, nesta perspectiva, deixa de ser uma cronologia dos fatos da ciência e passa a ser a história do processo de negação e superação do conhecimento. Portanto, ruptura epistemológica é o motor vivo da história das ciências, mas uma história descontínua, porque a prática científica colabora decisivamente para a descontinuidade de determinados conhecimentos e enunciação de outros mais potentes, que os superam.

A rigor, pensar a pesquisa de intervenção em educação numa perspectiva bachelardiana é também reconhecer que ela pode ser um obstáculo à produção do conhecimento educacional mais racional em vista da possibilidade de legitimar o senso comum da realidade educativa e das opiniões dos seus diversos sujeitos educativos. É nesse sentido que Bachelard, ao analisar o perigo do senso comum, diz não ser uma tarefa fácil para o pesquisador manter uma vigilância em relação ao seu objeto de estudo, posto que “é impossível anular, de um só golpe, todos os *conhecimentos habituais*. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza *ofusca o que deveríamos saber*.” (BACHELARD, 1996, p. 18, grifos nossos).

O pesquisador que pretende utilizar procedimentos da pesquisa de intervenção em educação precisa, em sua vigilância epistemológica, identificar nas práticas educativas o conhecimento habitual para, no processo de investigação-ação, não legitimá-lo. Por exemplo, na pesquisa de intervenção pedagógica que parte de propostas formativas para os sujeitos da escola, tais propostas não podem ser fundamentadas nos saberes experienciais que, em princípio, estão amalgamados com saberes da profissão e conhecimentos habituais. Muitos defendem uma formação reflexiva para empreender uma mudança na prática docente, o que certamente é um equívoco, pois,

sem superar o senso comum existente nas práticas educativas, não se consegue empreender uma educação emancipadora.

Outro tipo de senso comum diz respeito à visão de mundo distorcida e preconceituosa do pesquisador ao não possuir conceitos científicos, teoria e esquemas epistemológicos para analisar a realidade, que é uma representação e que por isso precisa ser compreendida, não a partir dela mesma, mas sim da teoria. Esta percepção de Bachelard nos leva a pensar na pesquisa de intervenção em educação e suas diversas metodologias como uma possibilidade de ruptura epistemológica na educação a partir da assunção de teorias que ajudem a pensar a intervenção como objeto de estudo depurado do senso comum para que, concretamente, ocorra a produção de conhecimento e a transformação da realidade estudada.

Outro elemento que se junta a esse seria aquele que Bachelard (1972, 1996) defende: a construção de métodos a partir das necessidades dos objetos, como forma de se fazer ciência com um mínimo de criatividade, posto que muitos métodos podam o exercício de uma ciência criadora.

## CIÊNCIAS QUE UTILIZAM A PESQUISA DE INTERVENÇÃO

A pesquisa de intervenção é uma possibilidade concreta em prol da mudança social, posto que existe um entendimento de que ela deve estar a serviço das causas sociais, educativas, psíquicas, dentre outras, sendo utilizada por diversas ciências, como a psicologia (ROCHA; AGUIAR, 2003), a sociologia (GUERRA, 2003) e a assistência social (ROMAGNOLI, 2015).

Na psicologia essa pesquisa tem sido realizada, segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 66-67), porque “[...] busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”, com objetivos claros de mudança social. Por isso que é uma “[...] proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social”. Essas autoras sinalizam que esse tipo de pesquisa na psicologia pretende compreender as instituições sociais e suas práticas representacionais, interações e subjetividades que perpassam as relações individuais, coletivas e culturais das instituições.

Rocha e Aguiar (2003) afirmam, ainda, que a pesquisa de intervenção em psicologia objetiva a formação dos psicólogos na prática profissional porque possibilita que os formandos compreendam as instituições e suas relações com as questões macroestruturantes de maneira histórica e politicamente situada. A pesquisa de intervenção em psicologia propõe uma cooperação entre os profissionais de uma instituição com o objetivo de solução de problemas que afetam as relações pessoais em uma organização. Isso ocorre graças ao poder transformador da pesquisa que,

[...] por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado [...]. É nesse sentido que a intervenção se articula à pesquisa para produzir outra relação entre instituição da formação/aplicação de conhecimentos, teoria/prática, sujeito/objeto, recusando-se a psicologizar conflitos. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71-72).

Na sociologia, segundo Guerra (2003), a pesquisa de intervenção social busca dar conta de uma necessária teoria da ação como forma da sociologia inserir em suas preocupações relativas aos

problemas da sociedade a noção de mudança efetiva e compartilhada entre os sujeitos. A concretização de uma ação que modifique as condições materiais das pessoas e, ao mesmo tempo, produza uma teoria dessa ação, é condição necessária para a legitimação de uma sociologia engajada. É uma pesquisa que serve à solução de problemas, mas, sobretudo, à formação profissional em sociologia. Nesse aspecto, Guerra (2003, p. 75) afirma que a

[...] intervenção da sociologia não é de natureza normativa mas é do plano cognitivo, o trabalho científico assenta no conhecimento produzido sobre o sistema de ação e os problemas com que este se confronta e, por outro lado, na elaboração de um raciocínio que permita decodificar esse conhecimento e utilizá-lo para elaborar um plano de ação com o conjunto dos atores envolvidos.

A pesquisa de intervenção em sociologia parte do estudo da realidade vivida pelos sujeitos para elaborar conhecimentos que possibilitem a ação transformadora. É por isso que Guerra (2003) afirma que se trata de uma intervenção assentada numa concepção de sujeito como ator que possui uma racionalidade própria e que age sobre a situação problematizadora em busca de mudança, portanto, o ator é o protagonista de sua história.

Neste mesmo pensamento, Romagnoli (2015, p. 131), ao abordar esse tipo de pesquisa na assistência social, ressalta a relação dialética entre prática profissional e pesquisa em um campo que tem a assistência como elemento de trabalho e produção de conhecimento. Nessa área de conhecimento, a pesquisa de intervenção é conhecida como pesquisa de intervenção institucionalista (PII), que é uma investigação que objetiva “[...] associar pesquisa e intervenção produzindo deslocamentos no campo de pesquisa, além de realizar

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

análises em conjunto com a população pesquisada” (ROMAGNOLI, 2015, p. 131) em uma determinada instituição pública ou privada. Essa autora, valendo-se das análises de Kastrup sobre pesquisa de intervenção institucional, afirma que se trata de uma

[...] produção coletiva de conhecimento na qual não há um conjunto de regras prontas para serem aplicadas, mas sim a exigência de uma construção que necessita da habitação do campo de pesquisa e da implicação do pesquisador. O conhecimento é assim produzido de maneira processual e singular, sustentando a complexidade, mapeando as forças presentes, analisando os efeitos dos encontros. (ROMAGNOLI, 2015, p. 131).

A tendência nacional é, cada vez mais, a inserção dessa pesquisa nas diversas áreas de produção de conhecimento e formação profissional, porque ela se mostra mais sensível aos problemas da prática profissional e, portanto, se aproxima mais dos atores. Obviamente, essa pesquisa tem seus limites e, por isso, se completa com a pesquisa básica, quando da produção de conhecimento puro, necessário à prática profissional. Não podemos esquecer que a pesquisa aplicada também pode ser um meio de validação social dos conhecimentos produzidos pela pesquisa básica.

## CRÍTICAS À PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ratificamos que a pesquisa de intervenção em educação não é uma opção sem conflitos e que não importa o procedimento que se deseje usar, pelo contrário. São várias as reflexões críticas em torno, por exemplo, da pesquisa-ação e que servem para refletirmos sobre

a pesquisa de intervenção em educação, como as ponderações que fazem Gatti (2001) e André (2001).

A pesquisa-ação, segundo Gatti (2001), encontrou terreno fértil no Brasil entre os anos 1970 e 1980, pelo fato de que havia um interesse nos meios acadêmicos em abandonar os enfoques mais positivistas e tecnicistas e assumir aqueles mais críticos; encontrando na pesquisa-ação tal possibilidade, graças, em parte, às críticas sociais advindas de diversos movimentos pró-redemocratização do país. Mas, também, este vai ser um momento questionável para a produção de pesquisa mais crítica quanto à fragilização dos pressupostos da pesquisa em educação. Gatti é contundente quando demonstra uma preocupação com os estudos de intervenção em educação, principalmente no que diz respeito ao problema investigado. Para ela,

O sentido pragmático e de um imediatismo específico observável nos estudos feitos na área educacional reflete-se na escolha e na forma de tratamento dos problemas. Esses problemas, oriundos de práticas profissionais, são tratados, em geral, nos limites de um recorte academicista discutível em seus alcances. Além disso, a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista. Ainda que se reconheçam a necessidade de trabalho que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediatismo são carentes de análise e proposições, uma certa cautela quanto a essa tendência deveria tomar. (GATTI, 2001, p. 70).

Gatti (2001) também diz que o imediatismo em responder às questões da prática profissional termina por empobrecer a teoria, porque uma das questões é que o tempo de pesquisa é diferente do

tempo de responder politicamente às urgências da prática, já que o problema de investigação – a formulação de hipóteses – não tem resposta e formulação imediata ou rápida, requerendo uma maturação maior. Gatti também critica, de uma maneira geral, a forma como vem se dando a execução da pesquisa básica e qualitativa em educação:

Encontram-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdos realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacional, desconhecimento no trato da história e de estória, precariedade na documentação e na análise documental. (GATTI, 2001, p. 75-76).

Obviamente, existem questões ideológicas permeando as análises de Gatti, pois, embora seja verdade que: a) os problemas que são escolhidos requerem respostas imediatas, portanto menos profundas, porque o foco é a ação e prática imediata para mudança de atitude profissional, que termina neutralizando a ação como lugar de também produzir conhecimentos; b) esse imediatismo leva à fragilização teórico-metodológica da pesquisa, já que os resultados práticos profissionais são mais valorizados; c) essa fragilidade se deve à ingenuidade na elaboração e explicação das categorias em relação ao fenômeno educativo que não consegue explicar, explicitar ou mesmo compreender as relações entre sociedade e educação, trabalho e educação etc; é verdade, também, que tais reflexões foram realizadas a partir de um referencial de ciência, conhecimento e pesquisa tradicional que estabelece os mesmos padrões para todos os procedimentos metodológicos de investigação.

Em uma abordagem interventiva, por exemplo: a) o problema é demandado pela ação concreta do educar e requer mudanças imediatas sim, mas extremamente qualitativas, pois são advindas de um coletivo e isso não significa que não se produziu conhecimento, mas um saber prático, sempre retificável; b) a participação ativa do pesquisador e participantes, ou seja, do coletivo, minimiza a fragilização dos procedimentos que por ventura venham a ocorrer quando o problema advém da prática imediata; c) isso, conseqüentemente, vai refletir diretamente nas análises das categorias e suas relações com a totalidade social, que devem ser feitas de maneira mais aberta e dialética. Além disso, não podemos negar que um problema prático encerra em si as contradições gerais de uma sociedade e, na discussão e elaboração do conhecimento empírico, isso de alguma forma vai estar presente.

A questão a se fazer é se caberia a rigidez do método nas pesquisas de intervenção, ou se o caso não seria a garantia do rigor científico, que é necessário em todo e qualquer fazer investigativo. André (2001) também faz uma análise crítica em relação à pesquisa-ação em educação. Insere no debate uma questão de fundo que é saber a *que* e a *quem* se presta uma pesquisa em educação que tem como foco a ação, afinal “[...] qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se devem produzir os conhecimentos?” (ANDRÉ, 2001, p. 55). Concordamos com essa posição, pois tratar da intencionalidade da pesquisa de intervenção em educação em um mestrado profissional é basilar para o avanço do conhecimento e mudança de prática educativa e profissional.

O propósito da pesquisa de intervenção em educação é produzir conhecimento, como adverte André (2001), desde que seja no sentido da práxis em que não se dissocia a prática da teoria e a teoria

da prática, mas que, ambas, permaneçam unidas na explicitação e transformação da relação entre sociedade e educação. Nessa perspectiva, André agrega outras críticas às de Gatti, como: a) dificuldade de definir o lugar da prática na pesquisa de intervenção; dessa definição depende todo o rigor científico da pesquisa; b) indefinição do lugar da subjetividade dos sujeitos na pesquisa, o papel assumido pelo pesquisador e pelos sujeitos/informantes da pesquisa; essa é uma questão ética minimizada na pesquisa-ação; c) confusão entre os momentos de formação, pesquisa e ensino na prática da pesquisa, porque não existe uma definição do que e como são cada um desses processos.

André (2001) pondera, ainda, que as pesquisas que trabalham com urgências sociais e pedagógicas tendem a cair em um pragmatismo que não é bom para o avanço do conhecimento, no entanto, ela também considera que não se pode ignorar que essas pesquisas podem muito contribuir para a educação, desde que sejam realizadas com o rigor científico necessário centrado na relação dialética entre teoria e prática. E o caminho dessa possibilidade seria

[...] que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Na verdade, a ética na produção da pesquisa de intervenção depende não só de elementos epistemológicos, mas também do compromisso político dos pesquisadores para não banalizar essa pesquisa, ainda mais neste momento de legitimação dos programas de pós-graduação – modalidade profissional que busca sua legitimação

na seriedade em que vem utilizando a pesquisa aplicada. A ética, no tocante a esta pesquisa, fala mais alto do que qualquer processo de aligeiramento do conhecimento.

Na educação, é comum encontrar produções sobre a pesquisa-ação como sendo a própria pesquisa aplicada e não como uma possibilidade metodológica. Encontramos essa associação por exemplo em Gatti (2001) e isso se deve ao fato de não ser esta uma questão central à época referenciada, em que ainda não se discutia efetivamente a pesquisa aplicada pela via dos mestrados profissionais. Mas isso não tira a profundidade das análises dessa autora sobre a pesquisa-ação, que são basilares, hoje, para a compreensão do lugar da pesquisa de intervenção em educação nos programas de pós-graduação profissional.

## FUNDAMENTOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

A pesquisa de intervenção em educação tem suas origens epistemológicas na pesquisa social aplicada a partir do materialismo dialético de Marx, do interacionismo simbólico de Blumer e da pesquisa-ação de Kurt Lewin nos anos 1940, nos Estados Unidos.

Analisar o interacionismo simbólico e o materialismo dialético é fundamental para a compreensão da gênese da pesquisa aplicada em educação, porque situa como se deu a construção da pesquisa social aplicada a partir das contradições da sociedade e, obviamente, que a concepção de aplicada nas ciências sociais não é a mesma nas ciências da educação, que se pautam na ação educativa concreta.

Neste sentido, Silva (1991) afirma que o interacionismo simbólico se preocupou com os trabalhos sobre marginalidade social, significados e linguagens, tendo a Escola de Chicago como dinamizadora desse tipo de pesquisa sobre o materialismo dialético, os estudos da práxis social, mundo do trabalho, condições de vida do operariado, família e conscientização, pesquisas iniciadas por Marx e pelos revisores do marxismo na Escola de Frankfurt e na América Latina, dos quais um dos representantes seria Paulo Freire.

Adotando esses mesmos argumentos de Silva (1991), este texto analisa as relações de pesquisa social aplicada a partir do interacionismo simbólico e do materialismo dialético, trazendo

principalmente a concepção de pesquisa, os caminhos trilhados e as intencionalidades no fazer científicos dessas teorias.

## INTERACIONISMO SIMBÓLICO

As pesquisas que tomam a experiência social como elemento de compreensão dos seus significados para agir conscientemente estão embasadas no interacionismo simbólico originário do pragmatismo, fundado na chamada Escola de Chicago.

A Escola de Chicago, segundo Coulon (1995), produziu uma sociologia menos acadêmica e mais urbana, mas com rigor científico, pois estava preocupada em resolver questões práticas do cotidiano da cidade de Chicago, nos Estados Unidos, compreendendo os atores a partir dos significados de suas interações. Um dos grandes idealizadores dessa sociologia foi o historiador Albion Small, que buscou investigar os hábitos da cidade de Chicago. Suas ideias encontraram eco na filosofia pragmática de John Dewey e no interacionismo simbólico de George Mead, que vieram trabalhar na Universidade de Chicago.

A pesquisa de intervenção ocupava um lugar de destaque, segundo Coulon (1995, p. 22), porque os seus teóricos acreditavam que era possível, pela investigação, “[...] elucidar as significações que os próprios agentes põem em prática para construir seu mundo social”, sendo que os métodos utilizados compreendiam os documentos pessoais (cartas, histórias de vida), observações participantes, documentos históricos, entrevistas etc.

Esse ideal de pesquisa e ação social para compreender os significados e, conseqüentemente, suas implicações nas atitudes dos

sujeitos, recolhendo elementos de mudança social, fez com que a Escola de Chicago, segundo Coulon, deixasse um legado teórico que influenciou muitas ciências na sua forma de pesquisar, a ponto de hoje não ser possível investigar certos temas sem recorrer às grandes categorias, como atitudes individuais e valores sociais, homem marginal, aculturação e assimilação, distância cultural, criminalidade etc.

É nesse contexto que se legitima o interacionismo como uma teoria que defende que é pela interação social que os comportamentos são produzidos. Tal ideia nasce das reflexões de George Mead (1991) sobre o processo de socialização e sociabilidade, adaptação e individualização social, ou seja, de que maneira se dá a diferenciação e a cooperação dos indivíduos na interação social, como ele age, interpreta e reage aos símbolos, às coisas, ao outro e como se adapta singularmente à sociedade. Mas foi Herbert Blumer quem refinou essa teoria, alucinando-a de interacionismo simbólico e definindo-a como

Um processo de atividade contínua no qual os participantes desenvolvem linhas de ação nas inúmeras situações com que se deparam. Surpreendem-se em um complexo processo de interação no qual adaptam suas ações em curso umas às outras. Tal processo interativo consiste na confecção de indícios destinados ao outro sobre como proceder e na interpretação das indicações feitas por este. Vivem em universos de objetos e são orientados em seu caminho e ação pelo significado desses mesmos objetos. (BLUMER, 1980, p. 137).

O interacionismo simbólico, segundo Blumer (1980), baseia-se em três premissas: 1) a ação do indivíduo se dá a partir do significado

que o objeto tem para si; 2) tal significado é proveniente da interação social; e 3) que, por sua vez, são interpretados pelos indivíduos para direcionar a ação em relação ao outro. O *significado* é o elemento central do interacionismo simbólico, que é definido como

Produtos sociais, criações elaboradas em e através das atividades humanas determinadas em seu processo interativo [...], é constituído no contexto de interação social e é originado pelo indivíduo a partir dessa mesma interação [...], sendo que a utilização de significados pelo agente ocorre através de um processo de interpretação. (BLUMER, 1980, p. 122).

É o processo de interpretação que faz o indivíduo se adaptar à sociedade quando ele assume o papel do outro. Isso se passa a partir da gênese e desenvolvimento do *Self*, que é um elemento psicossocial que possibilita a internalização da sociedade e que se dá por um processo de imitação e assunção da vida adulta, por exemplo quando a criança brinca de ser mãe, pai ou algum profissional ou, ainda, elabora uma situação imaginária, mas que tem correspondência na sociedade. Isso seria o primeiro processo de se colocar no lugar do outro. No avanço do brincar e das brincadeiras, cada vez mais ela tende a incorporar o mundo adulto, adaptando-se a ele, desenvolvendo-se por meios dessas interações mais basilares até chegar à vida adulta quando assume definitivamente o papel coletivo.

O *Self* significa *a si mesmo*, ou *si mesmo* – um processo de intercambiamento social e cognitivo, portanto dinâmico e permanente nos indivíduos. Para Mead (1991), o *Self* ocorre no transcurso da linguagem, dos gestos e dos símbolos sociais, sendo, portanto, imprescindível a presença do diálogo significante entre emissor e receptor da mensagem, o que possibilita a construção dos *Selves* sociais, já

que o *Self* existe apenas em relação a outros *Selves* e só se desenvolve no grupo social porque é neste que as pessoas se humanizam e, ao mesmo tempo, se individualizam, criando sua própria identidade, sempre dependente do grupo. Estaria no *Self* a interpretação dos significados dos objetos.

