

Epistemologia da pesquisa interventiva em educação e seus reflexos na pesquisa-ação e pesquisa participante

The epistemology of interventive research in education and its reflections on action research and participant research

Antonio Pereira¹

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

antonyopereira@yahoo.com.br

Resumo: Analisa os fundamentos da pesquisa interventiva em educação na pós-graduação *stricto sensu*, modalidade profissional, colocando a questão da natureza da pesquisa a partir da classificação das ciências em teórica, produtiva e prática, a partir de Aristóteles, Tomás de Aquino, Francis Bacon, Descartes e outros, entendendo que a natureza da pesquisa tem vinculação estreita com essa classificação. Definimos a pesquisa básica como produção de novos conhecimentos. A pesquisa aplicada emprega os conhecimentos da pesquisa básica em educação para produzir artefatos e inovações de tecnologia social e educativa, enquanto a pesquisa prática visa à mudança da situação-problema verificada, teorizando a relação ação e mudança. Assume a terminologia de pesquisa interventiva e conceitua e diferencia a intervenção formativa da prescritiva, como objeto de estudo, exemplificando a partir da pesquisa-ação e pesquisa participante.

Palavras-chave: Epistemologia da Pesquisa Interventiva; Pesquisa-ação; Pesquisa participante.

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil.

Abstract: It analyzes the foundations of interventional research in education in stricto sensu graduate education, professional modality, posing the question of the nature of research based on the classification of sciences into theoretical, productive and practical, based on Aristotle, Thomas Aquinas, Francis Bacon, Descartes et al., understanding that the nature of research is closely linked to this classification. We define basic research as the production of new knowledge. Applied research uses knowledge from basic research in education to produce artifacts and innovations in social and educational technology, while practical research aims to change the problem-situation verified, theorizing the relationship between action and change. It takes on the terminology of interventional research and conceptualizes and differentiates the formative intervention from the prescriptive one, as an object of study, exemplifying from the research-action and participant research.

Keywords: Epistemology of Interventive Research; Action research; Participant research.

Introdução

Este artigo é resultado parcial de uma pesquisa de estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), em que se buscou traduzir cartografias dos métodos interventivos do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Apresenta-se a base epistemológica da pesquisa de natureza interventiva em educação e seus reflexos na pesquisa-ação e pesquisa participante, cabedal importante que possibilitou a interpretação dos dados da citada pesquisa.

A pesquisa, de uma maneira geral, dá respostas aos problemas enfrentados pela humanidade, seja no campo biológico, social, cultural, dentre outros. São respostas científicas à luz de uma rigorosa prática investigativa que envolve a relação entre o método de pensamento (teoria de conhecimento) e o método de investigação (tipos de pesquisas e seus procedimentos metodológicos). Subjacentes a essa prática rigorosa, existem outros elementos, que estão impressos na identidade da pesquisa e que foram e são importantes – por exemplo, a questão da natureza da pesquisa, que tem relação direta com a gênese das ciências.

A natureza da pesquisa é de três tipos: básica (pesquisa pura, cujo objetivo é a produção de novos conhecimentos), aplicada (aplicação dos conhecimentos da pesquisa básica, com vias à inovação técnica e tecnológica de produtos práticos) e prática (mudança de atitudes individuais e coletivas, a partir de uma ação conscientizadora). Elas dão legitimidade epistemológica às pesquisas, indicando que todos os conhecimentos advindos delas são científicos, ainda que provenientes de um tipo de objeto em permanente devir, como é a educação. Essas naturezas têm relação direta com a gênese das ciências, quando Aristóteles as classifica em

ciências teóricas (conhecimentos especulativos, centradas no fenômeno), produtivas (poiêsis – produção de instrumentos, centradas no produto) e práticas (práxis – construção de atitudes, centradas no homem) (PEREIRA, 2021, 2022).

Nesse sentido, as pesquisas básicas, aplicadas e práticas são legítimas e têm historicidade; portanto, todo posicionamento contrário a essas pesquisas não encontra fundamentos epistemológicos. É importante pensar sobre isso, porque nos últimos anos, com o advento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* – modalidade profissional, que usa a pesquisa prática e aplicada –, tem-se questionado nos meios intelectuais a validade social e epistêmica desse conhecimento. Mas esse questionamento não se justifica quando observamos que tais pesquisas têm fundamentos teóricos (Aristóteles, Tomás de Aquino, Francis Bacon etc.) e metodológicos (pesquisa-ação, pesquisa participante etc.).

Independentemente de qualquer questionamento, essas pesquisas têm se expandido no país com o fortalecimento desses mestrados e doutorados profissionais, que têm a pesquisa como princípio formativo e de desenvolvimento e inovação técnico e tecnológico (BRASIL, 2009), o que justifica as reflexões que aqui fazemos em relação à pesquisa interventiva, partindo da própria classificação das ciências para entender a natureza da pesquisa, pontuando a diferenciação entre elas, bem como os motivos de substituição do termo pesquisa prática pelo da pesquisa interventiva, entendendo que existem diferentes tipos ou concepções de intervenções, que são, inclusive, dependentes dos métodos de investigação, como, por exemplo, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Neste sentido, este artigo analisa os aspectos epistemológicos da pesquisa interventiva e seus reflexos na pesquisa-ação e pesquisa participante.

A natureza da pesquisa a partir da gênese das ciências

A natureza da pesquisa está fundamentada na própria gênese epistemológica do conhecimento científico em seus aspectos metafísicos e físicos, portanto existenciais e materiais ao mesmo tempo. Entendendo aqui essa epistemologia, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 84-85), como uma disciplina que assume “as ciências como objeto de investigação”, reagrupando-as em “a) crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) história das ciências.”. Essa organização reflete diretamente nos estudos da metodologia da investigação quanto a classificar a pesquisa pela teleologia do conhecimento produzido, ou seja, a finalidade, a intenção do conhecimento, se é de descobrir/construir, ou aplicar/innovar/modificar conhecimentos. As pesquisas caminham para um tipo de natureza teleológica, embora, na concepção de Japiassú (1976), essa teleologia se apresente interdisciplinar pela própria integração do processo de produção do conhecimento, visto que a ciência não é estática, mas dinâmica.