De acordo com Mead (1991), isso equivale também a afirmar que o controle social é dependente do grau de adaptação do indivíduo ao grupo social, quando assume a atitude do outro visando um bem comum. Todos somos um *Self* porque agimos e reagimos mediante uma interpretação da ação vinda do grupo. Nessa reação, que é consciente, participamos ativamente da humanização do grupo, ao mesmo tempo em que somos controlados por ele, mas sempre existe uma margem de participação ativa possibilitada pelo *Self*.

Mead (1991, p. 178), acrescenta ainda que o *Self* é quando “[...] o indivíduo se torna um objeto para si mesmo, precisamente porque se vê adotando as atitudes de outros que estão envolvidos em seu comportamento”. O *Self* é um processo permanente de individuação na humanização, portanto existe um intercambiamento entre eles, se concretizando no intercurso das experiências entre o indivíduo e o grupo, por isso que Mead (1991, p. 179) diz que “[...] o indivíduo torna-se um *Self* em sua própria experiência, apenas na medida em que um ato próprio desperta a atitude que no empreendimento social corresponde a ele”.

Na perspectiva de Mead (1991), o *Self* é composto por duas dimensões, o *Eu* que se refere sempre ao sujeito da ação, aquele que exerce uma ação imediata e, portanto, experiencia os objetos; e o *Mim*, que seria o objeto, o outro, quando o indivíduo reflete sobre a própria ação e se percebe no contexto com o outro, pensando

conscientemente qual é o seu lugar no grupo em relação ao outro, sendo um processo de reflexão que cada um faz constantemente. Esta dinâmica *eu e mim* se manifesta na mente como lugar de interação simbólica no sentido de que é na mente que se dá as definições e interpretações das coisas, objetos, situações e atitudes, ou seja, a interação social. Portanto, nossa capacidade de aprendizagem só é possível porque a mente é social.

Neste aspecto, as experiências dos indivíduos surgem a partir do momento em que eles assumem os papéis uns dos outros na sociedade de maneira adaptativa e consensual, ao mesmo tempo em que compartilham tais papéis, no intuito de uma permanente harmonia social. Estas experiências são objetos de estudo que, em processo de desvelamento em uma pesquisa qualitativa, fornecem elementos para a análise do significado.

A compreensão do significado, segundo Blumer, passa também pelo entendimento de algumas categorias do interacionismo simbólico, que ele chama de imagens-raiz, ou seja, a natureza dos conceitos, conforme demonstra o Quadro 3.

**Quadro 3** – Categorias do interacionismo simbólico

(Continua)

IMAGENS-RAIZ	DEFINIÇÃO
Grupo ou sociedade humana	É o conjunto dos indivíduos no exercício do seu agir existencial, ou seja, é a sociedade em si e sua natureza está na ação, no movimento que possibilita a humanização e diferenciação.
Interação social	É o intercambiamento entre as pessoas numa relação comunicacional de ação-reação, emissor-receptor de uma linguagem social que permite a interação.

IMAGENS-RAIZ	DEFINIÇÃO
Objeto	São os artefatos produzidos pelo homem em seu processo de interação social, cujo objetivo é a sobrevivência humana, sendo que carregam significados objetivos e subjetivos diferentes, próximos ou iguais, a depender dos pertencimentos dos objetos para os indivíduos e grupos sociais.
O homem como agente	É a defesa de que os indivíduos se humanizam e se diferenciam a partir da ação reflexiva porque são seres da ação e autoação. Ao mesmo tempo em que pratica uma ação, as interpreta e reflete sobre elas, logo tornando-se objetos dela própria. O que permite essa ação em relação a si e ao outro é o <i>Self</i> (a si mesmo), que é composto por duas faces, o <i>Eu</i> e o <i>Mim</i> . O <i>Eu</i> é quando o indivíduo interage consigo mesmo, o <i>Mim</i> é a ação orientada para o outro. Tudo isso num processo mental extremamente social.
Ação humana	É defesa que toda ação do indivíduo só ocorre porque primeiro ele a interpretou, pois o contrário não poderia acontecer. Logo, a ação humana estaria baseada numa reação sensorial do que está à sua volta, mas numa ação planejada que vai lhe permitindo interagir socialmente numa constante e dinâmica ação coletiva.
Encadeamento das ações	Diz respeito ao papel das instituições sociais, que é concebido como uma rede de ação que, relativamente, sistematiza, impõe e avalia as regras sociais para a existência de uma certa uniformização da sociedade. Mas tais regras são oriundas das decisões dos indivíduos e grupos em interação social, portanto, passíveis de mudanças e substituições. Os indivíduos são quem definem a situação de suas ações nas instituições.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Blumer (1980).

Essas categorias definem as preocupações do interacionismo quanto a sanar os equívocos e, ao mesmo tempo, fornecer meios de compreensão da teoria, cravando determinados conceitos para terminologias usadas por outras correntes sociológicas e psicológicas. O que Blumer (1980) faz é dar pistas conceituais para o processo de investigação dos significados, possibilitando que o pesquisador possa pensar as categorias empíricas do seu estudo a partir das categorias analíticas: grupo social, interação social, objeto, homem como agente, ação humana e encadeamento de ações.

Blumer postulou uma metodologia de investigação para análise dos significados colocando no centro da pesquisa os indivíduos como atores sociais que comungam com as mesmas interações. Isto quer dizer que o pesquisador e os pesquisados pertencentes ao mesmo grupo social vivenciam similar situação, que precisa ser desvelada e compreendida no uso de procedimentos abertos, como observações participantes, entrevistas, enquetes, situações problemas que permitam que pesquisador e pesquisados sejam sujeitos autorais do conhecimento.

O modo de pesquisa na concepção interacionista, segundo Blumer (1982), requer elaboração de um planejamento da pesquisa, pensar o objeto empiricamente e nas relações de totalidade, recorrer a estudos correlatos, formular questões capazes de captar os significados, elaborar técnicas de recolha de dados, dentre outros, mas esse caminho se dá com o pesquisador no ambiente a ser investigado, é nele que se formula e ressignifica questões, metodologias, análises e descrições. Nesse sentido, Blumer (1982) propõe um procedimento metodológico em quatro etapas para investigar os significados. São elas: exploração e inspeção, sendo que, nessas etapas, estão presentes a descrição e análise, conforme Quadro 4.

**Quadro 4** – Etapas da pesquisa qualitativa na concepção do interacionismo simbólico de Blumer

ETAPAS		DEFINIÇÃO
EXPLORAÇÃO	D E S C R I Ç Ã O	Consiste em explorar a situação através de observação, recolha de depoimentos, entrevistas, aplicação de questionários, vivência prolongada na situação, imagens, cartas, discussões em grupo, diários, encontros formativos, documentos oficiais etc. como forma de recolher o máximo possível de informação sobre a situação estudada, revendo o problema, as questões, a metodologia e a teoria de suporte. A presença da descrição desses elementos e sua análise é que vai permitir ao pesquisador fazer a inspeção detalhada.
INSPEÇÃO		Examinar toda a informação possibilitada pela fase de exploração-descrição-análise da situação, como forma de desvelar os significados. Questiona-se os dados, lança-se questões reflexivas sobre ele, traz à baila as questões teóricas, ideológicas, fenomênicas subjacentes. Realiza-se a análise, interpretação e inferência de maneira que possa produzir conhecimento significantes da situação estudada.

Fonte: elaborada pelo autor a partir de Blumer (1982).

Explorar, descrever, analisar e examinar a situação à luz do enfoque interacionista significa uma investigação não apartada da situação vivencial dos indivíduos e grupos sociais, mesmo porque, segundo Blumer (1982), ela visa dar respostas a problemas sociais e investigar a sociedade em ação permitindo que ela reveja suas crenças, conceitos, preconceitos, discriminações, teorias, atitudes em relação aos indivíduos e a si mesma, ou seja, os significados que estão sendo construídos no transcurso das interações sociais.

Realizar uma pesquisa de intervenção em educação, nesta perspectiva, é primeiramente conhecer os sentidos e significados de uma prática educativa e profissional, levando os atores da escola a uma reflexão da própria prática e, ao mesmo tempo, à proposição de soluções para o problema. A intervenção se desloca do interesse do pesquisador para os atores da escola: eles decidem, refletem sobre as ações que são necessárias para a mudança da educação e da escola. A decisão é a partir do processo de reflexão de alunos, professores, educadores, gestores etc.

O princípio desse modelo de investigação é compreender para intervir, mas uma intervenção localizada e a partir da tomada de consciência dos atores e da decisão dos caminhos para tal mudança. Por isso que, em uma perspectiva interacionista, só é possível compreender a educação a partir do lugar central dos seus atores, pois estes é que produzem e reproduzem a educação.

Ter isto claro é imprescindível, pois pesquisar a ação educativa não prescinde de um olhar sobre os sujeitos da educação em toda a sua dimensionalidade subjetiva e objetiva, mesmo que toda prática educativa esteja envolta de marcas individuais e sociais, cuja compreensão sensível é necessária para operar mudanças. Isso não significa dizer que devemos excluir as relações macros que influenciam e determinam o lugar da educação, mas que é possível estar atento também às experiências como elemento de compreensão da educação em sua totalidade.

## A PESQUISA-AÇÃO DE KURT LEWIN

A pesquisa-ação nasce a partir dos estudos de Kurt Lewin, psicólogo alemão que, em decorrência da Segunda Guerra

Mundial, refugiou-se nos Estados Unidos em 1933. Em 1945, fundou o famoso Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), consolidando sua teoria do campo a partir de um tipo de pesquisa que desse conta da relação entre problemas psicossociais e ciência aplicada. Sua teoria comunga com os ideais do interacionismo e da fenomenologia porque busca compreender como os sujeitos percebem a realidade.

A pesquisa-ação de Lewin (1978) se concretiza a partir da ideia de seminários em que agrupava as pessoas de diferentes instituições e situações étnico-raciais para que elas narrassem sobre suas vidas, seus problemas objetivos e subjetivos, levando-as a encontrar soluções. O primeiro passo era fazer com que os representantes da comunidade fizessem um diagnóstico da realidade conflituosa de sua comunidade, em seguida a apresentação desse diagnóstico no seminário para discutir e registrar os problemas em conjunto. O grupo, tempos depois, retorna para avaliar o primeiro seminário e perceber avanços e retrocesso na problemática discutida. Esse amadurecimento permitia a elaboração de tantos seminários quantos fossem preciso. O importante era a mudança provocada e os registros desta em forma de análise e interpretação no contexto da pesquisa.

Lewin (1978) se deu conta que os encontros eram extremamente pedagógicos e investigativos, possibilitando que os participantes dessem conta dos seus problemas a ponto de buscar soluções em conjunto. O rigor estava na atividade permanente do registro de tudo o que ocorria durante o seminário e das avaliações que os membros faziam. Tal registro servia de *feedback* para o próximo seminário e, ao mesmo tempo, de dados reais para a pesquisa realizada pelo grupo. Lewin tinha uma atitude de facilitar o processo da dinâmica do grupo para que ele viesse a produzir conhecimentos e saberes sobre si próprio;

por isso que Lewin defende que a sua pesquisa-ação é “[...] um tipo de pesquisa de ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social e pesquisa que leva à ação social” (LEWIN, 1978, p. 216).

Nesse aspecto, Franco (2005, p. 487) afirma que a pesquisa-ação formulada por Lewin assume uma conotação de psicologia social que se corporifica em algumas etapas em forma de espiral cíclico, como:

[...] planejamento, que envolve reconhecimento da situação; tomada de decisão; encontro de fatos (*factfinding*) sobre os resultados da ação; [...] retomada em processo das ações, análises, reflexões, numa dinâmica sempre evolutiva.

Tais postulados estão presentes na pesquisa-ação pedagógica, pesquisa colaborativa, investigação temática, pesquisa de intervenção pedagógica, dentre outras.

É importante salientar que a pesquisa-ação pensada por Lewin é baseada nos pressupostos da psicologia social e isto tem uma implicação na própria concepção de ação e de intervenção que possibilita mudança, o que estaria associado à questão das relações, portanto, microssocial. Sobre essa questão, Haguette (2003, p. 113) diz que a pesquisa-ação de Lewin não traz na sua gênese a ideia de transformação das estruturas sociais, portanto, o conceito de intervenção dessa pesquisa é desprovido de uma práxis transformadora mais ampla, ficando, assim, na linha da superestrutura, das relações microssociais. Mas, ainda assim, é um modelo de pesquisa importante nas ciências humanas, a ponto delas guardarem intactas

[...] os princípios da dinâmica de grupo, técnicas por excelência da pesquisa-ação, em todas as suas dimensões, que exige do pesquisador um alto nível de qualificação no seu papel de analisador, moderador, intérprete, animador, na ausência dos procedimentos intervencionistas que podem levar ao fracasso do projeto que, não importando a temática, deverá sempre levar ao desvelamento dos mecanismos de exploração, à consciência libertadora e à luta pela transformação. (HAGUETTE, 2003, p. 115).

A pesquisa-ação, na concepção de Barbier (1985, 2002, 2007), é a possibilidade da práxis humana, não sendo uma simples técnica de recolha de informações e mudanças temporárias na realidade dos atores, mas uma metodologia social de compreensão do homem localizado na história. Nesse sentido, a implicação dos atores com o objeto da intervenção não ocorre por acaso, mas porque esse objeto, de alguma forma, mantém relação direta com os seus projetos existenciais, seja no âmbito familiar, afetivo, histórico (no sentido de realizar uma práxis transformadora com um determinado grupo) seja no âmbito profissional (superar os desafios impostos pelo seu trabalho à sua profissão).

Nessa mesma linha de raciocínio, Haguette (2003) sinaliza que as ciências humanas vêm se engajando em propor pesquisas de intervenção centradas na práxis social e transformadora. Por exemplo, a pesquisa participante de Paulo Freire, que parte da ideia de conscientização; a enquete operária de Marx, que intenciona a formação política do operariado; a intervenção sociológica de Alan Touraine, objetivada na defesa da sociedade civil pela ação política e social; dentre outros.

## MATERIALISMO DIALÉTICO

As pesquisas, no método dialético, tomam a realidade concreta como totalidade, isto é, reconhecem que existe uma interdependência entre a realidade e os fatos e fenômenos que a representam, sendo inerente a essa realidade as mudanças tanto em nível do quantitativo quanto do qualitativo, que são provadas pela contradição – principal elemento de compreensão do fenômeno que concretiza contínuas mudanças da realidade. Karl Marx foi o idealizador dessa lógica interpretativa da sociedade, concretizando por anos a fio a sua pesquisa e culminando com a produção de *O Capital* em 1867. O legado de Marx foi seguido pela Escola de Frankfurt no que diz respeito ao método dialético como uma possibilidade de partir da investigação empírica e defender uma ação concreta e emancipatória.

O materialismo dialético é uma filosofia que parte da ideia de que é a produção material dos homens que condiciona suas vidas objetivas e subjetivas, portanto, é uma teoria que explicita o processo histórico, social, econômico e político do homem. É no Manifesto Comunista de 1848 que Karl Marx e Friedrich Engels iniciam a elaboração crítica do que viria a ser o materialismo histórico dialético; porém, é na ideologia alemã que eles dão corpo a essa ideia quando dizem que

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu, ou em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos

e dos ecos desse processo de vida [...]. (MARX; ENGELS, 1984, p. 37).

O pressuposto básico do materialismo é analisar a vida concreta para explicar as contradições inerentes à forma de produção de vida baseada no modo de produção. Marx e Engels colocam de ponta-cabeça a tese do idealismo de que seriam as ideias que dariam corpo à vida material. Contra essa tese, eles defenderam que

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência. (MARX; ENGELS, 1984, p. 37-8)

Subjacente a essa tese, estaria a ideia de internalização e individuação da sociedade que Marx (1978, p. 30) corroborou quando disse que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”, portanto, essa seria a expressão existencial não só do materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento, mas de toda a existência humana.

No contexto da pesquisa, isso significa deixar as aparências fenomênicas e ir em busca da lógica interna, ou seja, da essência do fenômeno, a qual não estaria na superfície do próprio fenômeno, das ideias que aparentemente caem do céu, como dizia Marx e Engels, mas no movimento e desenvolvimento interno do fenômeno, como esclarece Mao Tse-Tung (1999, p. 34):

A concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno, deve-se

partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando ali cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com os fenômenos que o rodeiam.

O materialismo de Marx e Engels parte do método dialético para investigar e interpretar a realidade material, logo, não é a assunção de um objeto e a aplicação das teorias nele, mas seria fazer dele, uma síntese conceitual a partir de categorias que expressam seu movimento.

O método dialético parte do concreto para o abstrato e deste retorna para o concreto, numa síntese integrativa, como bem expressa Marx (2011, p. 76) quando diz que se deve partir do concreto porque é a “síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”, a qual é produzida pelo modo de produção da vida material.

O método parte de categorias simples que expressam sentidos básicos para a compreensão do todo concreto. Por exemplo, o trabalho, que é uma categoria concreta, mas encerra a historicidade do ser social, portanto, as determinações exteriores e interiores dos homens. Para Marx (2011), as categorias expressam determinações gerais e específicas, sendo que, a depender do momento histórico, têm significado diferente, tomando mais uma vez o trabalho, que não é a mesma coisa na idade média e moderna, mas, no entanto, guarda em si a mesma gênese da contradição. Por isso que, em *O capital*, Marx assume a categoria *modo de produção* para investigar a lógica interna do capital, apresentando seu sentido contraditório.

Esse método é composto por dois momentos de um único processo. Na definição de Marx e Engels (1984), e o da investigação e

exposição, em que o primeiro diz respeito à análise do objeto e sua apropriação pelo pensamento sobre suas determinações gerais e específicas. O segundo momento é o da apresentação crítica do conteúdo do objeto explicitando suas contradições. Expõe-se a lógica interna do objeto quando o pesquisador reconstrói o objeto numa síntese do pensamento.

Essa síntese, como diria Kosík (1976, p. 30), parte do específico para o geral e deste retorna para o específico, ou seja, num

[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

Nesse aspecto, o método possui categorias basilares que servem de referência ao fazer investigativo e à própria atitude daqueles que pensam a sociedade de maneira radical. Tais categorias são: *totalidade, contradição, práxis e mediação*, conforme demonstra o Quadro 5. Kuenzer (2002) costuma chamá-las de categorias metodológicas porque dizem respeito às concepções gerais do método dialético.

**Quadro 5** – As categorias teóricas do materialismo histórico dialético

(Continua)

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
Totalidade	A totalidade diz respeito à forma integrativa em que a realidade é abordada na análise dialética. Parte-se da ideia de que a análise das determinações gerais e específicas do objeto (conteúdos: econômicas, históricas, sociais, culturais etc.) são as chaves de compreensão da lógica interna do fenômeno, do seu todo articulado com as partes.

(Conclusão)

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
Contração	É a luta que se trava no interior de um fenômeno pela via dos conteúdos externos e internos que se excluem e, ao mesmo tempo, se incluem. Afirmção e negação numa dinâmica própria. Tal incoerência é vital para a existência dos fenômenos, que são alimentados pela contração.
Mediação	É uma categoria sociomental que significa a forma como o pensamento estabelece a articulação entre as determinações gerais e específicas do objeto, ou seja, como o todo se liga às partes e as partes se ligam a esse todo contraditório, que elementos medeiam a relação de contração da totalidade. Analisar os instrumentos e signos mediadores é explicitar como a contração se concretiza.
Práxis	É o meio existencial de humanização dos homens quando em seu fazer prático-teórico e orienta intencionalmente suas atividades para solucionar problemas da vida objetiva-subjetiva.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Marx (1982a), Kosík (1976), Mao Tse-Tung (1999) e Kuenzer (2002).

Em linhas gerais, essas categorias são operadoras do método dialético, cada uma tem sentidos e fazeres inter-relacionados, e até mesmo indiferenciáveis, mas que, para efeito didático de sua compreensão, há uma tentativa de conceituação a partir de diversos autores que analisaram esse método, como Kosík, Mao Tse-Tung, Cheptulin e outros. Cada interpretação das categorias totalidade, contração, mediação e práxis tem relação com diferentes contextos sociopolíticos e econômicos; portanto, com categorias empíricas vividas por esses autores, que condicionam a forma de entender o método dialético, mesmo ao tentar conservar a referência a Marx e Engels (1084).

A respeito disso, Marx (1985) diz que as categorias metodológicas são oriundas das relações sociais mais amplas e que são uma referência para análise das categorias empíricas porque escondem contradições. Nesse sentido, o método dialético de Marx (2011) se funda na ideia de que tudo que estaria no pensamento é proveniente da base material e das suas relações de produção.

Em relação à totalidade que não diz respeito a abarcar todos os fatos e unidades, pelo contrário, Marx (1982a, p. 25) vai dizer que só é possível pensar nessa categoria a partir do homem em suas relações de elaboração das forças produtivas, portanto, a “totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”. A totalidade sempre será uma síntese da realidade que explicita a sua essência, sua estrutura.

Nesse aspecto, Kosík (1976) afirma que a totalidade é composta de partes, unidades de fatos reais, como um grande pano de fundo. Essas unidades conservam e formam o todo, sendo que, no processo de análise, a práxis e o pensamento isolam as unidades para compreender seus aspectos sem perder a visão do todo; portanto, a totalidade estaria presente em cada ação e pensamento humano.

E a forma de iniciar essa análise do todo e das partes do objeto e destas para o todo é questionando a própria realidade, sendo que sua resposta estaria, obviamente, na dimensão epistemológica e metodológica da dialética, como ensina Kosík (1976, p. 34, grifo nosso) quando diz que “na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é, sobretudo e em primeiro lugar, a resposta à pergunta: *o que é a realidade?*”, mas essa questão ainda não é de toda

revolucionária, só se torna quando é reduzida a outra: “como se cria a realidade social?” – esta é a forma de verificação concreta da realidade a ser analisada.

A base do pensamento de Marx (1984) está assentada na concepção de realidade que ele defende, a que oriunda da atividade humana de produção de sua existência, ou seja, produzida pela práxis humana. Sendo assim, realidade seria tudo o que o homem produz, seus bens materiais, suas subjetividades, suas ideias, suas atitudes, suas representações, seus conhecimentos científicos e não científicos, instituições, sua cotidianidade etc. A realidade é produzida numa lógica existencial a partir da base material, mas o sentido da dialética nessa realidade é que ela se apresenta fenomênica, idealizada, reificada e que, portanto, é preciso desmistificar suas ideologias, explicitar suas contradições e entender sua lógica, o que somente seria possível a partir da análise das partes e do todo dessa realidade.

Essa realidade possui conteúdos externos e internos que se interagem, mas não em uma interação sem conflitos, na verdade, essa luta é que faz com que a realidade tenha um movimento e desenvolvimento – essa é a ideia da categoria contradição. Para Mao Tse-Tung (1999), os conteúdos externos se concretizam pelos internos. Ele compara esse movimento igual ao que ocorre com o ovo da galinha que absorve a quantidade exata de calor (conteúdo externo) e se transforma em pinto. Isso ocorre porque ele tem a estrutura orgânica (conteúdo interno) para isso, mas o mesmo não ocorre com a pedra, que o conteúdo externo (calor) não faz gerar um pinto, pois não tem conteúdo interno (estrutura biológica). Cheptulin (1982) diz que a contradição não é fixa porque se encontra em constante movimento de mudança.

A compreensão dos elementos que medeiam os conteúdos gerais e específicos é conhecer como a contradição se constitui na totalidade. Nesse caso, são os instrumentos e signos que fazem a mediação da produção humana. Para Marx (1988), a mediação é uma atividade do pensamento cujo objetivo é intercambiar o homem na produção de sua existência material. O exemplo concreto é o do trabalho como elemento de mediação entre o homem e a natureza, que faz com que ele transforme a natureza e, nesse processo, vai se constituindo como ser social. O trabalho da forma que Marx analisou como categoria mediadora concretizou não só a humanização do homem – por isso que é uma categoria ontológica –, mas também o alienou com o advento do modo de produção capitalista.

Para Marx e Engels (1984), os homens concretizam mediações por conta dos reflexos e ecos ideológicos que recebem do mundo concreto e é por isso que Gramsci (1999) vai afirmar que a mediação concretiza a práxis entre a estrutura e a superestrutura e, o cognitivo e o social, logo, a mediação para esse autor é dado concreto que se dá numa relação entre teoria e prática transformadora. Sendo assim, no materialismo dialético a mediação sempre será para transformar e não manter determinados conteúdos sociais. Nesse contexto, Konder (1985) afirma que as mediações nos ajudam a refletir sobre as contradições.

A mediação para Vygotsky (2011) é o meio pelo qual o sujeito adquire conhecimento. Isso se dá pelo uso de instrumentos (ferramentas) e signos (linguagem) que intercambiam o homem e sua cultura, portanto, está explícito que a noção de mediação está ligada ao conceito de trabalho em Marx como categoria ontológica que permite a transformação da natureza pelo homem. Nesse sentido, Duarte (2013) afirma que o desenvolvimento humano é dependente

da atividade mediadora que se dá pelo uso de signos que intercam-  
biam o homem e o seu psiquismo, portanto,

O aspecto imediatamente visível da teoria Vygotskyana sobre o uso dos signos é o fato deles serem mediadores entre o ser humano e seu próprio psiquismo. Mas há também outro aspecto, que é o caráter mediador da astúcia da razão tanto no uso das ferramentas, como no uso dos signos e de outros meios que o ser humano empregue para atingir os fins de suas ações. No processo de trabalho o ser humano coloca em ação as forças da natureza para que elas ajam umas sobre as outras, modifiquem-se umas às outras, chegando a um resultado que foi previamente estabelecido pela mente humana. Nesse processo, como é explicado por Marx, os seres humanos não transformam apenas a natureza, mas também a si mesmos. (DUARTE, 2013, p. 24).

O homem, para modificar a natureza e a si mesmo, utiliza instrumentos e signos de maneira consciente e reflexiva, não só pensando na atividade em si, mas também mantendo um pensar sobre os próprios instrumentos, técnicas, diversas linguagens etc. Desta forma ele vai constituindo sua práxis humana. Isso significa dizer que quem dá sentido à mediação é a práxis, como bem sinaliza Kosík (1976, p. 2006) quando diz que

[...] na práxis se descobriu o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem e de cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia.

A práxis, em Marx (1984), não é a mera relação teoria e prática, mas é a dinâmica dessa relação com fins de transformação do

real. É uma atividade humana presente em todo o processo de humanização. A práxis seria o elemento de humanização do homem porque é nela que está a dimensão material do pensamento deste. Kosík (1976, p. 202), nesta mesma direção, afirma que a práxis é “[...] determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade.”

A práxis abrange as categorias trabalho, mediação, contradição e tantas outras do método dialético. Obviamente, a compreensão de cada uma requer também atitude dialética no sentido de entendê-las em sua especificidade e relações com a práxis, como sustenta Kosík (1976, p. 204):

A práxis compreende, além do momento laborativo, também existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana.

Todas essas categorias dão corporeidade ao método dialético. Elas são as referências para as categorias empíricas de um estudo ou, como prefere chamar Kuenzer (2002, p. 66), categorias de conteúdo que dizem respeito ao objeto particular que o pesquisador investiga e que, por tanto, deve ser “[...] tomado na sua especificidade e da relação com outros objetos e com a totalidade”. As categorias metodológicas e de conteúdos intencionam a decomposição do objeto para

compreender as partes e destas o todo, como sinaliza Kosík (1976, p. 1976, p. 14, grifo nosso):

*O conceito e a abstração em uma concepção dialética tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.*

A compreensão dessas categorias não está desassociada de como se deu a construção do método dialético em Marx, que foi pela via da análise do modo de produção capitalista a partir da categoria *mercadoria* e que, decompondo-a, pode explicitar suas contradições e, assim, pôde constituir as teses sobre o sistema capitalista expresso em *O Capital*, que é composto por vários livros que abordam categorias e conceitos, publicado em 1867.

Marx, em 1880, intencionou uma pesquisa, conhecida pelo nome de Enquete Operária, a qual objetivava levantar dados sobre as condições de vida e trabalho dos operários franceses e, ao mesmo tempo, possibilitar que esses trabalhadores, no ato de responder o extenso questionário com questões abertas, tomassem consciência de que tais perguntas e respostas eram oriundas das relações contraditórias existentes na fábrica, portanto, tratava-se de uma pesquisa de intervenção ao modo do método dialético: produção de conhecimento e tomada de consciência para uma práxis efetiva transformadora. O questionário era composto por questões abertas subentendendo aspectos gerais, como:

- ✓ Sobre a fábrica: localização, número de trabalhadores, horário de entrada e saída dos trabalhadores, tipo de trabalho, área de atuação, tipos de maquinários e produtos fabricados;

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

- ✓ Sobre os trabalhadores: emprego da força física ou intelectual, higiene, saúde, segurança do trabalho, contato ou não com produtos tóxicos ameaçadores à saúde do operário, alimentação fornecida ou não, banheiros e limpeza;
- ✓ Trabalho, domicílio, família e escola: terceirização de parte da produção da fábrica executada pelas famílias dos operários, tipo de trabalho executado pelos menores e mulheres, jornada de trabalho das famílias envolvidas com a terceirização da fábrica, trabalho noturno e insalubridade, membros que estudavam, cursos que faziam, escola perto ou não da residência, o tipo de currículo da escola;
- ✓ Direitos do trabalhador: salário, férias, descanso semanal, aviso prévio, demissão, aposentadoria, invalidez, desemprego;
- ✓ Sobrevivência do trabalhador: salário compatível com a função e se supria as necessidades básicas do trabalhador com alimentação, lazer, saúde, cultura, cuidado com o corpo etc.

A Enquete Operária buscou abarcar toda a questão geral do trabalho e as relações de produção na fábrica a partir da percepção dos trabalhadores. Com isso, Marx (1982b, p. 249) colocava no centro da pesquisa esses novos sujeitos antes invisibilizados porque dizia que somente

[...] eles podem descrever, com todo conhecimento de causa, os males que suportam e de que só eles e não os salvadores providenciais, podem energicamente remediar as misérias sociais que enfrentam.

Marx afirma o lugar dos sujeitos envolvidos com a sua problemática e desejo de mudança, bem como a realidade empírica como ponto de partida para a análise e explicitação das suas contradições.

A ideia de pesquisa social de cunho intervencionista assume uma configuração diferente na dialética. Não é somente aquela pesquisa em que o investigador pensa uma ação de intervenção concreta e executa com os seus sujeitos ou que os sujeitos trazem as demandas para o pesquisador pensar uma ação em conjunto, mas se trata de uma intervenção conscientizadora, isso ocorre a partir da resposta a uma questão problematizadora que permita que os envolvidos na pesquisa pensem suas condições opressoras materiais, como é o tipo de pesquisa por enquetes.

Na Enquete Operária, os trabalhadores não eram obrigados a responder todas as questões, era uma decisão pessoal e política na qual o investigador não interferia. A Enquete muda toda a lógica da pesquisa social deste tipo aplicada nas ciências humanas porque a intervenção e sua intencionalidade de mudança de pensamento e atitude é diferente daquela praticada na educação, que planeja e investiga a ação interventiva.

Alguns estudos da Escola de Frankfurt se concretizaram por enquetes, por exemplo a pesquisa sobre autoridade e família de Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Erich Fromm, datada de 1936, que buscou investigar as bases estruturais da personalidade do operariado europeu, pois eles acreditavam que essa classe havia perdido sua consciência revolucionária, nos moldes marxistas, devido ao advento do nazifascismo. A pesquisa partiu de um amplo questionário, distribuído entre 3.300 operários, dos quais somente 584 foram envolvidos e a análise foi feita nos Estados Unidos, por conta do exílio dos teóricos com a perseguição de Hitler.

A categoria utilizada nesse estudo, segundo Puzone (2008), foi a *autoridade*, cuja finalidade era explicar a relação entre as estruturas

de personalidade do operariado de classe média e as questões econômicas, familiares no que dizia respeito à consciência de classe naquele momento em que forças políticas e ideológicas reacionárias haviam imposto uma nova ordem social e de que maneira isso impactou nos trabalhadores.

Nesse sentido, a Escola de Frankfurt, segundo Voirol (2012), assumiu, portanto, um tipo de pesquisa dialética baseada na relação *objeto do conhecimento e sujeito cognoscente*, porque esse *sujeito* conhece intencionalmente o objeto a ponto de intervir politicamente na realidade circundante. O segundo estudo desta vertente foi *Personalidade e Autoridade*, produzido no contexto americano por um grupo de intelectuais, entre eles Adorno, que estudou a “[...] interação entre a dinâmica psíquica do indivíduo e as condições sociais e políticas da sociedade em que vivem esses indivíduos” (FREITAG, 1990, p. 18), explicando as relações entre a personalidade e o sistema vivido, como se dá a contradição verificada entre o discurso democrático e a atitude fascista em uma mesma pessoa.

Outro estudo de peso foi publicado em 1961 e intitulado de *Estudantes e Política*, demonstrando como se configurava a consciência política dos estudantes universitários da Alemanha; uma geração educada por “[...] pais autoritários, em sua maioria nazista ou simpatizantes do regime de Hitler, e criada durante a guerra, é agora confrontada com um regime liberal-democrático” (FREITAG, 1990, p. 23). A Escola de Frankfurt também adotou outros temas em suas pesquisas, como a cultura, a ciência, o Estado, o consumo, a educação etc.

Em termos de América Latina, também surgiram pesquisadores e pensadores preocupados com um fazer investigativo dialético

com forte viés emancipador a partir do entendimento de que Marx (1984) tinha razão quando defendia que era preciso transformar o mundo e não ficar na mera interpretação da realidade. Paulo Freire foi um desses representantes que, no campo da educação, partiu da pesquisa participativa para formular uma prática pedagógica cuja finalidade era a libertação dos oprimidos.

## A PESQUISA PARTICIPANTE DE PAULO FREIRE

A pesquisa participante tal como concebida por Paulo Freire é fundamentada numa ação pedagógica com o grupo e para o grupo visando uma mudança na situação problema vivida por ele. A tese presente em toda a concepção investigativa de Freire diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Não há dúvida de que Freire foi um grande educador que, segundo Méksenas (2007), deu corpo no Brasil à ideia de pesquisa de intervenção do tipo participante, trazendo para o centro do processo de investigação os sujeitos pesquisados como protagonistas que produzem conhecimento engajados na solução de problemas vivenciados. Freire (1981, p. 37) afirmava que “[...] o povo tem que participar na investigação como investigador e estudioso e não como

mero objeto”. Este lugar depende da própria concepção de sociedade e conhecimento subjacente à pesquisa: se é a favor da dominação ou da libertação do oprimido.

Isso implica no próprio conceito de realidade investigada que pode ser imobilista ou dinâmica na relação objeto-sujeito do conhecimento. Freire (1981, p. 35) faz a opção pela realidade como totalidade e emancipação quando diz que

[...] 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.

A pesquisa participante visa a conscientização crítica da situação opressora do coletivo que politicamente busca soluções reais de seus problemas. Nesse contexto, a pesquisa tem uma intenção político-pedagógica e científica, considerando que, no processo de educar, também produz conhecimento e o pesquisador vai se educando também.

Freire (1981), quando postula a pesquisa como elemento central de sua pedagogia da libertação, tinha consciência que trilhava um caminho diferente daqueles cientistas que negam o lugar do sujeito na pesquisa, que defendem a neutralidade científica como parâmetro do fazer investigativo e que afirmam a rigidez metodológica como caminho único a ser seguido. Freire (1981) seguiu os passos da dialética em sua forma de fazer pesquisa, a qual compreende os seguintes passos:

- ✓ Escolha do lócus da pesquisa: uma área urbana ou rural, um grupo étnico-racial, grupo em processo de marginalidade,

oprimido, uma comunidade com determinado problema a ser solucionado etc.;

- ✓ Delimitação prévia, pelo estudo sistemático, do lócus de investigação em termos de sua cultura, etnia, modo de vida produtivo, religiosos, dentre outros;
- ✓ Visita exploratória ao lócus de investigação: recolher informações mais concretas sobre determinada problemática do grupo, estabelecer e manter os vínculos entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, convocar e esclarecer o lugar dos sujeitos na pesquisa, bem como afirmar sua intencionalidade política, que é de mudança;
- ✓ Instituição dos círculos de discussão para levantar as questões, temas e problemas vivenciados pelo grupo;
- ✓ O pesquisador problematiza para e com o grupo as questões, temas e problemas vivenciados na busca de soluções, sendo que, nesse processo, todos vão tomando consciência crítica das reais condições materiais do grupo;
- ✓ O grupo assume para si a solução do problema vivenciado e o pesquisador elabora uma ação, seja no âmbito pedagógico, social, político ou cultural, o que leva à mudança que o grupo precisa. Essa ação é constantemente ressignificada, avaliada e teorizada, passando pelo crivo do grupo em termos de sua continuidade ou não ou ainda de gerar outra pesquisa e educação emancipadora.

Freire (1981) inicia e termina seu fazer pedagógico com a pesquisa. Este é, de fato, o princípio organizador da pedagogia, diferentemente de outras posições assumidas atualmente, em que a prática pedagógica é o início e o fim do processo. Isto é um equívoco, pois a pesquisa que produziria conhecimentos se define na lógica de uma mera intervenção como aplicação de teoria pedagógica.

Os estudos de Freire suscitam a tese de que não é possível o exercício de uma pesquisa de intervenção sem uma concepção

teórica fundamentando a prática para que essa ação não se torne aquilo que Freire chama de verbalismo, ou seja, a prática pela prática e a teoria servindo apenas como argumento de autoridade.

Teoria e prática constituem a unidade da práxis, portanto, nenhum procedimento de pesquisa de intervenção deveria se eximir dessa relação porque, sem ela, não é possível produzir conhecimentos práticos que tenham sentido para o grupo ou formular leis e teorias sobre este fazer prático. Mesmo que essa formulação seja sempre relativa a dado momento histórico – pois a prática e o prático estão em um movimento de constante mudança –, essa é a identidade da prática educativa como fenômeno social.

Coexistem na literatura a pesquisa de intervenção psicossociológica baseada no interacionismo simbólico e a pesquisa de intervenção sociológica fundada na dialética, ambas utilizam os mesmos procedimentos, como a pesquisa-ação, intervenção sociológica, enquetes, dentre outros.

A intervenção na concepção interacionista é centrada no processo microssocial das relações humanas, de como as pessoas se constituem na interação, das práticas sociais e seus significados no processo de socialização e individuação. O interacionismo no contexto da pesquisa em educação centra suas atenções nos diversos significados da prática educativa para os atores da escola. Quando tal prática se mostra incapaz de promover a integração desses atores, a saída está no planejamento e realização de intervenção educativa que possibilite que estes, no processo de educar, revejam suas práticas e percepções sobre a escola e o outro, abandonando velhas práticas e relações para formar novos significados educacionais.

A pesquisa leva o sujeito à autorreflexão de suas práticas. O papel do pesquisador é tanto observar a ação educativa, profissional e social quanto descrevê-las fenomenologicamente, inspecionar os dados, as informações e as interações em busca de seus significados e sentidos para o grupo, observando quais elementos, processos e atitudes levaram ao insucesso da prática. Em conjunto com o pesquisador, o grupo realiza uma autorreflexão de seu papel e de cada membro, organiza ações pedagógicas que permitam novas aprendizagens para ressignificar as funções dos docentes, discentes, gestores, técnicos, pais etc. A intervenção visa rever as estruturas de internalização dos valores da educação e da escola para todos os membros.