A pesquisa guarda em sua classificação a própria ordem das ciências, iniciada por Aristóteles, no século V a.C., quando defendeu, ainda que de maneira especulativa, a existência de *ciências teóricas*, aquelas que intencionam a produção de novos conhecimentos (por exemplo, a física, a química, a biologia);

ciências aplicadas, que criam produtos de utilidade social, como a engenharia; *ciências práticas*, que modificam os sujeitos em sua relação com o outro para formação de novas atitudes, aprimorando o bom convívio social, como as ciências políticas (ARISTÓTELES, 2002, 2004). Essa classificação perdurou durante toda a Idade Média, com os doutores da Igreja, como por exemplo Tomás de Aquino, que retomou os estudos de Aristóteles e reafirmou essas ciências a partir do princípio da existencialidade de Deus, sendo a teologia uma ciência metafísica, mãe de todas as outras, e ao mesmo tempo uma ciência prática, que busca conhecer a perfeição de Deus e levar o homem a conhecer a verdadeira felicidade através da fé (AQUINO, 2017).

Na Idade Moderna, essa classificação deixa de ser especulativa, apenas no campo da filosofia, e passa para o lado do racional científico, a partir de Francis Bacon, quando defende a prática experimental e a sua descrição metódica como modo de pensar e fazer ciência. Bacon classifica seu esquema científico em ciências da imaginação (oriundas do mundo das ideias, contemplativas, como poesias, peças teatrais etc.), ciências da memória (historiografia da natureza e do homem), ciências da razão (estudo experimental da natureza biológica, física, química, humana), ciências produtivas (biologia, química, física, antropologia, engenharia etc.) (BACON, 1979, 2015). Bacon reconhece a existência dos conhecimentos práticos e produtivos que visam à aplicação de saberes para produzir artefatos úteis ao homem no processo produtivo de subsistência. E esses conhecimentos são úteis porque possibilitam a experimentação, como são as técnicas e tecnologias no campo das ciências biológicas. Em Descartes (1997), também encontramos a presença de um conhecimento prático e aplicado na sua classificação, quando coloca a medicina e a mecânica como ciências aplicadas e a política como ciência prática. O rompimento dessa lógica de considerar os conhecimentos práticos e aplicados como científicos só ocorre com Augusto Comte, quando afirma que só seria científico o que fosse oriundo de uma observação racional que descobrisse leis gerais dos fenômenos – o que não houvesse essa descoberta não poderia ser considerado ciência.

Nesse momento, fica no limbo aqueles conhecimentos oriundos da prática ou inventados para aperfeiçoar a prática produtiva, artística, educativa, cultural. É nesse momento que as ciências práticas passam por um questionamento quanto a sua cientificidade, por conta da negação de que elas não teriam um objeto de estudo que fosse possível e plausível pela investigação experimental, dado ao seu caráter formativo, descritivo e prescritivo. É a partir de Marx que se restabelece o valor científico das ciências práticas e produtivas com base na noção de práxis a partir da base material, como princípio construtor de conhecimentos científicos, seja das ciências básicas, aplicadas e práticas. É verdade também que, em Marx (2010), não tem muito sentido essa classificação de ciências e nem menos a valoração de conhecimentos como mais ou menos útil, científico ou não, posto que só existe uma ciência – aquela que engloba as ciências da natureza e do homem.

Todo o conhecimento produzido pela humanidade tem um valor porque é resultado de sua práxis. É por isso que Japiassú (1994, p. 136, grifo do autor) muito bem nomeia as ciências humanas como estratégias de ação, ciências praxeológicas, porque “[...] embora pretendam preservar um caráter de objetividade e de neutralidade axiológica, são *praxeologias*, pois participam, ao mesmo tempo, do *descritivo* e do *normativo*”.

Japiassú considera que é Marx que inaugura essa perspectiva de ciências da ação quando afirma, nas Teses sobre Feuerbach, que não basta compreender o mundo, mas é preciso transformá-lo.

É a classificação das ciências que está refletida na classificação da pesquisa quanto a sua natureza, que pode ser básica, aplicada e prática. A pesquisa básica intenciona a produção de novos conhecimentos a partir da formulação de hipóteses, experimentação, observação, descrição dos fenômenos naturais ou sociais. A pesquisa aplicada recorre a conhecimentos existentes, produzidos pela pesquisa básica para desenvolver ou inovar produtos e processos, sendo que o resultado dessa aplicação também gera um tipo de conhecimento prático que, de alguma forma, impacta na própria pesquisa básica, (por exemplo, as novas tecnologias no campo das ciências médicas). A pesquisa prática se preocupa com a mudança de atitudes, comportamentos individuais, sociais, culturais, ligados ou não à atuação profissional (por exemplo, quando pretende aprimorar o ensino-aprendizagem em matemática de alunos do ensino fundamental e então empreende uma formação com os docentes, para tomada de consciência e resolução do problema concreto da não aprendizagem dos estudantes).

É interessante observar que existe diferença entre a pesquisa prática e aplicada. A pesquisa prática objetiva, segundo Vergara (1990, p. 5), “[...] interferir na realidade estudada, para modificá-la [...]. Distingue-se da pesquisa aplicada pelo compromisso de não somente propor soluções de problemas, mas de resolvê-los na prática e participativamente”. Tais naturezas, por sua vez, determinam as diversas tipologias de pesquisas (por exemplo, pesquisa experimental, pesquisa de desenvolvimento, pesquisa-ação, dentre outras), mas isso não significa que não possa haver um intercambiamento entre essas naturezas e tipologias de pesquisas, mesmo porque elas têm como princípio fundante a intervenção em suas diversas possibilidades (PEREIRA, 2023).