Na perspectiva dialética, a pesquisa de intervenção tem a práxis como princípio investigativo e assume a realidade educativa na intenção de estudar o seu desenvolvimento como fenômeno, porque ela é a síntese de múltiplas relações; aí está a ideia de totalidade presente, identifica-se os elementos que compõem essa realidade, como o currículo, a didática, a relação docente-discente etc., decompõe-na em suas unidades, desse primeiro conteúdo interno, cabe a identificação de sub conteúdos operadores do primeiro, obviamente isso se dá no processo de investigar a prática: observando, descrevendo, analisando, trazendo para junto de si os conteúdos externos (econômicos, sociais, políticos, culturais) que determinam o acontecer dessa prática.

E no movimento entre os conteúdos internos e externos, busca-se identificar e explicitar as contradições que fazem com que aquela prática se comporte daquela maneira. Não há dúvidas de que é na explicitação das contradições que se tem as condições de interferir na prática com vista a superação das contradições, mas isso não significa dizer que o movimento não continue a produzir novas

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

contradições, já que, a rigor, elas são os motores que dão vida à realidade material. E o superar não é no sentido de elaborar qualquer intervenção de ajustamento à estrutura, mas intervir para provocar à uma revolução na prática e na forma de pensamento dos sujeitos da educação de maneira que eles levam à frente o projeto de uma educação revolucionária.

A pesquisa de intervenção em educação nessa perspectiva não se deixa convencer pela aparência fenomênica da realidade educacional, porque sabe que ela é ilusória, enganosa e imobilista, mas a tem como ponto de partida para explicitar a essência que se esconde no fenômeno, este precisa ser analisado cientificamente pelo método dialético para compreender como a essência se configura e se constitui como tal, só assim será possível, desvelar as contradições inerentes ao fenômeno, e então partir para um processo de intervenção que supere as contradições. Essa intervenção só pode ser pensada na lógica da práxis, portanto, organizada e articulada na dinâmica do investigar-intervir na intencionalidade de produzir mudança-conhecimento.



## MÉTODOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vimos que a pesquisa social aplicada teve suas origens no materialismo dialético e no interacionismo simbólico, sendo que em cada concepção a pesquisa social aplicada segue lógicas diferentes, uma é mais macrosocial, a outra microssocial, mas cada uma com sua importância no processo de legitimação da pesquisa social, que de alguma forma é *sine qua non* para a institucionalização da pesquisa aplicada em educação, já que quem pensa o fenômeno educativo numa perspectiva científica tem transportado os métodos de investigação de outras ciências, como a sociologia, a psicologia para aplicar na educação e na pedagogia, obviamente, com mudanças significativas nos procedimentos.

Assim, vamos apresentar as metodologias que têm a ação educativa e formativa como objeto de estudo. Algumas são conhecidas e amplamente utilizadas, como a pesquisa-ação, pesquisa-ação pedagógica, pesquisa-colaborativa, pesquisa temática (tema gerador), e outras ainda em construção, ou mesmo em processo de legitimação, como é o caso da pesquisa crítica de colaboração, pesquisa socioeducativa, pesquisa de intervenção pedagógica, dentre outras.

Concordamos com André (2016) quando afirma que a compreensão do prático não deve seguir um único caminho de pesquisa, por exemplo, apenas aplicar a pesquisa-ação, mas outros procedimentos metodológicos que também possibilitem mudanças na prática, como estudo de caso de experiências formativas,

elaboração de projetos de avaliação da aprendizagem, formulação de projetos de formação continuada para docentes, pesquisa histórica sobre a prática docente.

Essas possibilidades metodológicas ainda estão em construção nos mestrados e doutorados profissionais, em breve estarão disponíveis para análise e uso nas pesquisas de intervenção em educação. Vamos aqui descrever, sucintamente, os procedimentos mais conhecidos, como pesquisa-ação, investigação temática, pesquisa colaborativa, dentre outras, que servem de inspiração para a criação de novas metodologias de intervenção.

## PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação se define pela solução de um problema social através de uma ação pensada e articulada com o grupo envolvido na problemática, portanto os envolvidos na busca de solução do problema são coparticipantes da pesquisa. Em suas análises, Thiollent (2011) afirma que a pesquisa-ação serve tanto aos propósitos emancipatórios de grupos populares, quanto àqueles de viés ideológico reacionário, sendo que na área da educação está vinculado a ideia de educação política, educação popular numa concepção freireana. Thiollent (2011, p. 21) chama à atenção para o que significa a pesquisa-ação quando diz que

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

As ações estão ligadas à problemática que precisa ser solucionada pelo grupo sob a direção do pesquisador que busca meio, com o seu grupo, de solucionar o problema, e tem papel fundamental porque cabe a ele no processo de identificação do problema e da solução, planejar toda a pesquisa e intervenção, avaliando-a de maneira que possa evidenciar também o conhecimento que foi produzido pela ação determinada. O grupo compõe a dialética pesquisados-pesquisador no sentido de que eles não são apenas faladores de suas vidas, de práticas, de sentimentos, mas são ativos no sentido do falar e do fazer, ou seja, a ação proposta é executada pelo grupo na dialogicidade com o pesquisador.

Em relação ao objeto de estudo, Thiollent (2011) diz que ele não é criação das ideias de alguém, de um grupo, do pesquisador, ou que caiu do céu de maneira mágica, mas que ele é oriundo das situações sociais conflitantes, contraditórias, ideológicas, portanto agrega questões macros e microsociais. Assim, também é em relação a ação que não pode estar na linha do ativismo, mas da produção de conhecimento engajado.

Quanto aos objetivos, são de dois tipos: práticos e de conhecimento, sendo que o primeiro diz respeito à solução do problema ou tomada de conscientização pelo grupo; e o segundo à produção de conhecimento a partir das ações concretas. Sobre esse último é revelador a análise de Thiollent (2011, p. 25) quando diz que

A produção de conhecimento não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance.

Em relação aos procedimentos da pesquisa-ação, Thiollent (2011) anuncia quatro fases: exploratória, elaboração da pesquisa e da ação, de execução da pesquisa-ação e de divulgação, conforme o Quadro 6.

**Quadro 6** – Processo de construção da pesquisa-ação

(Continua)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Fase exploratória	Diagnóstico da situação com sua problemática, reconhecimento do espaço e da sua historicidade onde se dará a ação, caracterização do grupo, o papel de cada membro, levantamento das ações a partir das necessidades do grupo, a função de cada membro e do pesquisador no processar da pesquisa etc.
Fase de elaboração da pesquisa e do plano de ação	De posse do diagnóstico o pesquisador elabora o planejamento da pesquisa a partir da ação no contexto de um pensar crítico sobre o tema, os problemas concretos, os objetivos, os procedimentos, técnicas e dispositivos, a forma de análise, as pretensões quanto a inserção social e científica da investigação. Nesse envolvimento, pensa-se no projeto da ação a partir dos interessados na ação, portanto é preciso definir: os atores, a ação que será executada a partir do âmbito de atuação dos atores, por exemplo, educação, ou serviço social etc.
Fase de execução e avaliação	Execução e avaliação da ação pelos implicados na problematização, nesse processo a reflexão crítica a partir de questões macrosociais são relevantes para depurar a pesquisa-ação e a avaliação de análises com pouca profundidade epistemológica. A comunicação nesse momento é feita em forma de seminários onde se discute os avanços e retrocessos e mudanças da caminhada etc. Todo seminário deve ser registrado.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Fase de retorno da síntese dos resultados e divulgação externa	Refere-se tanto ao retorno ao grupo das análises da pesquisa-ação, como divulgação dos resultados para um público maior, desde que acordado com o grupo que executou a ação, pois as informações produzidas são oriundas de consensos e acordos entre o grupo e o pesquisador. A divulgação serve para o grupo tomar consciência de questões que durante o processo da ação não foi percebido, inclusive repensar a própria problemática que deu origem a intervenção.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Thiollent (2011).

Em relação à ação interventiva como elemento de solução da problemática apresentada, Thiollent (2011) ressalta que existem vários tipos de ações, como educativas, política, cultural etc., e que são dependentes da área de conhecimento em que o estudo se localiza. Quanto aos instrumentos de recolha de dados depende do tamanho do grupo, pode-se usar tanto a entrevista, como o questionário, observação participante, diário de campo, sociodrama, representações simbólicas, como teatralização de fatos reais, atitudes etc.

Dentre as muitas orientações fundantes para a execução de uma pesquisa-ação Thiollent (2011) sinaliza para as áreas de aplicação dessa pesquisa incluindo a educação, que considera ser promissora, embora ainda precise vencer muitos obstáculos que impedem uma pesquisa da ação educativa efetiva, mas que sem sombras de dúvidas na educação tem um caráter conscientizador.

## PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa-ação pedagógica é uma variante da pesquisa-ação na área da educação, preocupada com a formação continuada de professores, tendo esses profissionais como protagonistas de sua profissão e prática pedagógica. Franco (2016), por exemplo, defende a pesquisa-ação pedagógica (PAP) como um procedimento que viabiliza a formação de professor a partir da reflexão e reconstrução de sua prática pedagógica. Portanto, seria um procedimento que parte das necessidades do coletivo docente em querer resolver um problema ou uma situação educativa que vem impedindo êxito pedagógico e que assume o método Paulo Freire de investigação a partir da ideia de círculo de cultura.

A principal intencionalidade da pesquisa-ação pedagógica, segundo Franco (2016), é a formação pedagógica dos professores, visto que os conhecimentos pedagógicos são minimizados no processo de formação inicial docente nos cursos de licenciaturas e isso faz com que essa pesquisa se diferencie da clássica pesquisa-ação porque

A pesquisa-ação pedagógica que proponho traz uma diferença em relação à pesquisa-ação clássica, que tem por perspectiva a transformação, pelo grupo, de uma situação elegida pelo grupo. Na perspectiva da PApE, a proposta é que os participantes, através da superação da consciência ingênua, renovem a percepção das suas condições de vida e existência e que essa nova condição produza uma mudança de olhar do sujeito sobre a situação em que vive e que o oprime. Tenho chamado esse fenômeno de *produção de rupturas cognitivas*, capazes de permitir ao professor mudar as concepções de sua profissionalidade. Como realçava Paulo Freire: o que muda o mundo são as pessoas, seus olhares sobre o mundo. É isso que se pretende: mudar o mundo da

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

formação pela mudança nas/das pessoas que estão no mundo. (FRANCO, 2016, p. 514-515, grifo nosso).

A pesquisa-ação pedagógica trabalha mais no mundo do pensamento, mudança de ideias por meio de um processo conscientizador para que o professorado reflita sobre a educação e assim possa provocar mudanças nos espaços educativos. Nesse sentido, tal pesquisa se corporifica por três etapas que se constituem nos círculos de cultura, são elas:

a) a investigação temática, pela qual os componentes do círculo e o pesquisador buscam, no universo vocabular dos participantes e da sociedade onde vivem, as palavras e temas centrais de suas biografias; b) a tematização, mediante a qual codificam e decodificam esses temas; momento em que buscam o seu significado social e estabelecem novas relações com o saber, criando sentido e tomando consciência do mundo vivido; c) a problematização, por meio da qual buscam superar a concepção mágica, ingênua, limitada do mundo, por uma visão crítica, partindo para a possibilidade de transformação do contexto vivido. (FRANCO, 2016, p. 519).

A intervenção conscientizadora ocorre a partir do uso de instrumentos que possibilitem a aquisição de conhecimentos, como debates, reflexões a partir de leitura e análise de textos, conversas pedagógicas, filmes e documentários, dentre outros, tudo a partir da problemática formativa apresentada na demanda docente.

## PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa se define pela reflexão crítica que os colaboradores fazem de sua identidade profissional e da própria

atividade de trabalho, sendo que o colaborador da pesquisa nem sempre participa de todas as etapas e momentos da investigação, mas seu estatuto de coprodutor é preservado, o que não garante autoria na divulgação. Entende-se que a pesquisa tem domínios teóricos e metodológicos que cabem somente ao pesquisador e não aos colaboradores, mesmo que eles tenham uma centralidade vital na investigação, portanto, cabe ao pesquisador tomar decisões teóricas, metodológicas, ideológicas e éticas, o que implica no reconhecimento da autoria.

A pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina (2008), é uma proposição do pesquisador, sendo uma investigação microssocial, sem perder de vista as questões de totalidade, contradição e práxis do método dialético. É uma pesquisa educacional de valorização profissional, sendo uma

[...] atividade de coprodução de saberes, de formação, de reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Colaboração é a atuação dos colaboradores em níveis diferentes, em atividades diversas, é diálogo democrático entre os pares, é decisão coletiva, é a efetivação da amorosidade entre os pares, é possibilitar que todos tenham a sua voz ouvida e seu ponto de vista refletido para o melhor da investigação. A colaboração é um processo de democratização do espaço escolar, das instituições sociais e educacionais. E tudo isso se dá, de acordo com Ibiapina, a partir de um pesquisador experiente na função de investigar as práticas educativas para que possa efetivar a intencionalidade da

pesquisa de colaboração, que é o desenvolvimento profissional. (IBIAPINA, 2008).

Os procedimentos metodológicos são compostos, segundo Ibiapina (2008), por quatro etapas que se completam, sendo: sensibilização dos colaboradores; negociação dos espaços e tempos; diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios; e sessões de estudos e reflexão das práticas docentes (Quadro 7).

**Quadro 7** – Processo de construção da pesquisa colaborativa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Sensibilização dos colaboradores	É o momento em que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz quais as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.
Negociação dos espaços e tempos	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria etc.
Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que na sua prática experiencial ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planejamento da formação.
Sessões de estudos e reflexão das práticas docentes	Execução do processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, ressignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravação de aulas e discussão etc.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Ibiapina (2008).

Essas etapas são construídas de intencionalidades e significados que concretizam os objetivos da pesquisa colaborativa, que é a reflexão crítica dos professores em relação à sua profissão, à sua prática pedagógica, aos seus educandos, à escola e à educação de forma geral. Ibiapina (2008) esclarece que existem quatro ações reflexivas às quais o pesquisador deve estar atento: descrição, informação, confronto e reconstrução.

A *descrição* ocorre em todas as etapas, que são os registros detalhados de todas as atividades da investigação. Isso possibilita que o pesquisador implicado possa se distanciar para analisar as informações de maneira que consiga explicitar suas contradições. A *informação* é o pesquisador estar atento ao tipo que tenha relação direta com o problema da investigação e, para isso, pode utilizar instrumentos que captem as singularidades do objeto, por exemplo um questionário aberto focado na problemática da pesquisa. O *confronto* é quando o pesquisador, de posse das informações dos colaboradores, inicia o processo de formação por meio da discussão reflexiva entre os saberes da profissão, as contradições explicitadas e a reflexão teórica, que será importante para a reflexão dos colaboradores. Nesse confronto, vai se estabelecendo a *reconstrução* do conhecimento pelos colaboradores quando eles sinalizam o que poderia ser feito para qualificar suas práticas e a própria profissão.

A pesquisa colaborativa utiliza diversas técnicas e dispositivos de recolha de informações, por exemplo questionário aberto, entrevistas em grupo, reflexões e discussão a partir do uso de imagens, de filmes, documentários, situação problema etc. A análise das informações ocorre paralela ao acontecer da pesquisa para não perder de vista nenhum detalhe.

## PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma vertente da pesquisa colaborativa na área da aprendizagem e formação de professor. Foi pensada em 1990 pela Professora Maria Cicília Camargo Magalhães, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), a partir da teoria de Vigotski, principalmente na questão dos níveis de interiorização do conhecimento e, em particular, no que diz respeito à zona de potência da aquisição de conhecimentos e saberes. É uma pesquisa que visa à descrição, reflexão, intervenção e mudança na prática educativa de professores, como bem define Magalhães (2012, p. 4):

Atividade que, desde seu início, está organizada para que pesquisadores e praticantes do local de trabalho discutam sentidos contraditórios atribuídos ao objeto da atividade, por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas, repensar as próprias.

A concepção dessa pesquisa é dialética tendo como referências os estudos de Vygotsky e Stetsenko sobre a relação entre colaboração e aprendizagem, que significa que os sujeitos aprendem e transformam a si e ao mundo em colaboração com o outro, tendo a linguagem como processo de interiorização de novos comportamentos e conhecimentos.

O desenvolvimento da pesquisa colaborativa crítica, segundo Magalhães (2012, p. 4), é organizado

[...] como uma atividade de intervenção, em que a produção do objeto coletivo está em contínua expansão, pelo movimento de compreensão e de transformação das contradições reveladas pelos sentidos diversos [...] que os participantes atribuem ao objeto em construção.

Portanto segue alguns passos na referência da dialética e práxis transformadora, são eles:

- ✓ Planejamento prévio da pesquisa e com uma proposta de formação docente que será ressignificada na discussão com os colaboradores;
- ✓ A ressignificação é o momento no qual os docentes indicam os conteúdos, temas, ações formativas a partir dos problemas vivenciados por ele;
- ✓ A negociação ocorre em toda a etapa da dialética formação-investigação;
- ✓ Desenvolvimento da agência: é a intervenção formativa que se dá a partir de diversos meios pedagógicos. Geralmente, utiliza-se a ideia de sequência didática no contexto da pedagogia histórico-crítica de Saviani. Fica aberto a diversos dispositivos de recolha de informações, mas tudo no transcorrer das aulas, sessões, encontros etc. A formação é o objeto de estudo, pois é nela que se dá toda a interação e promoção de novas aprendizagens pelos docentes;
- ✓ A análise das informações deve partir da realidade concreta da formação e sua relação com as questões mais amplas da educação, evidenciando contradições e, destas, as reflexões do grupo e sua aquisição de um conhecimento emancipador;
- ✓ O resultado deve evidenciar se a formação possibilitou o desenvolvimento de habilidades, competências e novos conhecimentos para os colaboradores e se a intervenção formativa se incrustou na Zona de Desenvolvimento Proximal. Portanto, que conteúdos

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

ajudou a potencializar nos colaboradores e quais aprendizagens foram possibilitadas. Nesse caso, a Teoria de Vygotsky é o centro das análises do processo de investigar.

## INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

A investigação temática é fundamentada na pesquisa participante de Paulo Freire no que tange ao dispositivo de levantar os temas geradores de uma situação vivida pelos sujeitos como forma de lhes possibilitar a conscientização da situação opressora e, assim, levá-los a lutar pela mudança. Portanto, é uma pesquisa na perspectiva da dialética porque parte de uma realidade educacional em sua totalidade, esmiuçando as unidades pelos temas e, ao mesmo tempo, trazendo as diversas relações sociais mais amplas que as influenciam. Explicita também as contradições no movimento interno-externo da percepção cognitiva dos sujeitos de que as suas condições materiais opressoras não são produtos de ideais divinais, mas são oriundas das contradições de um sistema que produz as desigualdades sociais a partir das desigualdades econômicas.

É uma investigação que se opera na práxis, como bem salienta Saul e Saul (2017), porque visa a produção de conhecimentos que transformam a vida dos oprimidos. Os pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos em todo o processo da pesquisa, mesmo porque não existe investigação de temas conflitantes sem a participação amorosa de todos os envolvidos na problemática e como serão problematizados, é preciso garantir um mínimo de decência, confiança, ética e tempo pedagógico para a aprendizagem e mudança.