É importante lembrar ainda que a pesquisa prática é nomeada de pesquisa interventiva, mas na literatura específica sobre o tema encontramos no plural a terminologia de *pesquisas interventivas*, ora se referindo tanto à pesquisa prática como à pesquisa aplicada, porque nelas está o princípio da intervenção. Também esse termo é usado como métodos de investigação (por exemplo, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.); portanto, não existe na literatura uma concordância no uso desses termos, embora na educação concorra para o uso das terminologias dos métodos da pesquisa interventiva, como pesquisa-ação pedagógica, pesquisa de intervenção pedagógica, pesquisa colaborativa em educação etc. (PEREIRA, SOUSA, 2024).

Neste trabalho, estamos assumindo a terminologia de pesquisa interventiva em educação como natureza da pesquisa prática, embora reconheçamos que esta possa também englobar a pesquisa aplicada, isto porque elas compartilham a intervenção como objeto de estudo; no entanto, a primeira assume uma intervenção mais formativa, centrada no sujeito, a segunda mais prescritiva, focada no objeto, o que não significa dizer minimização da relação sujeito-objeto e muito menos a fragmentação entre elas, pois dialogam entre si no fazer investigativo, convivendo, muitas vezes, de maneira interdisciplinar, num mesmo programa de investigação.

A pesquisa interventiva no campo da educação

A pesquisa interventiva em educação objetiva produzir conhecimentos práticos no campo da educação para qualificar os processos educativos formais e não formais a partir de um processo praxeológico. A educação é um campo propício a essa pesquisa porque é, por natureza, uma prática social que intenciona a formação humana.

Para Pinto (1993, p. 30), a educação é o meio pelo qual a sociedade intervém para integrar os indivíduos “[...] ao modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos [...]”. Portanto, a educação é uma ação de internalização social e que se caracteriza, segundo Pinto (1993), por uma: a) processualidade num tempo histórico e espaço territorial; b) existencialidade no sentido de materialização social do homem, em que o homem se torna homem; c) socialidade, porque faz o homem internalizar os modos da sociedade a ponto de replicá-los; d) culturalidade, porque transmite todo o conhecimento cultural, científico, valores, técnicas produzidas pela humanidade; e) teleologia, porque tem um fim, um objetivo, que é a formação de indivíduos ajustados à norma social; f) concreticidade, por ser interventiva, pois, mesmo que possa ser “[...] concebida a priori, [...] o que a define é a sua realização objetiva concreta” (PINTO, 1993, p. 34).

Freire (1996), seguindo essa linha de raciocínio, considera a educação uma atividade, uma prática, uma ação de intervenção no mundo objetivo. É o princípio fundante da educação crítica para libertação do oprimido, portanto é uma intervenção sócio-histórica, político-pedagógica, investigativo-científica que intenciona a humanização dos indivíduos, mas de maneira emancipada. Sobre isso, Pinto (1993, p. 54) afirma que o papel da educação crítica é o permanente “[...] combate de todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação”.

Educar é intervir para libertar, conforme advoga Freire (1996, p. 98, grifo do autor), quando diz que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. E por que Freire coloca no centro do conceito de educar o princípio da intervenção? Pelo fato de que “[...] mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 36). Portanto, a educação como um processo de intervenção concretiza a existencialidade dos indivíduos.

Freire (1996) defende que a intervenção educativa não é um processo idealista de primeiro pensar a ação e impor a realidade, mas é materialista no sentido de primeiro constatar a realidade, problematizá-la para intervir conscientemente na busca de sua transformação. Este é o princípio da pesquisa interventiva em educação, cujo conceito, segundo Pereira (2019, p. 35), diz respeito a “[...] um conjunto de metodologias de investigação que intervém na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições objetivas e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições”. Para esse autor, a pesquisa interventiva em educação tem como objeto de

investigação a própria intervenção educativa em que se busca constatá-la, explicitando suas contradições para a construção de ações que superem as contradições. É uma pesquisa norteadas pelas questões: como vêm ocorrendo as práticas educativas? Por quê? Para quê? Quais as possibilidades concretas de superação das suas contradições? Essa última questão leva a novas intervenções educativas de mudança da realidade. E todo esse processo é direcionado por um intenso diálogo científico pedagógico de produção de conhecimento, implicado socialmente.

Pereira (2019) considera que a pesquisa interventiva em educação tem como sinônimo a ideia de investigação-ação analisada por Tripp (2005), ou seja, pesquisa e prática emancipatória, pelo entendimento de que a pesquisa deve estar a serviço das causas sociais, educativas, psíquicas, dentre outras. Para Tripp, a investigação-ação se refere ao conjunto de procedimentos que tem a ação como princípio ordenador da investigação; portanto, para esse autor, o termo *investigação-ação* representa de maneira geral todas as investigações que partem da prática na intencionalidade de mudá-la, como é com a pesquisa-ação. Nesse sentido, Tripp (2005, p. 445-446, grifo nosso) afirma 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.

É valioso salientar que no Brasil não encontramos na literatura o termo *investigação-ação* como natureza de pesquisa, e sim como sinônimo de pesquisa-ação, como método de investigação. Assim como é também comum o termo pesquisa interventiva como método, e não como natureza da pesquisa. Sobre essa questão, Pereira (2023) propõe que, no campo da educação, essa terminologia seja usada como natureza e em substituição ao termo pesquisa prática, para não confundir com a *pesquisa do prático* que é uma concepção de investigação que defende o docente como pesquisador de sua ação pedagógica e que tem no método da pesquisa-ação a possibilidade de concretização (ELLIOTT, 2005; STENHAUSE, 1985, 2004). Diante de tal esclarecimento, logo fica evidente que a pesquisa interventiva em educação é diferente da pesquisa aplicada, ainda que ambas tenham como princípio a intervenção, pois enquanto a primeira está mais centrada no processo de transformação dos sujeitos e suas práticas e atitudes sociais, culturais e profissionais, a segunda se atém ao produto, no seu desenvolvimento e inovação pela aplicação de conhecimentos preexistentes. Mas ambas produzem novos conhecimentos.