É uma investigação colaborativa porque todos deverão se empenhar na troca de conhecimento pela efetivação da proposta investigação, como corroboram Saul e Saul (2017, p. 442, grifos nossos):

A investigação temática permite que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa trabalhem de forma colaborativa na construção de conhecimentos gestados em ciclos de ação-reflexão. Nesse processo, os sujeitos dialogam a partir dos diferentes conhecimentos e percepções que têm de suas situações-limite, em busca de ultrapassar a periferia desses problemas e adentrar o seu núcleo, com o apoio teórico-prático necessário. Ao ler e (re)escrever a realidade, os sujeitos transformam, paulatinamente, a si mesmos e a ela.

Os procedimentos da investigação temática compreendem três momentos que se completam no todo dialético (Quadro 8), conforme analisa Saul e Saul (2017) a partir da terceira parte do livro de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*.

**Quadro 8** – Processo de construção da investigação temática

(Continua)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Leitura da realidade	Momento de compreensão das unidades que compõem o todo a partir de questões e discussões que levantem o universo temático do grupo. O pesquisador lança questões e provocações para fazer emergir os temas, problematizando-os.
Análise crítica da realidade	Momento de aprofundar a problematização do universo temático à luz de teorias e conhecimentos para explicitar as contradições e construção de categorias de apreensão da essência da realidade. Codificação das contradições a serem apresentadas ao grupo, como retorno do primeiro momento do trabalho.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Elaboração da proposta de ação	Momento da intervenção planejada a partir do processo de codificação pelo grupo. Ação cujo objetivo visa ao aprofundamento da desmistificação da realidade.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Saul e Saul (2017).

Na etapa de *leitura da realidade* o pesquisador deve ir ao campo para construir o seu projeto de pesquisa a partir dos problemas vivenciados pelo grupo que será motivo de investigação e ação. A construção do projeto de pesquisa visa ao estudo prévio de questões mais amplas – sociais, políticas, culturais, econômicas – para que o pesquisador possa ter um olhar crítico para a realidade local do grupo em estudo. Sendo assim, ele vai a campo com grandes categorias buscando entender a problemática, mas não impõe nada do seu universo conceitual, ideológico, político, cultural e escolar.

A observação informal e a descrição desta é um recurso importante para a desmistificação da realidade que se apresenta, assim como também o registro de informações e percepções que, aparentemente, não fariam sentido na investigação. Todo o contexto do grupo fala. O pesquisador precisa estar atento a esses atos do campo investigativo que serão centrais para a compreensão da totalidade, como bem explicita Freire (1987, p. 104),

Em suas visitas os investigadores vão fixando sua *mirada* crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e sui generis *codificação* ao vivo, que os desafia. Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade tentarão visitar, realizar a *cisão* desta, na análise das dimensões parciais que

vão impactando. Neste esforço de *cisão* com que, mais adiante, voltarão a adentrar na totalidade, vão ampliando a sua compreensão dela, na interação de suas partes.

A análise crítica da realidade é o momento de identificar e explicitar as contradições da realidade concreta e, ao mesmo tempo, cabe ao pesquisador codificar essas contradições para apresentar ao grupo. A codificação é a forma como serão apresentadas as contradições, que pode ser de forma imagética, escrita, narrativas diversas etc., contanto que sejam situações conhecidas e que façam a mediação entre um momento de consciência ingênua a outro de consciência crítica. Portanto, esses elementos mediadores devem possibilitar que o grupo decodifique as contradições e, ao mesmo tempo, faça surgir outros temas.

O processo de codificação e decodificação pelo grupo, caracteriza-se como momento intensamente dinâmico e de produção de conhecimento e elaboração da proposta de ação. O pesquisador e o grupo de educadores, professores e técnicos envolvidos participam ativamente de tudo: da organização das ações pedagógicas, da transcrição e análise dos diálogos no círculo em busca de novos temas e, dentre outros, do trabalho com a redução destes, isto é, estudá-los a partir de aportes teóricos para classificá-los cientificamente.

A investigação temática é composta por dois momentos de um único processo: codificação e decodificação realizada pelo grupo e pesquisador. Esse processo visa que o grupo tome consciência das contradições e assim reflita sobre as suas condições materiais e lutem para superar tais condições opressoras. Nesse sentido, Freire (1987, p. 109) afirma que

É indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade. No processo de descodificação os indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua *consciência real* da objetividade. Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção anterior. Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua *visão de fundo*, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade.

Enfim, a investigação temática é uma possibilidade metodológica no contexto do método dialético que visa a uma intervenção efetiva de mudança de pensamento e de situação real de vida dos envolvidos. É importante frisar que essa pesquisa também é conhecida como pesquisa de temas geradores e foi alcunhada por José Luis Fiori do círculo de investigação temática, segundo Freire (1987). Lembrando que tal círculo de investigação é o lócus em que ocorre todo o processo investigativo.

Esse ambiente é o que faz a mediação entre o pesquisador e os participantes, entre a mistificação e desmistificação do mundo, o lugar de interação dos instrumentos e signos que possibilitam a práxis revolucionária de decodificação e codificação das contradições. É no círculo que se dá todo o processo de investigação, como: organização da pesquisa, aplicação de instrumentos e dispositivos de recolha de informações (entrevista coletiva, aplicação de questionários, gravação dos diálogos estruturados), delimitação de participantes no grupo (como no máximo 20 pessoas por círculos) etc.

## PESQUISA SOCIOEDUCATIVA

A pesquisa socioeducativa objetiva a formação continuada de profissionais que têm como campo de trabalho as questões sociais e educativas que envolvem as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Os profissionais são educadores(as) sociais, pedagogos(as) sociais, educadores(as) populares, dentre outros. É um tipo de pesquisa fundada na pesquisa-formação de Josso (2004). Neste sentido, Pereira (2013) propõe esse procedimento de investigação para compreender a profissionalidade de educadores(as) sociais e, ao mesmo tempo, intervir nela para qualificar a prática educativa e de trabalho social desses profissionais, quando da sua reflexão crítica sobre a própria atividade de trabalho.

É uma pesquisa que assume a formação como objeto de intervenção, cuja finalidade, segundo Pereira (2013, p. 16), é a teorização da prática, extraindo dela elementos de transformação do real concreto. É, portanto, uma pesquisa que tem

[...] a teoria e a prática como o início e o fim da formação e da atuação do educador social, qualificando a reflexão da sua prática educativa, pois a práxis seria o princípio articulador da reflexão que forma.

É um tipo de pesquisa que só tem sentido se concretamente existe um problema pedagógico-formativo que pode se transformar em um problema de pesquisa-formativa, ou seja, que esse problema comece no pedagógico, mas não se encerre nele, avançando na produção de conhecimentos pedagógicos para a ressignificação do fazer profissional do educador social.

A metodologia dessa pesquisa compreende várias etapas: identificação do problema e das questões pedagógicas, conversão do problema pedagógico em problema de pesquisa (uma problematização), planejamento pedagógico da formação e da pesquisa socioeducativa a partir do problema e das questões, intervenção formativa e pesquisa de avaliação desse processo, objetivando a avaliação da intervenção na busca de produzir conhecimentos, elaboração do relatório e devolução para os sujeitos participantes da pesquisa.

**Quadro 9** – Processo de construção da pesquisa socioeducativa

(Continua)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Identificação do problema/questões pedagógicas	Diálogos com os educadores sobre a sua profissionalidade e visão da realidade socioeducativa local. Aplicação e análise de questionário aberto sobre as demandas, necessidades de formação e problemas vivenciados nas suas atividades.
Conversão do problema pedagógico em problema de pesquisa (uma problematização)	Da análise dos questionários e discussões, retornar aos educadores para, no coletivo e com o pesquisador, problematizar a formação, a sua profissionalidade e as questões da prática socioeducativa.
Planejamento pedagógico da formação e da pesquisa socioeducativa	Do processo de problematização, o pesquisador deverá planejar ou ressignificar a proposta de pesquisa e a proposta de intervenção, ou seja, de formação. Pensar e equacionar os dispositivos que melhor se adequem à recolha dos dados, à questão do cronograma da formação, aos recursos pedagógicos, às técnicas e métodos de ensino, como se dará a efetivação da participação dos educadores no processo de produção das informações, à questão do observador externo (monitor de pesquisa) etc.

(Conclusão)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Intervenção formativa e pesquisa	Aplicação da proposta de intervenção e de pesquisa concomitante: a aplicação e recolha dos instrumentos e dispositivos de pesquisa, a observação e descrição detalhada de toda a formação, a gravação das falas de todos os participantes, as imagens visuais, a aplicação de uma reflexão avaliativa no final de cada encontro, a recolha das cartas pedagógicas etc.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Pereira (2013).

No processo de formação e de pesquisa, utiliza-se o diário de campo, gravação das aulas, escrita autoral por parte dos educandos, documentários e reflexões constantes, situação-problemas, dinâmicas, dentre outros. A presença de monitores de pesquisa e de ensino é uma necessidade imperiosa porque o pesquisador-formador não consegue dar conta de todas as atividades inerentes à pesquisa e à prática formativa. Os monitores precisam ter conhecimento prévio da pesquisa, entendendo-a para saber recolher os dados e assim fornecer subsídios eficientes para o pesquisador.

A pesquisa socioeducativa é uma possibilidade de reflexão da prática de educadores e, ao mesmo tempo, da prática do ser pesquisador, pois não é uma tarefa fácil para este ser, ao mesmo tempo, formador. Sobre essa questão, Pereira (2013) acrescenta que são muitas as dificuldades no exercício dessa pesquisa, sendo uma delas a identificação do lugar do pesquisador, pois, como estar atento à própria prática investigativa e de formação em um único processo de intervenção? Essa é uma questão importante porque dela deriva o sucesso ou não da investigação.

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa de intervenção pedagógica assume a prática educativa como objeto de estudo visando à sua qualificação e à produção de conhecimentos práticos. Para Damiani (2013), envolve o planejamento das ações de intervenção didática e de pesquisa, sendo sua intencionalidade a mudança e inovação das práticas educativas por meio de uma rigorosa avaliação emancipadora. Portanto, é uma investigação com um grande potencial de produção de conhecimentos a partir da ideia de intervenção. Nesse sentido, a autora diz que tais

[...] interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências. (DAMIANI, 2013, p. 3).

O caminho metodológico se corporifica nos seguintes elementos: elaboração do método de intervenção (projeto de ensino) e de avaliação (projeto de pesquisa) concomitante, intervenção e pesquisa e o relatório final, que deve representar os dois momentos da intervenção: a ação pedagógica e sua avaliação, conforme Quadro 10.

**Quadro 10** – Processo de construção da pesquisa de intervenção pedagógica

Elaboração do método de intervenção (projeto de ensino) e de avaliação (projeto de pesquisa)	Planejamento da pesquisa e da intervenção pedagógica concomitante, pensando as questões de pesquisa, os objetivos, os procedimentos e técnicas. A revisão de literatura, os sujeitos, o lócus, tipo de análise etc. A questão didática: que tipo de metodologia de ensino será aplicado na intervenção, recursos didáticos, processo avaliativo, tempo pedagógico. Observar se existe relação entre o projeto de pesquisa e o projeto didático em termos das possibilidades de execução. Os sujeitos da pesquisa precisam ter participação ativa para modificar o projeto apresentado etc.
Intervenção e pesquisa	Momento propriamente da intervenção depois que os sujeitos da pesquisa ressignificam os dois projetos. Executa-se a intervenção ou pela via de sessões de discursos, ou oficinas didáticas, ou aula dialógica, dentre outras. Nesse processo, a presença dos monitores de pesquisa será imprescindível para a execução da pesquisa, anotando, gravando, observando detalhadamente todo o processo da intervenção.
Relatório final: ação pedagógica e pesquisa	Descrição e análise da intervenção, como ocorreu, observações, entrevistas, questionários, gravações e dispositivos como reflexões escritas etc. Produção do relatório da pesquisa apontando as relações entre intervenção e pesquisa, explicitando as contradições e as possibilidades da intervenção como momento de mudança de prática e produção de conhecimento.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Damiani (2013).

O projeto de intervenção pedagógica e o projeto de pesquisa, avaliando a intervenção, devem explicitar seus métodos: o primeiro, didático, e o segundo, científico, de maneira que o

*Método da intervenção* deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. No

caso de uma intervenção em sala de aula, por exemplo, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas [...]. O *método de avaliação da intervenção* tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. Aqui, o pesquisador deve apresentar esses instrumentos justificando seu uso a partir de ideias provenientes da teoria metodológica. A descrição desses instrumentos, bem como a justificativa para seu uso, assemelha-se às incluídas em qualquer tipo de pesquisa empírica. (DAMIANI, 2013, p. 62, grifos originais).

A pesquisa de intervenção pedagógica está fundamentada também na pesquisa-ação, mas, ao mesmo tempo, distancia-se dela e assume feições próprias a partir do campo educativo. Adotando esses mesmos procedimentos é que temos orientado os nossos mestrandos em educação de jovens e adultos a seguir na perspectiva da pesquisa de intervenção pedagógica pelo fato de que eles trazem as demandas das suas escolas para estudar, com o intuito de mudança. Assim, orientamos as suas caminhadas metodológicas nas seguintes diretrizes:

1. Identificação do problema da instituição que precisa ser solucionado: demandas trazidas pelos mestrandos ou aplicação de instrumentos para recolha dessas informações como: questionário, entrevista, observação, formulário de inscrição, reuniões temáticas, reuniões de coordenação, dentre outros. A intervenção se dá a partir do desejo do grupo de mudança, solucionando e produzindo conhecimento sobre a sua realidade educativa.
2. Organização e discussão das informações oriundas do procedimento aplicado, identificando o problema a ser solucionado. Nessa fase, sempre será preciso retornar ao ambiente aonde a

intervenção vai se dar para que os participantes possam aderir à proposta e confirmar se, concretamente, o problema a ser solucionado é o que foi identificado, com seus motivos e necessidades. Portanto, os instrumentos têm questões que identificam o problema, as causas e as expectativas que o grupo tem e se já houve outros processos de intervenção.

3. De posse dessas informações, passa-se à elaboração do projeto de intervenção pedagógica, planejando tudo o que será realizado na instituição; por exemplo, caso tenha relação direta com a prática docente, uma formação com o grupo de professores sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA faz-se necessária para pensar didaticamente a caminhada dessa formação em termos de conteúdos, objetivos, metodologias, recursos, avaliação. Isso pode tomar várias formas didáticas, como oficinas pedagógicas, grupo focal, estudo dirigido, construção de debates etc. A intervenção pedagógica precisa ser planejada de maneira racional, posto que o processo pedagógico de aprendizagem tem uma intencionalidade.
4. Concomitante à produção do projeto de intervenção pedagógica, deve-se elaborar o projeto de pesquisa da intervenção pedagógica, pois não basta intervir pedagogicamente, é preciso investigar o processo.

O projeto de pesquisa contempla o tema, o problema, os objetivos, as técnicas e dispositivos de recolher informações, o tipo de análise das informações etc.

O tema situa o pesquisador e os participantes no centro da pesquisa, em seu contexto social, epistemológico e pedagógico; por exemplo, se existe a constatação de que um grupo de educadores sociais não tem uma compreensão crítica e aprofundada da pedagogia de Paulo Freire para atuar na educação de rua, logo o tema será intervenção formativa nesta perspectiva pedagógica.

O problema de investigação precisa demonstrar que a intervenção é o objeto de estudo, deve ser um problema prático e elaborado com os sujeitos interessados, que vivenciam o problema. A intervenção e pesquisa são para responder o problema, sem ele não se concretiza uma investigação-ação. Os objetivos gerais e específicos são as intenções da pesquisa em seus aspectos mais amplos e reduzidos, é o que se pretende obter, chegar e atingir com a pesquisa que, no caso, é a transformação da situação dos envolvidos e a produção de conhecimento.

As técnicas e dispositivos de investigação visam recolher as informações, registar as práticas de intervenção, ouvir os envolvidos na ação, registar relatos, atitudes, impressões etc. A análise dos dados, que pode ser pela análise de conteúdo, de discurso ou qualquer outra que possibilite a interpretação dos dados, evidenciando não apenas a mudança de atitude dos sujeitos, mas a produção do conhecimento advindo da intervenção educativa.

No relatório da pesquisa deve constar a descrição densa da intervenção pedagógica relacionada à pesquisa, demonstrando as categorias de análise, as teorias que serviram de fundamentação, os avanços e retrocessos de todo o processo de intervenção. Esse relatório, idealmente, deve ser discutido com os educadores sociais num processo de retorno final da prática educativa e da pesquisa realizada.

É interessante ressaltar que esses elementos mudam a partir dos objetivos da pesquisa, por exemplo no campo das novas tecnologias da informação e comunicação voltado para a educação. Obviamente, a intervenção se dá no ambiente virtual e isso muda toda a lógica de compreensão da *intervenção* como objeto de estudo, pois a potência do mundo virtual tende a dinamizar esse objeto, possibilitando uma práxis transformadora ampliada.

Essa questão é interessante porque a pesquisa de intervenção em educação se alinha às intenções do pesquisador, das agências financiadoras e, particularmente, dos programas de pós-graduação na modalidade profissional.

Neste aspecto, concordamos com Fialho e Hetkowski (2017, p. 30) quando sinalizam que esses programas na área da educação possibilitaram uma dialética entre a formação e a pesquisa pela via da intervenção, propondo soluções concretas para os problemas que se apresentavam na prática profissional. Tais programas visam à produção de um conhecimento implicado voltado para o

[...] uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc., os MPE são, no interior da própria área da educação, um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da educação, assim como de quaisquer áreas profissionais. Esses são aspectos que também introduzem novas perspectivas na pós-graduação da educação.

O quadro é animador para a pesquisa de intervenção em educação no cenário brasileiro, visto que a tendência é a formação de mais pesquisadores que dominam a pesquisa aplicada em educação, principalmente a partir do doutorado profissional, que vem com uma proposta de aprofundamento gnosiológico, epistemológico e metodológico desse tipo de pesquisa intencionada na práxis transformadora da educação.

A título de exemplo, do que significa essa práxis, citamos três estudos realizados por professoras (SILVA, 2017; SANTOS, 2018; PARISSE, 2018) da rede pública do Estado da Bahia que defenderam

seus mestrados no MPEJA da Universidade do Estado da Bahia e demonstraram a importância dessa práxis na formação e na realidade educativa das escolas. Os estudos partiram do procedimento da pesquisa de intervenção pedagógica para compreender e intervir em três práticas educativas diferentes, a primeira na educação de adultos em prisões, a segunda na educação de jovens em contexto de conscientização do meio ambiente e trabalho de pedreira e a terceira na formação continuada de docentes da EJA na perspectiva de Paulo Freire.

Nesses trabalhos, a questão era pensar numa intervenção que proporcionasse aos seus atores um sentimento de pertença, de defesa e de conscientização de que era possível fazer uma educação diferente, uma mudança na atitude dos atores. Cada intervenção aplicou dispositivos diferentes, como oficinas formativas, grupo reflexivo, escritas e imagens dialogadas. Analisaram-se todas as informações colhidas no vai e vem, com muitas dúvidas, acertos, erros, interpretações e inferências. O resultado final foi a mudança de atitude dos atores em relação às suas práticas profissionais.

Essas pesquisas evidenciam a relação entre teoria e prática, demonstrando que o produto do mestrado é a própria intervenção e mudança de atitude que ocorreu com os diversos atores sociais da escola e da penitenciária. E como existe uma incompreensão nos meios educacionais de que o produto da pesquisa necessariamente não é algo corporificado, mas que às vezes está no mundo subjetivo, na escrita dos anexos do relatório da pesquisa consta todo o planejamento da intervenção com as necessárias reflexões teóricas.



# ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

Explicitamos, anteriormente, a metodologia de investigação centrada na ação educativa, cuja intenção é possibilitar mudanças qualitativas na vida das pessoas e grupos sociais. Subjacente a isso existe toda uma organização investigativa fundamentada em questões gnosiológicas, epistemológicas e pedagógicas que são essenciais no fazer de qualquer pesquisa, por exemplo, objeto de estudo, problema, objetivos, sujeitos, dentre outros. Tais elementos serão aqui analisados na perspectiva da pesquisa de intervenção em educação como forma de sanar dúvidas sobre o seu fazer.

E como organização da pesquisa significa sistematização dos seus aspectos teóricos e práticos, pretendemos trazer algumas reflexões para pensar a pesquisa de intervenção em educação, posto, como advoga Bachelard (1996, p. 14), que não é possível uma criação do conhecimento sem um mínimo de organização racional do conhecimento, afinal, “nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”.

## A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O objeto de estudo é uma entidade que só passa a existir a partir da construção racional do pesquisador, portanto, é uma atividade teórico-metodológica do âmbito da ciência que requer um grande

esforço intelectual e prático, posto que o objeto seja proveniente da realidade fenomênica, da qual o pesquisador parte em busca da essência do fenômeno por meio dos métodos de pensamento e de investigação. E como é uma tentativa, obviamente muitas coisas do fenômeno escapam ao método quando do processo de apreensão do objeto, o que é natural, pois a realidade é dinâmica.

Entende-se que o objeto se encontra inicialmente em estado bruto, como denomina Corazza (2016), mas é preciso refiná-lo, problematizando-o para que se torne um objeto de investigação. O questionamento, as leis e conceitos são essenciais nesse processo porque delinham o objeto a ponto de aclarar reflexões metodológicas sobre ele.

Bachelard (2006) chama esse processo de retificação do objeto, que consiste em depurá-lo dos conhecimentos comuns e empíricos até chegar à sua forma racional. Esse processo de retificação se dá pelas teorias que desvelam seu espírito científico em um movimento do racional para o real como forma de romper com o senso comum das aparências fenomênicas chegando à essência. Bachelard (1006) reconhece que o objeto é construído pelo pesquisador num esforço epistemológico de depurá-lo de visões fantasiosas.

Essas visões são obstáculos epistemológicos, no âmbito da filosofia, que impedem que o pesquisador possa olhar seu objeto de maneira racional. Por exemplo, o senso comum é um deles, em que o investigador pode pautar suas análises do objeto em experiências empiristas, pessoais, preconceituosas e não em noções científicas necessárias ao avanço do conhecimento, pois os obstáculos tendem a sombrear a visão do pesquisador, dificultando que ele enxergue e chegue ao espírito científico necessário.

Obstáculo epistemológico é todo processo que estagna o conhecimento, colocando-o numa inércia que impede sua retificação e desenvolvimento. E pela identificação e superação dos obstáculos epistemológicos ocorrem as rupturas do conhecimento. Adotando esse mesmo raciocínio, Bourdieu (1999, p. 48), quando analisa a construção do objeto sociológico, diz que a sua existência científica se dá a partir de “[...] problematização teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 48). Vejamos que a tendência nas ciências humanas é considerar que a materialidade do objeto é dada pelo pesquisador.

Em uma concepção dialética não é diferente, o objeto é também construído num processo de intermediação entre pensamento e fenômeno concreto. Em sua construção, parte-se da sua descrição fenomênica a partir do uso de técnicas e dispositivos de recolha do fenômeno, como questionário, entrevista, observação, situação problema, intervenção etc. Organiza, analisa e, à luz da teoria de sustentação, interpreta, explicita suas relações internas e externas na tentativa de explicitar suas contradições e chega-se então à essência do fenômeno.

Fica evidente que, no procedimento de captar elementos do fenômeno, o pesquisador parte de uma abordagem (concepção de mundo e de homem) para construir o objeto. Essa abordagem, inevitavelmente, tem um método de pensamento implicado em procedimentos de investigação. Nesta perspectiva, a compreensão do objeto da pesquisa educacional, segundo Gamboa (2012), só pode ser possível a partir do entendimento de três pilares: abordagem epistemológica, teoria educacional e métodos de pesquisa.

A abordagem epistemológica (método de conhecimento) consiste em conceber o objeto logicamente a partir de uma interpretação teórica. A teoria da educação busca explicitar as relações entre o objeto e o sujeito e entre a educação e a pedagogia que sustentam as análises e interpretam o fenômeno e suas relações mais amplas com a sociedade. O método de pesquisa possibilita apreender o objeto para compreender sua lógica interna ou sua essência; vamos analisá-lo sucintamente a fim de avançar na compreensão do objeto de pesquisa de intervenção, que não foge dessas sistematizações.

## AS ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E SEUS DETERMINANTES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Pensar na abordagem faz toda a diferença na construção do objeto, ela é que vai guiar toda a pesquisa, inclusive possibilitando a criatividade do pesquisador.

As abordagens são os métodos que embasam a produção de conhecimento. Gamboa (2013a) afirma que o método é uma elaboração filosófica do pensamento que determina o caminho que a teoria do conhecimento percorreu para se construir: são suas leis objetivas. Nesse contexto, Kopnin (1978, p. 91) diz que o método “compreende o conhecimento das leis objetivas”, portanto, é uma operação mental a partir do concreto, do real, do objeto. É o caminho que o pensamento faz, percorre e principia para construir conhecimentos. Pelo método a realidade torna-se científica.

Os métodos mais referenciados na produção do conhecimento em educação, segundo Gamboa (2003), são: o empírico-analítico, o fenomenológico-hermenêutico e o crítico-dialético. Estes

comungam com tradições filosóficas diferentes, como o positivismo, a fenomenologia e a dialética (Quadro 11).

**Quadro 11** – Abordagem epistemológica

ABORDAGENS	PRESSUPOSTOS
Empírico-analítica	Defende a primazia da objetividade sobre a subjetividade, do quantitativo sobre o qualitativo, prega a neutralidade científica como argumento primordial para estudar um objeto e visa à verificação de hipóteses e leis. Para isso, o planejamento rigoroso de variáveis, dos instrumentos experimentais e suas testagens e da revisão de literatura são garantias para a produção de leis gerais sobre a natureza ou fatos sociais, históricos e educativos.
Fenomenológica-hermenêutica	Defende os aspectos qualitativos da investigação pautando as análises numa interpretação aberta e polissêmica a partir do emprego de instrumentos que melhor captam a subjetividade dos contextos sociais, culturais, educativos, políticos, dando preferência por categorias e conceitos <i>a posteriori</i> .
Crítica-dialética	Defende a historicidade como caminho de construção das ciências humanas e tem como critério epistemológico a práxis como possibilidade de transformação social. A investigação do fenômeno tem por objetivo explicitar suas contradições e essa seria a essência do fenômeno na dialética.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Gamboa (2003).

Os fundamentos empírico-analíticos se encontram no método empírico formulado por Francis Bacon, filósofo inglês do século XVI. Baseado no raciocínio indutivo, buscava investigar a natureza com objetivo de chegar aos conhecimentos verdadeiros sobre os seus fenômenos.

Bacon (2000) defendia a observação metódica das partes constitutivas do fenômeno para compreender a sua totalidade, sendo que a última etapa é o experimento como validação das partes e do todo.

É baseado em três regras chamadas de tábuas: da presença (observação e registro da natureza), da ausência (registro dos fenômenos contrários ao objeto e, também, o momento da organização das informações e formulação das explicações) e da comparação (experimentação para controlar o fenômeno, observando suas variações de maneira a confirmar as explicações formuladas e, assim, fazer as generalizações).

Esses três passos ou regras visam à experimentação que produza um conhecimento da natureza partindo de um caso particular, observando-o, experimentando-o e formulando leis gerais de modo a dominar a natureza, promovendo, assim, o progresso humano.

A abordagem fenomenológica-hermenêutica tem estreita relação com o interacionismo simbólico e é fundamentada, principalmente, na fenomenologia do filósofo alemão Edmund Husserl, que se baseia na busca da essência dos fenômenos, livres de (pre)conceitos, de visões de mundo distorcidas e de teorias que podem contaminar o objeto. Para evitar isso, o método advoga para si a descrição densa dos fenômenos e sua redução fenomenológica chamada de *epoché* para chegar na compreensão do fenômeno, ou seja, na sua essência.

A *epoché* é a atitude do filósofo ou pesquisador de se abster de julgar/influenciar/contaminar a descrição do fenômeno pelos conhecimentos e saberes existentes, incluindo os científicos, culturais, filosóficos, ideológicos etc. Isso não significa ignorar o mundo do conhecimento existente, mas suspendê-lo para que a essência do fenômeno se mostre. Isso se concretiza a partir de dois processos de

um único momento/atitude: a redução eidética e a redução transcendental. (HUSSERL, 2001, 2013).

A redução eidética é quando o filósofo ou o pesquisador afasta (suspende) da descrição fenomenológica o mundo do conhecimento existente, ou seja, não utiliza os conhecimentos científicos, culturais, saberes, ideologias e valores para avaliar/referenciar/compreender/interpretar o objeto com o intuito de captar os elementos invariantes (os eidos) do fenômeno. (HUSSERL, 2001, 2013).

A redução transcendental como etapa avançada dos eidos é quando, dos elementos invariantes do fenômeno, afasta-se também o *eu* psicológico do filósofo/pesquisador, ou seja, sua visão preconcebida do mundo, das coisas, suas reflexões de senso comum ou mesmo daquelas que partem da ciência e filosofia. Em síntese, a redução eidética é a suspensão do mundo objetivo, e a redução transcendental é a suspensão da subjetividade do pesquisador para chegar à consciência pura do objeto. (HUSSERL, 2001, 2013).

Na prática, o método fenomenológico na pesquisa, segundo Martins e Bicudo (1983, 1989), compreende três etapas: descrição, análise e compreensão do fenômeno. A primeira é a *descrição* do objeto como ele se apresenta, seja pela via de uma observação intensa, dos diálogos de uma entrevista, de um documento, de uma escrita em forma narrativa etc. A redução é quando, na análise da descrição, não se usa (suspende) o critério da legitimação dos saberes existentes e das impressões psíquicas do pesquisador. Deste processo, parte-se para a interpretação do fenômeno a partir da elaboração de unidades de significação e categorias que refletem a essência do fenômeno, ou seja, sua compreensão.

O método dialético é baseado em Marx e, como vimos, busca explicar as contradições existentes numa dada realidade a partir da

práxis. Também se fundamenta, segundo Engels (1979), em três leis gerais: lei da quantidade em qualidade (vice-versa), lei da unidade e da luta dos contrários e lei da negação da negação.

Em linhas gerais, a lei das mudanças quantitativas em qualitativas (vice-versa) defende que as mudanças naturais e sociais se dão na relação quantidade-qualidade, em ritmos diferentes, ora lentos, ora rápidos, sendo que a mudança quantitativa é evolutiva, mas dentro de um limite imposto pela própria situação, enquanto a mudança qualitativa e revolucionária ultrapassa os limites da situação a ponto de desembocar sempre em uma nova revolução, por exemplo, como ocorreu com o capitalismo, que substituiu o sistema feudal.

A lei da unidade e da luta dos contrários anuncia que tudo na natureza e na sociedade se relaciona e se opõe e são interdependentes, portanto, só pode ser compreendido na essência que existe na unidade e no seu contrário; por exemplo, o polo norte e sul, que têm características comuns e também opostas. A lei da negação da negação é quando ocorre a morte de algo e desse surge um novo. Por exemplo, a morte do feudalismo e o nascimento do capitalismo, que fez com que este retivesse elementos qualitativos daquele para poder nascer.

O método dialético na pesquisa compreende três graus, segundo Kosík (1976), e são fundamentados nas leis gerais da dialética. São eles: apropriação do objeto de estudo por meio de tudo o que já foi produzido sobre ele, ou seja, realização de um estado da arte não mecânica, mas que evidencie as contradições do objeto; organização, análise e interpretação crítica desse material para apreender as contradições do objeto e suas relações com as partes e com o todo

do problema; e investigação e exposição dos resultados que explicitam o desenvolvimento e as determinações do objeto estudado. Para isso, utilizam-se instrumentos de recolha de dados e organizam-se as informações, analisando-as e interpretando-as a partir dos graus anteriores, chegando aos resultados (exposição), que é a explicitação da transformação do objeto.

A compreensão de um objeto de pesquisa tem relação direta com essas abordagens, que são, particularmente, teorias do conhecimento que pensam o objeto a partir de certas singularidades relacionadas ao humano e definem a função e intencionalidade do objeto no tocante à produção do conhecimento. Tais abordagens implicam em concepções de existência do objeto que, segundo Gamboa (2012), são: relação objeto-sujeito, objeto-contexto e objeto-totalidade (Quadro 12).

**Quadro 12** – Fundamentos gnosiológicos do objeto de pesquisa

(Continua)

POSSIBILIDADES	ABORDAGENS		
	EMPÍRICO-ANALÍTICA	FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA	CRÍTICO-DIALÉTICA
Primazia do objeto, ou do sujeito ou relacional	Centralidade do objeto	Centralidade do sujeito	Centralidade na relação objeto-sujeito
Objeto no contexto ou fora do contexto	Dicotomia entre o objeto e o contexto	Objeto no contexto/ contexto como fenômeno do objeto	Objeto no contexto e contexto como condições materiais do objeto

(Conclusão)

POSSIBILIDADES	ABORDAGENS		
	EMPÍRICO- -ANALÍTICA	FENOMENOLÓGICA- -HERMENÊUTICA	CRÍTICO- -DIALÉTICA
Objeto como totalidade ou como partes constituintes	Totalidade nos limites do fenômeno e sem a necessidade de relacionar a uma rede de contextos	Totalidade relativa como parte de um todo numa rede de contexto localizada	Totalidade como o todo constituinte das partes e numa rede de contexto relacional

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Gamboa (2012).

Cada uma dessas concepções vai pensar o objeto de investigação de maneira diferente e, às vezes, com algumas aproximações epistemológicas no percurso, como a fenomenologia e a dialética que, embora assumam o fenômeno como realidade de investigação, no percurso mental da construção desse objeto, são diferentes, assim como é a compreensão da totalidade do fenômeno, dentre outras coisas. Pensamos que essa forma didática de compreender o objeto, como Gamboa sinaliza, ajuda no processo de depurá-lo de ilusões epistemológicas no fazer investigativo. Outra questão que esse autor sinaliza é referente às teorias da educação subjacentes ao objeto.

## A TEORIA DA EDUCAÇÃO E MÉTODO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

A construção do objeto na pesquisa em educação leva em consideração também a questão da teoria educacional e os métodos de pesquisa,

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

sendo que em relação às teorias da educação, segundo Gamboa (2012), elas podem ser agrupadas em três enfoques: liberal-economicista, crítico-reprodutivista e crítico-dialético, conforme explicitado no Quadro 13.

**Quadro 13** – Enfoques das teorias educacionais

ENFOQUES	DEFINIÇÃO	ABORDAGEM
Liberal-economicista	Não percebe ou defende as relações imediatas entre a educação e a estrutura econômica e social, portanto as lutas de classes e a possibilidade de transformação da sociedade pela educação são ignoradas, o que importa é o papel da escola como formadora de agentes para gerir o sistemas, seja como gestor ou operário.	Empírico-analítica
Crítico-reprodutivista	Denuncia que a educação é extremamente determinada pelas estruturas econômicas e sociais capitalistas, portanto ela cumpre o papel de reproduzir a sociedade a partir dessa estrutura rígida, não deixando alternativa para a escola ser transformadora.	Fenomenologia-hermenêutica
Crítico-dialético	Considera que a educação tem uma inter-relação com a estrutura econômica e social, portanto, a escola não apenas reproduz, como interfere de alguma forma na mudança dessa estrutura a partir da práxis educativa.	Crítico-dialética

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Gamboa (2012).

Outras classificações encontramos na literatura educacional, como a de Saviani (2008): teorias não críticas, teoria crítico-reprodutivista e teoria crítica da educação, sendo que em cada uma delas cabe autores diferentes. Nas teorias não críticas encontramos, por

exemplo, Dewey, Montessori, Anísio Teixeira, dentre outros. Já nas teorias crítico-reprodutivistas estão Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Althusser etc. e nas teorias críticas da educação estariam Saviani, Paulo Freire e Snyders. Mas não importa o tipo de classificação, pois a centralidade recai na função da escola no sistema capitalista, se é uma função de reprodução apenas ou cabe também a ela a possibilidade de transformação social.

Esses enfoques que correspondem a determinadas teorias educacionais quando no processo de construção do objeto de pesquisa fazem toda a diferença, porque direcionam o processo e os resultados da investigação. Como pensar essas teorias, por exemplo, no fazer investigativo que tem a intervenção como objeto? Que resultados esperar de uma pesquisa do prático que toma como referência o enfoque reprodutivista para pensar a intervenção? Ou que assume o crítico-dialético e, no entanto, no processo de análise dos dados apropria-se da atitude de minimização do contexto e do valor da prática? Essas e outras questões permeiam o fazer investigativo da ação.

A concepção do objeto implica ainda nos métodos e técnicas de recolha de dados para responder à pergunta de pesquisa, posto que eles vão direcionar a caminhada no sentido da concepção de totalidade: partir do todo para as partes (empírico-analítica), ou das partes para o todo (fenomenológica-hermenêutica), ou relacionalmente, no todo-parte-todo (crítica dialética). A metodologia de pesquisa estuda os métodos e técnicas aplicáveis no fazer de uma investigação, em educação a ênfase recai nas metodologias qualitativas que são mais abertas, sem deixar de ter rigor.

Pensar o objeto da pesquisa de intervenção em educação a partir das abordagens epistemológicas, enfoques das teorias da educação e dos métodos no sentido da totalidade é fator central para a obtenção de um fazer investigativo extremamente rigoroso e comprometido com as transformações da educação que se espera.

Nesse sentido, em primeiro lugar defendemos que o objeto da pesquisa de intervenção em educação é a própria *intervenção, ação, prática intencionada* cujo fim útil é possibilitar a produção de conhecimento e a transformação social. Mas, o que é mesmo a *intervenção* na pesquisa de intervenção em educação? Essa é uma questão recorrente quando se discute sobre os procedimentos dessa pesquisa. Não é uma intervenção qualquer, assim, como não é uma intervenção no âmbito da sociologia, mas da demarcação da educação e pedagogia. Portanto, a intervenção é, ao mesmo tempo, um objeto pedagógico e de pesquisa, numa dialética necessária.

Entendemos que a intervenção na ideia de construção do objeto de pesquisa segue as ideias que Gamboa vem defendendo para toda pesquisa em educação, quando afirma que o objeto deve passar pelo crivo da gnosiologia, epistemologia e metodologia, como vimos na seção anterior. A intervenção é sempre uma ação dirigida a alguma coisa para obtenção de algo, portanto envolve sujeitos e instrumentos de ação. Mobiliza uma série de artefatos pedagógicos e de pesquisa para concretização da ação que vai provocar a compreensão do fenômeno original sintetizado no objeto e, ao mesmo tempo, gerar novos fenômenos que precisam de contínua investigação.

É certo que a intervenção provoca novos fenômenos, mas, falar que anterior a esses existe aquele que deu origem à construção do objeto de intervenção na sua forma pedagógica e investigativa significa que o fenômeno primeiro está presente em todo o processo investigativo, refletindo nos resultados, nos procedimentos, nos métodos de abordagem etc.

O fenômeno que deu origem à construção do objeto de intervenção está presente no novo fenômeno resultante da ação concretizada, criando dessa forma uma nova realidade. Isso sugere que a investigação não é apenas para avaliar a ação em si e sua intencionalidade, mas também para analisar esse novo fenômeno que se apresenta pela intervenção. Nesse caso, parece que a intervenção leva a uma compreensão investigativa etnográfica avaliativa: descrição, análise e interpretação do fenômeno, evidenciando a abordagem escolhida pelo pesquisador, as mudanças efetivadas, os atores, os discursos e o êxito do método didático que serviu como base interventiva.