Na pesquisa interventiva, os resultados esperados são menos tangíveis; por exemplo, em uma formação política de determinada comunidade educativa para tomada de consciência sobre uma situação conflituosa que impede a existência de uma prática educativa exitosa, ainda que se organize a ação e a pesquisa e nela esteja claro a intencionalidade da mudança de consciência, esta, por sua vez, não tem como ser efetivamente mensurada, dado o seu potencial cognoscível (PEREIRA et al., 2024). Na pesquisa aplicada, são mais tangíveis os resultados; por exemplo, quando da produção, aplicação e avaliação de um protótipo pedagógico de conteúdos matemáticos para anos iniciais do ensino fundamental, intencionando presencialidade e

virtualidade no processo de ensino-aprendizagem de tais conhecimentos, percebe-se que a mudança da prática ocorre a partir da inserção e uso de um artefato concreto.

Ratificamos que a pesquisa aplicada está centrada no produto concreto, que modifica ou potencializa uma prática, e a pesquisa interventiva, no processo da ação para transformação dos sujeitos. A primeira é mais objetiva, a segunda, subjetiva, o que não significa dizer que em ambas a objetividade e subjetividade não se intercambiam. Assim também são essas naturezas que, às vezes em um único programa de pesquisa, estão presentes; por exemplo, o desenvolvimento de um protótipo tecnológico para o ensino de química no ensino médio precede uma pesquisa-ação entre os estudantes e professores dessa disciplina para compreender os elementos psíquicos e pedagógicos de não aprendizagem de tais conteúdos, sendo que o grupo chega à conclusão de que o desenvolvimento de um determinado produto tecnológico educativo facilitaria o ensino-aprendizagem dessa disciplina. Percebemos que existe uma demarcação entre a pesquisa prática e aplicada no fazer investigativo, que é dada pelo tipo de intervenção.

A intervenção como objeto de estudo se diferencia na pesquisa aplicada e interventiva, pois enquanto na primeira a intervenção é de cunho mais prescritivo, na segunda é uma intervenção mais formativa; mas isso não significa dizer que na intervenção prescritiva não possa existir a formativa, porque elas têm a possibilidade do imbricamento, mas para efeito de compreensão da diferença entre elas é que aqui buscamos defini-las didaticamente. Afirmamos que a intervenção prescritiva deixa um legado na forma de um produto exterior, duradouro, visível, palpável e possível de replicação para outras realidades, sem necessariamente passar novamente pelo crivo da pesquisa, e sim da reconversão, já que aquele produto foi originado de uma pesquisa anterior. A formativa é um processo interior, cognitivo, duradouro e de difícil mensuração, ainda que a solução para a resolução do problema não ocorra de imediato, mas o processo de aprendizagem dos sujeitos em relação a essa resolução/solução do problema, conflito requer um tempo de aprendizagem, de constante (re)tradução de conhecimentos; o legado é subjetivo, mas altamente potente e duradouro. Tem razão Fleury e Werlang (2017) quando afirmam que a pesquisa dos problemas práticos deve gerar impacto social e cognitivo na sociedade que busca o conhecimento como princípio de desenvolvimento. Nessa mesma linha de raciocínio, Pereira (2022) informa que esse impacto direto sobre as instituições e sujeitos se deve ao intenso processo de ação-reflexão-ação proporcionada pela pesquisa.

Ratificando, a questão da intervenção como formação implica ainda em diversos outros aspectos que legitimam tal hipótese e que têm relação com os diversos métodos de investigação que metamorfoseiam a intervenção mais ainda; por exemplo, é o caso da pesquisa-ação, que coloca um viés mais psicossocial na intervenção, e a pesquisa participante, que insere uma noção mais antropológica. Vamos refletir resumidamente sobre essas duas possibilidades de intervenção na pesquisa interventiva em educação, a partir dos métodos da pesquisa-ação e da pesquisa participante, para melhor exemplificar o que levantamos como uma hipótese.

A pesquisa-ação: uma intervenção psicossocial

A intervenção formativa numa perspectiva psicossocial significa que as interações sociais são as bases fundamentais da relação investigação e formação. A base dessa possibilidade está na epistemologia da pesquisa-ação formulada por Kurt Lewin nos anos de 1940 nos Estados Unidos. É de vertente psicológica e baseada nos pressupostos do interacionismo simbólico de George Mead e Herbert Blumer, embora depois assuma uma perspectiva mais dialética com os estudos de Barbier.

Em linhas gerais, o interacionismo se interessa pelos diversos significados que as pessoas dão/fazem das situações vivenciadas e com isso agem em relação a si, ao outro e aos próprios objetos de ação, constituindo nessa interação sua própria identidade. O significado é uma interpretação que os atores fazem da situação para adaptar suas ações em curso. Nesse sentido é que Blumer (1982, p. 122) conceitua o significado 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”. A interpretação da situação é subjetiva e depende do desenvolvimento do *self* (si mesmo), que é um processo psicossocial de internalização da sociedade por meio da imitação e assunção da vida adulta. O *self* faz o intercambiamento entre o social e o individual, permitindo não só a internalização, sobretudo a individuação das pessoas, sua construção identitária.

Nesse sentido é que Mead (1991) considera que o *self* se processa no transcurso do diálogo entre emissor e receptor, tendo a mensagem como significante. É o *self* que faz a gente agir e reagir a uma ação vinda do grupo, depois de interpretada. Para esse autor, o *self* tem duas dimensões, a do *Eu* referente sempre ao sujeito da ação, aquele que experiencia a situação, o objeto, e a do *Mim*, que se refere ao outro, aquele que recebe a ação e devolve em alguma medida essa ação pela reação, já que no interacionismo não existe parcialidade de nenhum lado, sujeito-sujeito, sujeito-objeto, posto 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” (MEAD, 1991, p. 179, grifo do autor).

Esse é o princípio fundante da pesquisa-ação pensada por Kurt Lewin, como um tipo de pesquisa psicossocial que busca entender como os sujeitos se relacionam com a situação conflituosa e de que maneira, num processo introspectivo e extrospectivo, interagem a ponto de aceitar ou recusar uma ação. Nesse sentido, Lewin (1965, 1973), nos anos de 1960, intencionava compreender o comportamento humano a partir das motivações, que são derivadas das interações entre os sujeitos e o meio social em que vivem, já que os sujeitos são resultados desse meio, quando interpreta-o a partir de suas necessidades, sendo que essa interpretação das coisas e sobre o outro é que vai lhe oportunizar a satisfação ou não de suas necessidades. É a necessidade que vai aproximar ou distanciar os indivíduos em relação ao outro, aos objetos, o que pode lhe causar em termos de benefício ou danos, aceitações e frustrações sociais.

Os comportamentos, para Lewin (1965, 1973), podem ser modificados, oportunizando aos sujeitos a repensar seu lugar no grupo, na sociedade, posto que não existe separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre indivíduo e sociedade. Eles estão implicados numa lógica reflexiva de influência, estão em constante transformação, num processo dinâmico de interação. Nesse sentido, a pesquisa-ação visa a compreender esses comportamentos que são influenciados pelo meio, ressignificá-lo para que os indivíduos possam recusar, aceitar atitudes. As experiências individuais surgidas das interações sociais são os objetos

de estudo da pesquisa-ação. Estudar tais experiências do ponto de vista de seus atores é o ponto crucial para compreender as situações e empreender a resolução dos problemas.

Lewin estruturou metodologicamente a pesquisa-ação a partir da ideia de seminário, que era uma reunião para dialogar com diferentes indivíduos de uma instituição para ouvir seus problemas e propor a resolução dos mesmos, sendo que toda a fala, decisão, interpelações, propostas eram registradas por Lewin (1973) para análise e interpretação, sendo que, antes da formação do grupo de seminário, os participantes realizavam um diagnóstico da situação conflituosa do seu espaço de atuação, para discutir no grupo, pois era neste que se operava a colaboração entre os seus membros.

Ratificando, a pesquisa-ação em Lewin tem um fundamento comportamental, psíquico, sendo que atualmente essa perspectiva não é supervalorizada, mas não significa que não esteja presente e que não se evidencie tal questão, por exemplo, nas formulações menos psicossociais e mais existenciais de Barbier (1998). O princípio subjetivo está presente nesse autor quando da sua defesa pela escuta sensível no processo de investigação. A escuta sensível é a atitude de inteireza do pesquisador de mergulhar na subjetividade do outro para compreender seu comportamento, não para emitir valores, formular conceitos equivocados, controlar o outro, mas sentir, num processo de alteridade, as necessidades do outro e, assim, buscar um caminho com o outro para solução dos conflitos (BARBIER, 1998).

Segundo Barbier (2002), a pesquisa-ação proporciona a intervenção a partir da tomada de consciência do problema do outro, do coletivo; portanto, a noção de práxis e emancipação da pesquisa-ação nesse autor não descarta a noção de subjetividade no fazer investigativo. A pesquisa é emancipatória porque se constituiu na própria dinâmica objetiva e subjetiva do grupo que tem um problema a ser resolvido. É a compreensão da práxis social dos grupos. Barbier (2002) acredita que o pesquisador e os pesquisados são participantes efetivos, porque experienciam as mesmas situações numa inteireza afetiva, social e cultural. Esse é um dos princípios que permitem a deliberação de todo o processo investigativo e ações interventivas. A relação entre pesquisador e pesquisado é de confiança, compromisso, autonomia, colaboração e consciência daquilo que precisa provocar mudanças na realidade investigada. Barbier afirma que a implicação do pesquisador e dos pesquisados na problemática é uma condição investigativa. Sobre isso, ela diz que “[...] a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo” (BARBIER, 2002, p. 14). Thiollent (1982, 2011) também reitera essa dimensão da pesquisa-ação quando da inserção da escuta do outro a partir da sua narrativa de vida. Nada pode substituir as experiências interpessoais no transcurso da pesquisa e de seus resultados.

É importante que o pesquisador e todos que estejam à frente da pesquisa escutem sensivelmente os interessados na resolução do problema; por exemplo, numa pesquisa sobre a questão da precariedade do esgotamento sanitário em um bairro popular, a narrativa dos seus moradores é condição no processo de aprofundamento do estudo da tema, sendo mesmo o elemento estimulador da discussão dos grupos e da organização das intervenções, ainda que tenha representante da comunidade nos subgrupos do seminário. Ouvir esses sujeitos é o princípio de tomada de decisão da pesquisa e da própria conscientização deles como protagonistas da ação e mudança.