Nesse sentido, o objeto de intervenção na sua dupla identidade será evidenciado nos resultados da pesquisa. A questão, a saber, é se as metodologias de pesquisa de intervenção em educação, como a pesquisa colaborativa, a pesquisa ação-pedagógica, a pesquisa temática, dentre outras, tomam a intervenção na possibilidade de uma densa investigação do tipo etnográfica ou se apenas se utilizam da intervenção pedagógica – aplicação de técnicas de ensino, métodos didáticos, cursos de formação, grupo reflexivo, oficinas para proporcionar algum tipo de mudança e avaliar essa aplicação.

A pesquisa de intervenção não se propõe a uma mera avaliação, porque não se consegue mensurar a curto prazo o potencial transformador da teoria e prática pedagógica, ainda mais quando

se trata de uma investigação centrada na mudança intencional da prática educacional, social, profissional,

Essa mudança nem sempre se verifica de imediato, estando ela na categoria freireana do inédito viável, ou seja no processo possível de transformação do real. E, se esse é o entendimento das pesquisas que estão acontecendo nos programas de pós-graduação – modalidade profissional –, é um grande equívoco, pois a intervenção utiliza-se de uma didática como meio de investigar a educação em seu acontecer concreto, provocando, ao mesmo tempo, mudanças e novos movimentos e fenômenos que não podem escapar da investigação.

Nisso se encontra o sentido da afirmação de que toda a construção do objeto de intervenção se inicia numa primeira aproximação ao racional, quando o pesquisador organiza a ação a partir de um processo prévio de teorização do real, ou seja, do problema do grupo, da comunidade e da sociedade. Volta-se ao real a partir desse racional, intencionado não somente na mudança qualitativa do grupo, mas essencialmente na produção de conhecimento centrado no pedagógico, sempre retificável.

A intervenção como objeto pedagógico encontra na educação sua plena vocação porque é um campo de conhecimento teórico-prático que intenciona contribuir com a internalização da sociedade pela via da prática pedagógica, que é a forma de apropriação do conhecimento pelos sujeitos. Na construção pedagógica da intervenção o pesquisador se apropria dos conhecimentos produzidos no campo da educação e da pedagogia para pensar, refletir e planejar a ação que será o motor de toda a investigação.

A didática é um dos elementos importantes na intervenção. Ela é estabelecida a partir da problematização da situação vivida

pelos atores, posto que a ação é sempre na dimensão didática. E obviamente isso requer pensar também numa concepção de didática que atenda à abordagem da pesquisa adotada pelos atores para não haver distorção nos resultados. Por exemplo, se o pesquisador opta pelo materialismo dialético, precisa pautar sua intervenção em uma didática referenciada em tal método.

Neste aspecto, entendemos prática pedagógica como a relação dialética entre teoria e prática, ensino-aprendizagem de conhecimentos, atitudes e vivências que englobam as questões didáticas de ensino, de currículo, de avaliação, de visão de mundo etc. A didática é a mediação de conhecimentos pelos métodos e técnicas de ensino, tecnologias da comunicação e informação intencionadas no educar, no transcurso de uma concepção crítica de homem e de sociedade. Nesta mesma linha de raciocínio, Soares (1985, p. 37) defendeu que a didática estuda e se preocupa com a “[...] aula, tal como ela realmente ocorre e transcorre”, isso significa dizer que a construção pedagógica da intervenção está centrada no processo do educar, pensando como ele deve ocorrer e transcorrer para que se efetive a mudança intencionada e que se produzam elementos, informações e dados para a investigação.

Retomando as questões de concepção de didática, entendemos sua importância e busca pelo pesquisador daquela concepção que seja mais adequada ao se investigar. Aqui, resumidamente, vamos descrever duas possibilidades – a dialética e a fenomenológica –, o que não significa que o pesquisador não possa se enveredar pela didática de cunho positivista, mas, como o nosso compromisso é com a intervenção como processo de transformação social, optamos por sinalizar essas duas didáticas em específico.

A concepção dialética de didática tem sido formulada por João Luiz Gasparin no contexto da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, sendo que a sua organização está pautada numa aprendizagem crítica de maneira que os sujeitos superem o conhecimento do senso comum e adquiram conhecimentos científicos. A didática, na perspectiva de Gasparin (2005), está centrada na relação dialética prática-teoria-prática como possibilidade de transformação social, partindo da prática social inicial (compreender o que o sujeito já sabe) para a prática social final (novos conhecimentos aprendidos que levam o sujeito a uma ação crítica efetiva na sociedade).

Nesse transcurso, a *problematização* dos conteúdos pelos sujeitos com uso de instrumentos didáticos é fundamental para o processo de reflexão crítica dos conhecimentos, bem como para possibilitar a catarse que seria a síntese do conteúdo apreendido pelo sujeito a partir de um processo avaliativo que denote que ocorreu a aprendizagem.

Uma concepção fenomenológica de didática visa ao ensino-aprendizagem pelo desvelamento do mundo, por meio do uso significativo de métodos e técnicas de ensino no trato da cultura como principal manifestação fenomenológica da existência do homem. Temos uma didática fenomenológica em construção a partir das ideias de Husserl, como propõe Silva (2009).

Este autor defende a didática dos fenômenos educativos que, embora não seja baseada em regras rígidas, segue linhas gerais do método fenomenológico, como: descrição e discussão do fenômeno da educação pela via do conhecimento a partir da forma como este conteúdo escolar se apresenta ao sujeito; redução desta realidade

fenomênica por meio do uso de métodos de ensino para trabalhar esses conteúdos ao nível dos significados; interpretação do momento de reflexão sobre os conteúdos; e agregação de novos conhecimentos para a compreensão da essência destes na vida dos sujeitos.

Neste sentido, percebemos que coexiste toda uma racionalidade na intervenção como processo pedagógico, o que envolve uma relação de totalidade do educar, pois, queiramos ou não, a intervenção está implicada na noção educativa da didática que é a relação teoria e prática pedagógica, isso sugere o adensamento do estatuto de cientificidade da própria prática educativa como objeto de estudo da pedagogia.

Enfim, não temos dúvida de que a intervenção é do âmbito pedagógico e da pesquisa, faz a mediação entre o pensamento e a realidade fenomênica, é afiliada às questões gnosiológicas e epistemológicas da construção do objeto da pesquisa básica, assume as concepções críticas de teorias educacionais e de métodos de produção de conhecimento, adere às metodologias que têm correspondência direta com a visão crítica da sociedade e de transformação e, por fim, intenciona a transformação social e a produção de conhecimentos implicados.

## PROBLEMA, OBJETIVOS E ATORES DA PESQUISA

Toda pesquisa básica e aplicada principia pelo problema de investigação e termina na sua resposta de modo científico. Pergunta-resposta forma um par dialético e, sem ele, não é possível o exercício da pesquisa, da produção de conhecimento e do desenvolvimento social. É por isso que Bachelard (1996, p. 18) preceitua que “[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há

pergunta, não pode haver conhecimento científico”, sua ausência implica na inexistência da ciência.

Não é qualquer problema que serve para a produção de conhecimento científico, mas aqueles que não podem ser respondidos por especulações idealistas, opiniões, experiências cotidianas e intervenções que beiram o senso comum. A resposta é pelo fazer científico-filosófico, metódico, criativo e sempre retificável. Gamboa (2011) diz que o problema de investigação advém da realidade histórico-social dos homens, portanto precisa ser formulada e isso requer uma reflexão de suas intencionalidades, do método como abordagem sociofilosófica e como caminho de investigação (quantitativa/qualitativa) e de procedimentos (tipo de pesquisa e suas técnicas) para construir as respostas.

A pesquisa de intervenção em educação segue rigorosamente o processo de formular a pergunta e resposta a partir do seu objeto de estudo (a intervenção), partindo da realidade fenomênica da educação em busca de sua essência. Não temos dúvida de que tal realidade é a condição necessária para a existência e formulação de um problema educativo que visa ser o ponto de partida para investigar as contradições da educação. E, quando se pensa nessa realidade pela ótica da pesquisa de intervenção, não se defende solução imediatista dos seus problemas, de suas práticas, de seus currículos etc., mas uma solução transformadora das condições materiais da educação a partir de uma investigação dialética.

Nesse caso, a pesquisa de intervenção propõe que a formulação do problema ocorra com todos os atores (pesquisadores, professores, profissionais diversos) envolvidos na pesquisa porque são eles que lidam com a realidade fenomênica da educação e, nesse processo

de reflexão, formulação e ressignificação do problema, vão tomando consciência das condições objetivas e subjetivas do fenômeno educativo, desvelando, ainda que de maneira embrionária, as contradições. Neste diálogo permanente a pesquisa se estrutura centrada no compromisso coletivo de resolver as questões que afligem o fazer educativo do grupo.

No processo de formulação do problema a partir da realidade educativa, as intenções da pesquisa alimentam todo o processo de planejamento, execução e resultados desta, o que diz respeito ao que se pretende alcançar, ou seja, sua finalidade científica e social. A primeira diz respeito a rever ou ressignificar, ampliar e retificar os conhecimentos. A segunda implica em resolver questões sociais. Sendo assim, para que estaria a intencionalidade da pesquisa centrada na resposta da questão? O que significa essa intenção, que se corporifica nos objetivos gerais e específicos?

Os objetivos gerais dizem respeito à visão do objeto de pesquisa por parte do pesquisador; são as pretensões mais amplas que se deseja alcançar com aquele tema a ser investigado. Já os específicos são uma visão detalhada e específica do objeto com fins à sua investigação; é a concretização, a particularidade dos objetivos gerais, portanto tem correspondência com os procedimentos de recolha de dados, com as técnicas, dispositivos, amostras etc.

Na construção de ambos objetivos é preciso utilizar verbos que denotem amplitude e especificidade, que correspondam à produção de informações, análise, interpretação e resultados, sendo representativos da produção de conhecimentos que se deseja concretizar. Na pesquisa de intervenção em educação, este pensar é necessário, pois

a intervenção é o princípio teórico e metodológico para a produção do conhecimento.

Esta reflexão sobre o objeto, o problema e os objetivos de uma investigação só tem sentido também a partir dos sujeitos da pesquisa, que são parte essencial da investigação, pois em ciências humanas não se faz pesquisa sem os informantes. É importante salientar que os termos sujeito e ator são usados como paralelos e na mesma significância, como protagonistas de sua história e da pesquisa.

Encontramos vários conceitos filosóficos e sociais de sujeito, mas um deles chama atenção pelo fato de relacionar sujeito e ator. Touraine (2004) considera que não é possível separá-los, embora o sujeito seja vazio de conteúdo, mas em busca de ser ator social, ou seja, aquele que é protagonista. O ator é aquele que luta, que faz política, que se coloca como um ser que enfrenta a opressão em prol de um bem maior que é a sociedade, portanto, sujeito e ator são indissociáveis, pois não se torna ator sem antes ser sujeito. Os atores sociais, para Touraine (1997, p. 359 *apud* WAUTIER, 2013, p. 37), são todos aqueles que “trabalham para combinar uma experiência cultural pessoal com a participação no universo da ação instrumental”, portanto são aqueles que medeiam e criam condições de luta social coletiva em prol de um bem maior, como ocorre com os movimentos sociais. É por isso que Wautier (2013) conceitua ator como “[...] alguém que participa de maneira ativa, mas é também aquele que assume um papel” social e político na sociedade.

Wautier (2013) afirma ainda que a noção de sujeito como ator está presente em toda a sociologia, por exemplo na concepção funcionalista, na qual aparece como membro que segue regras sociais pré-estabelecidas como forma de contribuir para a

harmonia do corpo social. Na concepção materialista dialética sujeito é aquele que, mediante a exploração do mundo do trabalho, toma consciência e faz sua luta de classes em busca de emancipação social. E, numa perspectiva mais contemporânea – a concepção de Touraine (2004) –, considera que o ator é aquele que age mediante ações coletivas de confronto com o Estado, com o desenvolvimento industrial e com as normas, neste processo, vão se distanciando destas instituições num movimento próprio e legítimo.

As pesquisas qualitativas em educação optam tanto pelo termo sujeito quanto ator, entendendo-se que se trata de um ser engajado nos problemas de seu grupo, o que define o lugar dos sujeitos na investigação e o princípio fundante do conhecimento. E quando dizemos que eles são atores, isso já sinaliza uma responsabilidade teórica e metodológica dos envolvidos, ou seja, pesquisadores, profissionais, estudantes e comunidade interna e externa dos diversos espaços educativos como participantes ativos, efetivos e afetivos da investigação. Não apenas informantes, mas produtores do conhecimento em parceria com o pesquisador.

Neste aspecto, Ibiapina (2008) traz uma contribuição salutar sobre o lugar dos pesquisadores e colaboradores em uma pesquisa quando afirma que se trata de uma interação entre eles, na qual suas competências e diferenças profissionais são referenciais para um fazer colaborativo de intenso envolvimento para que as instituições alcancem seus objetivos.

Na perspectiva da pesquisa de intervenção em educação, o lugar do pesquisador e dos pesquisados é o de *atores-pertencentes*, aqueles que são partes integrantes do grupo que vivencia seus problemas, compartilha soluções e produz conhecimento a partir de uma

relação orgânica com todo o desenrolar da investigação. A noção de pertencimento na relação da pesquisa de intervenção em educação é de fundamental importância porque expurga aquela ideia de pesquisador externo que apenas chega à comunidade para colher dados e realizar seus estudos, sem retorno de conhecimento para esta, pois não é um conhecimento para a emancipação da comunidade, das pessoas, dos informantes.

Pertencimento significa, segundo Zaoual (2006, 2010), o lugar territorial (concreto e simbólico) das pessoas, estabelecendo uma relação objetiva e subjetiva que dá sentido à sua vida e à sua existência e construindo sua história a partir desse lugar proveniente de um imaginário compartilhado, o qual Zaoual (2010) chama de sítio simbólico de pertencimento, que ele afirma ser uma *entidade invisível* que é

[...] perceptível somente através dos rastros, frequentemente fugidios, que ele deixa no mundo visível, aquele dos comportamentos dos seus partidários e em tudo o que os cerca e faz sua vida quotidiana, da cultura à arquitetura, passando pela economia de sua organização social. Em outros termos, os comportamentos dos indivíduos estão permanentemente em interação com o campo invisível que é o sítio. (ZAOUAL, 2010, p. 24).

O sítio gera o *homo situs*, aquele que é compromissado com o seu grupo, território, comungando com todas as suas dores e sabores, porque é parte de si; portanto, tem uma compreensão do grupo na partilha de sua vivência. Por isso, Zaoual (2010, p. 27) afirma que

[...] o *homo situs* é um “*interpretador*” da situação, ele o é no imediato e na dinâmica de sua situação. É o homem social, pensando e agindo em uma dada

situação. E ele é tudo isso, veiculando o sentido do momento, aquele de sua situação com todo o peso do passado e da mudança que se impõe.

Pensar a identidade dos atores da pesquisa a partir da ideia de pertencimento faz toda a diferença na pesquisa de intervenção em educação porque localiza os atores implicados numa realidade que é sua; logo, não existe uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, pois ambos comungam com as mesmas interações no fazer da pesquisa, cujo objeto é, na realidade, seu objeto de ação profissional, social e sentimental.

Realizar uma pesquisa de intervenções em educação requer repensar todas essas questões, refletindo sobre o lugar de tais elementos ontológicos e epistemológicos na pesquisa de intervenção em educação. E por que tal reflexão? Pelo fato de ser uma pesquisa que necessita de mais abertura no seu fazer, pelo compromisso de formar enquanto investiga e de provocar mudança na prática educativa em processo investigativo.

Uma questão preponderante nas pesquisas em educação diz respeito ao rigor e rigidez. A defesa é pelo rigor científico e não pela rigidez que pertence a uma concepção positivista de ciência. O rigor é a explicitação sistemática de todo o processo de investigação que se inicia desde o momento de construção do objeto de pesquisa, passando pelo problema, objetivos, métodos, análise e interpretação, evidenciando o momento dialético da intervenção e da investigação etc. Para André (2013), o rigor científico da pesquisa em educação se refere à preocupação em sistematizar, com critérios epistemológico e ético, os caminhos da pesquisa. Esta autora também ensina que há pesquisas que não

cabem nas usuais tipificações, dada a complexidade do trabalho investigativo, posto que,

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Partindo dessas primícias, entendemos que, em uma pesquisa de intervenção em educação, o rigor científico também é esperado, devendo estar em todo o processo de investigação, considerando que o

[...] rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Fica evidente que se trata de rigor científico quando, na pesquisa de intervenção em educação, adota-se determinado procedimento metodológico, cujos elementos constitutivos são: a relação entre o projeto de intervenção (a ação pedagógica, social, formativa)

e o projeto de pesquisa (a investigação em si); a intervenção como objeto de pesquisa e da ação; as perguntas e intenções a longo e curto prazo; o método de conhecimento (concepção sociofilosófica); o método de abordagem (tipos de pesquisa); sujeitos; lócus de investigação; técnicas de investigação e análise de dados; e resultados que, de fato, respondam às perguntas lançadas.

## ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO

Uma questão pertinente em qualquer procedimento de pesquisa é a análise de dados e das informações colhidas no processo de mediação dos instrumentos de investigação, como em qualquer pesquisa. Tal questão também não é negligenciada nas pesquisas de intervenção em educação, pois há o entendimento de que é a análise que possibilita responder o problema proposto.

Tal investigação compreende a organização, interpretação, inferências e outros aspectos, os quais em pesquisa de intervenção precisam ser feitos de maneira mais aberta, não rígida, mas necessariamente rigorosa, demonstrando as relações entre pesquisa e prática pedagógica. O modelo de análise de dados que a pesquisa de intervenção toma como referência tem relação direta com as abordagens epistemológicas de escolha e geralmente tem recaído ora na análise de conteúdo, ora na de discurso, pois estas são ressignificadas a partir da práxis de cada pesquisa.

A rigidez das técnicas de análise de dados dá lugar ao rigor, que é um processo de abertura e de valorização do processo de investigação, bem como de flexibilidade na organização e interpretação

das informações para possibilitar a interpretação criativa do pesquisador. O rigor da análise significa compreensão efetiva e cuidadosa das informações colhidas, é a explicitação pelo pesquisador de todo o processo de análise, de forma que não deixe margem a dúvidas, esclarecendo como fez a organização, a interpretação, a inferência, qual seu sistema de codificação etc.

Na organização dos dados, o pesquisador, de posse de todo o material digitalizado e organizado por instrumentos de recolha, reorganiza as informações tomando por base as categorias analíticas e empíricas do estudo.

Exemplificando, em uma pesquisa de intervenção cujo dispositivo é o grupo reflexivo, no primeiro momento planeja-se a pesquisa e a intervenção didática, detalhando todos os momentos de ambos os processos e lembrando que o projeto de pesquisa é da dimensão da ciência e da metodologia de pesquisa, enquanto o projeto de intervenção é da dimensão do didático. O grupo reflexivo em ação será o objeto de estudo do pesquisador, colocando-o na relação dialética pesquisador-debatedor ou pesquisador-formador, dentre outras nomenclaturas adotadas. Isto porque ele não somente será o sujeito da prática pedagógica, mas também da prática de investigação.

Na execução do projeto didático do grupo reflexivo, o pesquisador poderá utilizar o diário reflexivo sobre a prática interventiva elaborado por ele e pelo monitor, a observação e descrição das aulas ou mesmo sua gravação, a escrita reflexiva por parte dos outros atores, a entrevista coletiva temática ou individual, dentre outros.

O pesquisador, de posse da transcrição de cada instrumento, organiza as informações a partir das grandes categorias teóricas do estudo para, em um segundo momento, com leituras sucessivas e

profundas, reorganizar novamente a partir das categorias empíricas que surgiram no processo da intervenção. Obviamente que essa organização é também uma análise das partes de um todo que concretizará os objetivos da investigação respondendo às questões iniciais.