Para Barbier (2002), a pesquisa-ação produz conhecimentos práticos e para isso se utiliza de diversas técnicas de investigação, bem como criação de dispositivos mais viáveis para a intervenção numa determinada realidade. Sobre isso, é salutar o esclarecimento de Thiollent (2011, p. 32), quando diz que a pesquisa-ação é um método, que “[...] organiza uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”. Para esse autor, a ação não pode ser trivial, mas uma “[...] ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 2011, p. 21). Essa ação pode ser reivindicativa quando a pesquisa é em instituições de trabalhadores, como os sindicatos, associações de bairros etc.; prática, quando ocorrer em coletivos populares, movimentos sociais; organizacional, quando a investigação é em empresas que necessitam resolver, por exemplo, problemas tecnológicos, de recursos humanos etc. (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação se organiza, segundo Thiollent (2011), por seminário, que é um grupo reflexivo, existencial, composto pelo pesquisador e todos os participantes. Esse grupo é subdividido em outros, do tipo: grupo de estudo, de observação, dos informantes, dos consultores, sendo que cada grupo assume uma função do processo investigativo, mas todas as decisões e ações são tomadas sempre pelo grupo maior, o grupo de seminário, que centra todas as informações de cada grupo e realiza a organização dos dados, faz a análise e interpretação e decide as novas ações. Toda essa escrita é posta em ata, para que todos tenham acesso às informações e, assim, fazer suas deliberações. Thiollent afirma que, na escrita da ata do seminário, precisa constar a situação problematizada, o problema, os objetivos, as técnicas de investigação, as diretrizes da ação, o processo de avaliação e tudo o que o grupo realizou para resolver a questão proposta. Na verdade, essa escrita representa as decisões e atuações do grupo maior (seminário) e dos seus subgrupos. O papel do pesquisador nesse processo, segundo Thiollent (2011, p. 68), é problematizar com os participantes a situação que se mostra conflituosa, bem como “conceber e aplicar, no desenvolvimento do projeto, a modalidade de ação.”

Um ponto extremamente importante apontado por Thiollent (2011) é referente ao trabalho do grupo de seminário e seus subgrupos, compostos pelo pesquisador e os outros sujeitos políticos da situação, que é a questão da organização didática do grupo no exercício da pesquisa. Toda a atividade de trabalho precisa estar determinada e explicitada para o grupo, de maneira que não haja dúvidas da função de cada um e do trabalho a ser realizado, desde a discussão dos temas, escolha dos textos de estudos nos grupos, seleção de uma maiêutica que garanta a fala política de todos, elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa, o direcionamento da aprendizagem etc. Um ponto bem interessante esclarecido por Barbier é sobre a análise e interpretação da gama de informações obtidas no ato de discussão do grupo. Sobre isso, ele afirma que “[...] na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações.” (BARBIER, 2002, p. 55). Isso significa dizer que é preciso adotar uma técnica aberta, criativa de análise das informações, tendo como princípio o pertencimento do grupo na sua forma de compreender e trabalhar a situação conflituosa, resolvendo de maneira coletiva tal situação.

Nesse sentido, o método da pesquisa-ação é cíclico, ou seja, todas as suas fases são revistas a partir do resultado final, em que se retorna ao início para ressignificar o processo a partir do aprimoramento ou rejeição de ações, procedimentos, atitudes. É cíclico porque tudo é revisitado: o problema, a problemática, as hipóteses práticas, os objetivos, os procedimentos, as análises, as interpretações, as intervenções, os lugares dos diversos sujeitos na autoria de toda a pesquisa etc.

A pesquisa participante: uma intervenção antropológica

A intervenção formativa, numa perspectiva antropológica, diz respeito ao modo do agir político das pessoas, da comunidade, frente a um problema que os aflige, diante do qual buscam soluções a partir de um processo de formação crítica, emancipatória desse coletivo para que este gaste ações que resolvam a questão. Obviamente que estão presentes a observação, descrição do problema, formação-ação e síntese dos elementos que afetam a individualidade e humanidade do coletivo. É uma pesquisa organicamente política no sentido de formação para a luta de todos os envolvidos na problemática social. É uma intervenção educativa.

A pesquisa participante é um exemplo desse tipo de intervenção, que tem uma conotação antropológica, porque estuda o problema da comunidade a partir de sua percepção cultural e social. Essa pesquisa é filha da Enquete Operária do alemão Karl Marx em 1880, da observação etnográfica do polonês Bronislaw Malinowski no início do século XX e da observação participante do americano William Foote Whyte em 1943. Em linhas gerais, Marx, Malinowski e Foote-Whyte tinham em comum a ideia de que as situações e os sujeitos investigados precisam ser protagonistas em suas pesquisas, e cada um em um determinado campo científico inovou, deixando legados importantes que desembocaram na pesquisa participante especializada nos problemas nacionais de cada país, como foi o caso da investigação temática proposta por Paulo Freire para alfabetização de adultos numa perspectiva crítico-emancipatória.

A pesquisa de Marx sobre a participação efetiva dos trabalhadores se deu a partir de uma enquete com os operários de uma fábrica francesa em que eles eram convidados a responder um questionário aberto com questões reflexivas sobre sua atividade de trabalho e, ao mesmo tempo, com análises sobre algumas categorias que Marx já tinha trabalhado no *Capital*. No processo de respostas, os operários iam tomando consciência de sua situação opressora, portanto se politizando como trabalhadores. A enquete operária se deu em um momento de grande conflito e repressão do movimento operário em 1871 pela Comuna de Paris. Esse fato retardou a publicação dos resultados, o que veio a ocorrer em 1880, na *Revue Socialiste*. Essa enquete foi decisiva para elaborar o programa do Partido dos Trabalhadores Franceses, porque inseriu várias reivindicações e sugestões dos operários. Esse modelo de pesquisa foi concretizado por vários outros partidos operários na Europa e Ásia, como, por exemplo, aconteceu na China quando Mao Tsé-Tung aplicou para saber dos conflitos e desejos dos operários daquele país. (THIOLLENT, 1982; SILVA, 1991).

Na observação etnográfica de Malinowski (1975, 1978), é extremamente presencial a figura do pesquisador como observador no e do ambiente cultural, como foi a experiência do autor nas Ilhas Trobriand,

Polinésia, em que pesquisou a vida nativa dos papua-milanésios, identificando o seu sistema de trocas concretas e simbólicas, denominado de Kula e bastante valorizado pelos nativos, “[...] cujas ideias, ambições, desejos e vaidades estão diretamente relacionados com o Kula” (MALINOWSKI, 1978, p. 18). Este autor narra que a entrada no campo de investigação não foi uma tarefa fácil, pois os nativos não lhe correspondiam ao nível de seus desejos de pesquisador. Ele mudou de estratégia e primeiro fez um estudo temático sobre a vida dos nativos, indo a jornais, verificando os consensos sobre eles, analisando as suas representações artísticas, ouvindo pessoas próximas, parentes; no entanto, era preciso fazer a etnografia, porque o levantamento sobre a vida dos nativos não era suficiente para compreender sua cultura.

Malinowski resolve morar nas Ilhas Trobriand para participar da vida dos nativos, observando seu cotidiano de trabalho, social e cultural, suas relações familiares, círculos de amizades, rituais alimentares, religiosos, os processos de constituição matrimonial, dentre outros aspectos. Essa observação, registro, descrição e análise da vida dos papua-milanésios se deu a partir da conquista de confiança, amizade e respeito entre o pesquisador e eles. A observação etnográfica não busca intervir na vida cotidiana dos sujeitos, não deseja alterar nenhum fenômeno, pois, se isso acontecer, a observação não capta o fenômeno com sua essência antropológica.

Foote-Whyte (1980), seguindo as ideias de Malinowski, realizou sua primeira observação participante na cidade de Boston, bairro North End, área de imigrantes italianos e que foi palco de lutas políticas e sociais, mas que na época do estudo era um lugar pobre e mal visto pelo poder público. O nome da cidade e do bairro foram substituídos, pelo pesquisador, por nomes fictícios, respectivamente, Eastern City e Cornerville. Whyte intencionava compreender a organização social, cultural, política daquelas pessoas que viviam naquele espaço. Para isso, ele teve que se tornar um membro orgânico da comunidade, participando efetiva e afetivamente da vida dela, sendo que o princípio epistemológico da observação participante estava na ideia de que, “[...] ao invés de trabalhar do passado para o presente, estava buscando o conhecimento exaustivo das condições atuais para depois partir do presente em direção ao passado.” (FOOTE-WHYTE, 1980, p. 79).

A observação participante de Foote-Whyte compreendeu: a) realizar uma pesquisa de levantamento sobre a comunidade, o grupo, a instituição que será observada, antes da entrada na mesma (é um estudo aberto, mas importante para situar o contexto maior, analisando jornais, fotos, conversas informais, anuários estatísticos, geográficos, históricos, relatórios de pesquisas já realizadas, periódicos); b) fazer contato com as lideranças da comunidade para entrar no campo e deixar claro para estes que se trata de uma pesquisa, ainda que essa questão não seja valorizada pelos que serão observados; c) já no campo, agir para que seja aceito de maneira natural, para isso frequentar os mesmos lugares de lazer, cultural e religioso dos observados, manter um intenso diálogo com todos, registrar todos os eventos importantes ou não etc.; d) conquistar a confiança dos membros do grupo para estabelecer uma relação de confiança; e) deixar claro que a função do pesquisador é a de um membro externo e que embora no processo vai se naturalizando com a vida da comunidade, no entanto, seu papel é o de um observador atento à organização sociocultural do grupo; f) dedicar tempo prolongado no campo em observação (Whyte, por exemplo, ficou por quase dois anos entre idas e vindas, colhendo material, registrando e interpretando o cotidiano dos observados) (FOOTE-WHYTE, 1980).

Esses princípios da observação participante (OP) de Malinowski e de Foote-Whyte estão presentes na pesquisa participante (PP), mas dentro do princípio epistemológico da intervenção político-emancipatória, portanto social dos grupos, comunidades e classes aviltadas, exploradas social e economicamente; portanto, é uma intervenção educativa, como processo de provocar mudanças da situação opressora pelos sujeitos num processo de empoderamento coletivo. Não é uma intervenção pensada e planejada previamente pelo pesquisador, mas que surge no processo de tomada de consciência pelos participantes, que buscam formas alternativas de desalienação pela pesquisa.

A pesquisa participante, embora se utilize da observação participante, não é uma observação para simplesmente registrar, analisar e compreender a vida da comunidade. Tem o objetivo de que pesquisador e pesquisados se reconheçam numa alteridade crítica, como seres que se reconhecem nos enfrentamentos sociais, políticos, culturais. E assim construam estratégias alternativas de luta, intervindo consciente e criticamente sobre os seus problemas. Para isso, a participação orgânica de todos é condição necessária para o chamado à luta e isso só é possível a partir de um processo de formação consciente de todos. Isso se dá na luta coletiva, no processo da busca de resultado. É uma intervenção política de dentro para fora, como expressa Brandão (1981, p. 9-10), ao definir a pesquisa participante como

[...] uma modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares. Conhecimento coletivo a partir de um trabalho, que recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias.

Brandão (1981) afirma que a pesquisa participante intenciona a emancipação de coletivos e nesse processo produzir um tipo de conhecimento a serviço das classes oprimidas, como forma de que esta tome consciência da realidade circundante e assim possa reescrever a história. Isso se dá a partir da contribuição mediadora do pesquisador que assume um papel de um agente que serve aos propósitos emancipatórios dos oprimidos. Nesse sentido, Brandão (1981, p. 11) afirma que “[...] pesquisadores-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes, pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular”. Esse autor reconhece que a pesquisa participante tem suas origens na observação participante antropológica de Malinowski, bem como na Enquete Operária de Marx e por isso é que a pesquisa participante é, ao mesmo tempo, um tipo de investigação que requer a presença do pesquisador convivendo com os seus participantes, como um processo político de emancipação efetiva dos participantes, e tudo isso com eles e não para eles. Essa modalidade de pesquisa se constitui de diferentes maneiras na Europa, Ásia, América Latina, entre os anos de 1960 a 1970, sendo que, no Brasil, Paulo Freire é um dos mais representativos, principalmente no contexto da educação. (BRANDÃO, 1981; THIOLLENT, 1982).