O processo de interpretação se dá a partir das categorias teóricas e empíricas que refletem a própria concepção do estudo. Por exemplo, no grupo reflexivo, vamos supor que as categorias teóricas estão fundamentadas em Paulo Freire; logo, a interpretação das informações toma esse autor como ponto de partida e de chegada do estudo, mas, obviamente, deixando uma margem de abertura para que as categorias empíricas que surgirem possam anunciar novos conhecimentos ou mesmo ressignificar os existentes.

O ato de interpretar as informações organizadas e analisadas é como se o pesquisador pegasse essas informações que foram decompostas e, numa dialética interpretativa, fizesse a reconstrução das partes em um todo a fim de compreendê-las. Interpretar é qualificar as informações por meio de uma explicação do objeto em estudo; é a tentativa de dar sentido à resposta, atribuindo significado a ela.

Mas a interpretação necessita da inferência, que é sua “irmã gêmea”, um processo cognitivo de deduzir algo das informações, algo ainda desconhecido. É a explicação de um fenômeno a partir dos dados descritivos e uma conclusão lógica que, concretamente, responde o problema investigado. Por exemplo, se na análise e interpretação das informações do grupo reflexivo o pesquisador pode inferir que a ação possibilitou algumas alterações na forma de pensar a prática profissional, mas tal mudança ainda não se reflete em renovadas atitudes profissionais porque as novas ideias necessitam de um tempo de maturação.

A apresentação dos resultados da pesquisa de intervenção em educação pode seguir padrões diversos, assumindo desde o clássico relatório de pesquisa que evidencia o processo de análise até os novos formatos baseados nas tecnologias da informação e comunicação. Nos mestrados profissionais, a antiga institucionalidade – Portaria Normativa nº 17 do Ministério da Educação, de 28 de dezembro de 2009, sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – indicava diversos formatos para apresentação dos resultados da pesquisa, conforme art. 7, parágrafo 3º:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatórios técnicos com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes. (BRASIL, 2009, p. 3).

O importante é que em todos esses formatos a relação entre teoria e prática seja o elemento norteador e presente na apresentação dos produtos. Isso significa dizer que, em qualquer formato, o

pesquisador tem por obrigação demonstrar as relações entre a teoria, a metodologia da pesquisa e a ação profissional que levou à construção ou proposição de determinado produto ou ato, ou seja, todo o percurso da invenção de um produto e de uma intervenção social, pedagógica, psíquica ou administrativa precisa ser teorizado para concretizar a relevância científica do produto, pois não basta apenas estar na linha de frente da relevância social.

E, para teorizar, é preciso não apenas uma vigilância metodológica, mas também epistemológica, trazendo para o diálogo a concepção de conhecimento, de homem, de sociedade e de povo, questionando a serviço de quem e para quem aquela ação ou produto foi proposto. Em educação, tal preocupação não é diferente, visto se tratar de um campo de conhecimento prático que necessita constantemente de reflexões teóricas sobre a prática educativa, pois não é possível se conceber uma pesquisa de intervenção em educação cujo produto final seja, por exemplo, a construção de um *software* educativo sem a necessária teorização desse produto e sua apresentação na dimensão de uma escrita que demonstre a relação entre teoria e prática pedagógica.

Diante disso tudo, fica claro que a pesquisa de intervenção em educação assume a própria intervenção como objeto de estudo, ponto de partida e de chegada e problema a ser investigado à luz de determinadas teorias.

Não temos dúvida de que a intervenção no contexto da educação assume uma relação dialética entre pesquisa, conhecimento pedagógico e intervenção como ação política, visando o empoderamento de um determinado coletivo. Na pedagogia freireana, temos um exemplo dos caminhos políticos de uma pesquisa de intervenção

em educação quando parte da investigação da prática para a teorização e desta para o exercício crítico da ação educativa, com fins de possibilitar que o oprimido não apenas adquira conhecimentos, mas que compreenda a sua realidade e assim possa intervir criticamente.

Freire (1996, p. 98) partiu da realidade social e educativa dos sujeitos porque acreditava que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”, uma intervenção política que visa ao desmascaramento da ideologia dominante.

O que é central na pesquisa de intervenção em educação é a sua intencionalidade emancipadora da escola e de outros espaços educativos, posto que ela visa deixar um legado social, educativo e pedagógico de empoderamento de um coletivo, como bem lembra Hetkowski (2016, p. 23, grifo do autor), quando diz que

[...] os processos de intervenção propõem deixar *legados* nos espaços educacionais (sejam públicos ou privados), os quais devem ser para/da comunidade escolar, como resultado de uma propositiva coletiva.

E para que haja esse legado, é preciso que todos se unam e se engajem na construção e reconstrução de uma pesquisa sobre o fazer das instituições educativas, sendo crucial a participação ativa dos diversos autores dessa intervenção. Essa participação se caracteriza pela

[...] imersão no contexto escolar, a apropriação dos fatos e problemas, o entrelaçamento dos saberes, dados e significados, o qual ocorre naturalmente no ir e vir do pesquisador, a partir do olhar sobre e/nos dados e seus significados, considerando a realidade dos sujeitos, seus anseios, suas relações,

seus conceitos e crenças. O engajamento requer o conhecimento do contexto e do “outro” e para, além disto, exige a participação efetiva do “outro” (do pesquisado), o que resulta em um processo de amadurecimento mútuo, pois o pesquisador influencia o pesquisado, mas também é influenciado por ele. (HETKOWSKI, 2016, p. 23).

Os professores, estudantes, gestores, técnicos e pesquisadores educacionais são os atores da pesquisa de intervenção e dão sentido a ela porque vivenciam os problemas da educação e, ao mesmo tempo, geram soluções concretas para a solução do problema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de intervenção em educação busca dar conta de um processo de transformação da educação escolar e não escolar, das instituições educativas, dos seus profissionais e diversos outros atores da educação. Agrega diversos métodos que tomam a ação educativa como prática de pesquisa, assumindo teorias emancipadoras na intenção de uma práxis pedagógica, de uma mudança qualitativa do lócus, da situação e do fenômeno em estudo, sendo, por isso, uma pesquisa libertadora que conta com a participação orgânica dos seus atores.

Entendemos que a intervenção é um objeto pedagógico e investigativo compromissado com a produção de conhecimentos a partir da prática educativa. É objeto pedagógico por estar centrado na educação como campo epistemológico e na pedagogia como ciência da educação que pensa intencionalmente em processos

emancipadores, uma vez que toda intervenção está centrada em práticas transformadoras. E é objeto de pesquisa porque a intervenção pedagógica fornece os elementos, informações e dados para compreendê-la numa perspectiva científica, portanto, produzindo conhecimento sobre essa intervenção e, ao mesmo tempo, avaliando efetivamente o processo de mudança do grupo.

Não é uma pesquisa de fácil execução, pelo contrário, requer do pesquisador um aprofundamento teórico-metodológico, uma implicação profunda nas questões educativas, uma amorosidade em relação aos outros atores da investigação, uma consciência crítica de que a realidade educacional urge mudanças qualitativas. É uma pesquisa que requer tempo pedagógico e investigativo ampliado para o aprofundamento das questões teóricas e abertura para o imprevisível. Obviamente, tudo isso depende de uma intensa formação do pesquisador para o exercício dessa pesquisa.

Tais questões refletem diretamente no fazer investigativo dos mestrandos e doutorandos, que precisam viabilizar suas pesquisas com o mínimo de rigor que exigem. Lembramos que esse tipo de pesquisa não objetiva responder ao imediatismo do mercado, ao aligeiramento da formação, ao esvaziamento epistemológico do que se produz em termos de conhecimento e ação, mas é uma maneira de fornecer elementos para que a educação e a pesquisa andem de mãos dadas, efetivando a aprendizagem para transformar a vida.

Ratificamos que os pós-graduandos em educação não deveriam adotar uma metodologia de pesquisa de intervenção e executar de maneira aligeirada para obter o diploma. Por sua vez, o orientador e coautor do processo investigativo tem por obrigação frear qualquer processo de esvaziamento da pesquisa, seja na sua intencionalidade,

seja na sua organização ou execução; cabe a ele, em última instância, a responsabilidade do bom exercício da pesquisa dos seus orientandos.

A atitude política do orientador em relação à investigação vai depender de sua implicação com a pesquisa de intervenção em educação, sua formação como pesquisador, sua concepção de ciência, de pesquisa, de realidade educativa e social, seu compromisso político com o programa de pós-graduação – mestrado e doutorado profissional – em que está inserido, sua visão de formação pela pesquisa etc.

Obviamente, não responsabilizamos o orientador pela fragilidade no processo de pesquisa dos seus orientandos, mas a ele cabe uma vigilância epistemológica sobre o que seus orientandos produzem. Não é fácil tal atitude, mas não podemos abrir mão, mesmo reconhecendo que o orientador está assoberbado de trabalho: elaborando projetos de pesquisa e buscando financiamento para a sua pesquisa, participando de congressos para socializar seus estudos, escrevendo artigos e livros para atender às avaliações externas, sem falar do número de orientandos acima do ideal, carga horária elevada na graduação e na pós-graduação e cumprimento da burocracia universitária que impede o exercício da função de orientador, que é a de ensinar pela pesquisa.

Outra questão que dificulta a efetivação da pesquisa de intervenção nos mestrados e doutorados profissionais é a de que o currículo dos cursos é rígido quanto ao processo de integralização dos estudantes, com excesso de disciplinas obrigatórias e optativas e outras creditações que pouco ajudam na formação do pesquisador. O currículo é pensado para um estudante ideal, aquele que não trabalha e é financiado por agências externas com bolsas de pesquisas,

mas, infelizmente, o que temos é o estudante real, trabalhador, sem financiamento para a sua pesquisa, sem dinheiro para investir em livros, tudo isso sem falar que eles ainda chegam sem noções basilares do que seja mesmo o campo da pesquisa.

Nesse sentido, ao analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa de intervenção em educação, defendemos que essas questões sejam sanadas, a começar pela ampliação do tempo de pesquisa dos pós-graduandos, reformulação dos currículos extremamente conteudistas, formação permanente dos docentes para a pesquisa de intervenção, construção de projetos de pesquisa matricial que aglutinem interesses investigativos diversos e, sobretudo, que agreguem resultados praxiológicos, servindo de referência e integração de novos pós-graduandos com os seus objetos de estudos.

Tais questões servem como denúncia e esperança de que é possível caminhar pela pesquisa de intervenção desde que tenhamos consciência dos problemas e busquemos superar as contradições para efetivar uma pesquisa essencialmente compromissada com a práxis transformadora, mesmo porque a formação dos profissionais da educação e a solução dos problemas da escola e de outras instituições educativas dependem dessa práxis que se dá pela pesquisa.

Não desejamos o exercício de uma pesquisa de intervenção do faz de conta, sem seriedade, no desejo de solução das questões da escola e da educação como um todo; isso traria prejuízo para a área educativa e para os programas de pós-graduação, que poderiam ser vistos como programas que não primam pela qualidade do conhecimento produzido. A seriedade é essencial para que tenhamos uma educação básica de qualidade e ampliada para todos. Essa

modalidade de pós-graduação tem como objeto de estudo a educação básica na sua forma escolarizada, não escolarizada, popular e social.

Acreditamos que realizar mestrados e doutorados profissionais em educação é um fazer investigativo prático efetivamente emancipador, o qual mostra às outras áreas de conhecimento e às agências externas de avaliações que é possível, sim, sonhar com uma pesquisa a favor dos homens e da educação e menos do mercado e da opressão.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2VCil84>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2VGWT1w>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2Zbjt4q>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. *Tempo Brasileiro*, São Paulo, n. 28, p. 47-56, 1972.

Disponível em: <http://bit.ly/2Igg3YW>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Tradução de Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BACON, Frances. *Novum Organum*. Tradução e notas de José Aluísio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

BARBIER, René. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. In: CONFERÊNCIA NA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE, 2002, Brasília, DF. Disponível em: <http://bit.ly/2X7jjJA>. Acesso em: 15 out. 2017.

BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, David. *Teoria da comunicação: textos básicos*. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-137.

BLUMER, Herbert. *El interacionismo simbólico: perspectiva e método*. Barcelona: Hora, 1982.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado nº CNE/CES 79/02, de 12 de março de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2KGrOsq>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa

nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2VHksaG>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jun. 2017b. Disponível em: <http://bit.ly/2P4N37n>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da educação stricto sensu. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 2017a. Disponível em: <http://bit.ly/2VHkzTE>. Acesso em: 12 maio 2017.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CORAZZA, Sandra Maria. Manual infame, mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. *Em tese*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-105, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2IqWX1A>. Acesso em: 22 jan. 2019.

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Tradução de Tomás Bueno. Campinas: Papirus, 1995.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção. *Cadernos de educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2Z7t64l>. Acesso em: 2 jul. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2IfA6H6>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-8. Disponível em: <http://bit.ly/2UPCbzv>. Acesso em: 14 set. 2015.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramento, 1967.

DUARTE, Newton. Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2X5SZj8>. Acesso em: 12 out. 2013.

ENGELS, Friedrich. *Dialética da natureza*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2KyTzVl>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. Pesquisa aplicada: reflexões sobre o conceito e abordagens metodológicas. *In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Anuário de Pesquisa 2016-2017*. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 1-6.

FRANCO, Maria A. Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2XcLt6h>. Acesso em: 13 nov. 2006.

FRANCO, Maria A. Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2P8KZLk>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In: BRANDÃO*,

- Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Barbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Praxis, 1998. Disponível em: <http://bit.ly/2GaQdal>. Acesso em: 12 out. 2014.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Evolução da análise da produção do conhecimento em educação e educação física: a dialética de espectador (1987-2012). *Filosofia e educação*, Campinas, v. 5, n. 2, out. 2013b. Disponível em: <http://bit.ly/2DaKQIY>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e educação*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 74-98, mar. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2KxHNuk>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2G9OUUa>. Acesso em: 15 nov. 2004.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013a.

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

GASPARIN, João. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2GfuFVo>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. v. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUERRA, Isabel. Polêmicas e modelos para uma sociologia da intervenção. *Caderno de Estudos Africanos*, Lisboa, n. 4, p. 71-84, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2v3gJZ6>. Acesso em: 13 maio 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HETKOWSKI, Tânia. Mestrados profissionais em educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. *Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2IfVlJ2>. Acesso em: 12 nov. 2016.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas e conferências de Paris*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução a fenomenologia*. São Paulo: Madras, 2001.

IBIAPINA, Ivana Lopes de. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton. *A epistemologia crítica: introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

- JAPIASSÚ, Hilton. *Introdução às ciências humanas*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda; MEDEIROS, Carlos. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Abril Cultural, Brasilense, 1985.
- KOPNIN, Pável Vasilievich. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 55-75.
- LEWIN, Kurt. *Problemas de dinâmica de grupos*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p. 13-26.
- MAO TSE-TUNG. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858*. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: GIANNOTTI, José Arthur (org.). *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-48.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. Tradução de José Neto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. *O capital*. Tradução de Régis Barbosa e Flavio Kothe. v. 1. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MARX, Karl. O questionário de 1880. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982b. p. 249-256.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro*. São Paulo: Abril Cultural, 1982a.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbacha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984. p. 11-14.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MEAD, George Herbert. *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1982.

MEAD, George Herbert. Lá genesis del self y el control social. Tradução de Ignacio Sanchez de La Yncera. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, Madrid, n. 55, p. 23-31, jul./set. 1991.

MEAD, George Herbert. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934. Disponível em: <http://bit.ly/2KxLT5H>.

Acesso em: 8 mar. 2016.

MÉKSENAS, Paulo. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 7, n. 78, p. 1-15, nov. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 25, p. 233-238, 1991. Disponível em: <http://bit.ly/2VH0rRm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MORESI, Eduardo. *Metodologia da pesquisa*. Brasília, DF: Editora da Universidade Católica de Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2v009tc>. Acesso em: 15 dez. 2017.

PARISSE, Tandja Andréa. *A pedagogia de Paulo Freire e a prática dos docentes da EJA no CENEB: uma pesquisa de intervenção pedagógica*. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 9-35, jul./dez, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2UOtDJd>. Acesso em: 13 dez. 2013.

PEREIRA, Antonio. Formação de educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 3, n. 6, p. 81-110, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2DbComF>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PLATÃO. *Teeteto e Crátilo*. Tradução de Carlos Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 1988.

## PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

PUZONE, Vladimir F. *Da revolução à integração: a trajetória do proletariado visto por Max Horkheimer*. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, Marisa; AGUIAR, Katia de. Pesquisa de intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2IszzRy>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Apontamentos metodológicos da pesquisa-intervenção no contexto da assistência social: conexões entre universidade e equipe. *Pesquisa e Práticas Psicossociais*, São João Del Rei, v. 1, n. 10, p. 129-139, jun. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2X8NLDo>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira. Mestrado profissional: crônica de uma morte anunciada. *Plurais*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10-23, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2UvCOyO>. Acesso em: 15 set. 2016.

SANTOS, Juliana Gonçalves. *As questões étnico-raciais na EJA em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da Penitenciária de Serrinha – BA*. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, abr./jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Carlos Cardoso. *A didática na perspectiva fenomenológica*. 2009. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2009.
- SILVA, Lilian Gomes da. *Concepções de estudantes da EJA sobre a problemática ambiental: um estudo de intervenção pedagógica no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves*. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Refletindo a pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOARES, Magda. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 39-42, 1985.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para as pesquisas de natureza interventiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.
- TOURAINÉ, Alain. *A busca de si*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2UZeFQN>. Acesso em: 3 nov. 2006.

VERGARA, Sylvia Constat. Tipos de pesquisa em Administração. *Caderno EBAP*, São Paulo, n. 52, p. 1-9, jun. 1990. Disponível em: <http://bit.ly/2GkeuHm>. Acesso em: 7 nov. 2016.

VOIROL, Olivier. Teoria crítica e pesquisa social: da dialética à reconstrução. Tradução de Bruno Simões. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 93, p. 81-99, jul. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2ItLP4c>. Acesso em: 28 ago. 2016.

VYGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WAUTIER, Anne Marie. Do ator ao sujeito: ainda existe um lugar para uma ação coletiva pelo trabalho? *Revista contexto e educação*, Ijuí, v. 16, n. 63, p. 35-56, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2Kx7I5l>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ZAOUAL, Hassan. *Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global*. Tradução de Michael Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, Consulado Geral da França, COPPE/UERJ, 2006.

ZAOUAL, Hassan. O *homo situs* e suas perspectivas paradigmáticas. *Oikos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 13-39, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2P6hh9T>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Formato: 150 x 210 mm  
Fonte: Swiss 721 Cn BT, 16 e 12; Minion Pro, 11, 10 e 9  
Miolo: papel Pólen Soft, 80 g/m<sup>2</sup>  
Capa: papel Supremo, 250 g/m<sup>2</sup>  
Impressão: outubro 2019  
Gráfica Impressão Bigraf

## **Antonio Pereira**

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e graduado em Pedagogia pela UNEB. Professor adjunto da UNEB no Departamento de Educação, Campus I. Professor e vice-coordenador do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB).

## **Resumo**

O livro Pesquisa de intervenção em educação trata dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa aplicada em educação, desvelando suas contradições, equívocos e possibilidades no âmbito dos mestrados profissionais em educação, modalidade de pós-graduação instituída pela Portaria Normativa nº 17/2009, do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tais mestrados concretizam o modelo de pesquisa aplicada que visa produzir conhecimentos práticos, engajados em problemáticas sociais, apontando soluções, mudanças, reflexões. Essa produção parte dos conceitos e da diferenciação entre pesquisa básica e aplicada, da mudança de nomenclatura na área da educação em pesquisa de intervenção, bem como situa diversas metodologias e fundamentos, discutindo a intervenção como objeto de estudo e o seu fazer.



<http://eduneb.uneb.br>

ISBN: 978-85-7887-371-4



9 788578 873714