A pesquisa participante, ainda que seja um processo interventivo de solução de um problema, é diferente da pesquisa-ação, porque sua intervenção é de cunho político no sentido de formar os participantes numa ação educativa para a luta emancipadora, como bem explicita Brandão e Borges (2007, p. 65), quando dizem que “[...] a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de

um único processo dirigido à transformação social”. Isso significa que a observação e ação são compromissos políticos do pesquisador; portanto, são etapas que se intercambiam na investigação, na compreensão e solução do problema com os participantes. Neste percurso, eles se integram num intenso processo político-educativo. Silva (1991) sinaliza para essa diferenciação em relação à pesquisa-ação, pois a pesquisa participante é um tipo de pesquisa-ação crítica e que, na América Latina, Paulo Freire é reconhecido como o intelectual que deu forma a esse tipo de pesquisa militante e radical, assumindo a práxis como princípio fundante da investigação.

Os procedimentos da pesquisa participante, como: a) análise da realidade tomando-a como unidade da totalidade social, mesmo se tratando de uma questão local e parcial deve-se compreendê-la em suas múltiplas determinações sociais, históricas, econômicas, antropológicas (totalidade); b) substituiu-se a relação sujeito-objeto pela sujeito-sujeito como constituidores da realidade, é o protagonismo dos participantes que produz emancipação e conhecimento que ajudam numa permanente reelaboração da vida material e imaterial; c) pesquisadores e comunidades são coautores de todo o processo da pesquisa, compartilham saberes e aprimoram o processo de investigação-educação; d) o compromisso político do pesquisador é com os participantes, ainda que esteja a serviço de uma instituição popular. (BRANDÃO; BORGES, 2007). A pesquisa participante de Paulo Freire é conhecida como investigação temática (IT), que intenciona no processo do educar a emancipação dos sujeitos a partir da problematização do contexto social dos oprimidos. É um tipo de pesquisa participante educativa que nasce na pedagogia libertadora, que assume como um dos seus princípios a investigação praxeológica da realidade do oprimido na sua relação com o opressor a partir de uma educação dialógica; portanto é um método práxis de produção de conhecimento e de aprendizagem social.

Freire (1987, p. 100) conceitua a investigação temática como um “[...] processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas [...]”, tendo algumas características, como: a) problematização dos problemas vividos no e pelo grupo que busca uma solução emancipadora para o problema; b) objetividade científica, orgânica, viva, num intenso devir que estimula a transformação permanente e sempre constante e profunda; c) pesquisa sobre o pensar do povo, sua situacionalidade, problematizando-a para tomar consciência histórica da situação; d) investigação que se dá num intenso processo interdisciplinar em que os conhecimentos de diversas áreas se integram para pensar a situacionalidade.

Em todas essas etapas, o estabelecimento do diálogo como estratégia metodológica é pré-condição para análise, interpretação, intervenção e solução do problema, posto que ele é o princípio gnosiológico da ação, porque permite o sujeito conhecer o objeto, apreendendo a “[...] razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2013, p. 141). O diálogo diz respeito à comunicação e intercomunicação entre os sujeitos na intenção de apreender, intervir sobre o objeto para produzir conhecimentos; portanto, o diálogo se materializa na comunicação, sendo esta ora uma relação concreta, ora invisível no ato de conhecer, porque se estabelece um clima dialógico no processo de problematização e solução da realidade, como afirma Freire (2013, p. 140-141):

A seriedade do diálogo, a entrega dos sujeitos dialógicos à busca realmente de algo não o confunde com tagarelice. Dialogar não é tagarelar. Por isso, pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica da aula de um professor [...]. Ainda que as coisas nunca sejam seu clima, apenas, mas as coisas, elas mesmas, em ação, podemos falar de um clima dialógico. É que há um diálogo invisível na medida em que, para mostrar que sou dialógico, não necessito inventar perguntas ou produzir respostas.

É esse clima dialógico que diferencia a investigação temática dos outros métodos interventivos, pois coloca no centro da pesquisa os sujeitos numa relação orgânica com o objeto. Os sujeitos são protagonistas do fazer, tomam decisões coletivas, ainda que na contradição; portanto, o pesquisador é dependente das deliberações do grupo, porque ele é também um participante orgânico do grupo. Isto porque todo o processo do investigar, segundo Freire (1987, p. 101), diz respeito ao pensar do povo, pelo povo, posto que “[...] a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se o seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará”. É na ação, num intenso processo interventivo da realidade concreta e produção de conhecimento que se supera as contradições.

Para Saul e Saul (2017, p. 439), a investigação temática é dialética, portanto, é uma pesquisa que intenciona explicitar as contradições e que considera a historicidade da realidade investigadas, sendo que cabe ao pesquisador “disciplina e rigor metodológico diante do desafio da superação coletiva de uma compreensão menos crítica do mundo e, também, um compromisso ético-político para que a convivência com os participantes não se transforme em conviência”. Esses autores consideram que investigação temática é uma prática educativa, portanto formativa de sujeitos emancipados. É interventiva e propositiva, posto que na ação e reflexão gesta mudanças. O método compreende momentos de um mesmo processo, sendo que o fundamento está na problematização da realidade para explicitar as suas contradições e a partir propor ações práticas que vão possibilitar a tomada de consciências dos sujeitos e mudança concreta da realidade. (SAUL; SAUL, 2017, p. 445-446).

Observamos que a pesquisa participante, na perspectiva de Freire, é mais localizada na educação, uma antropologia na e da educação centrada na relação de ensino-aprendizagem para a emancipação. Nesse sentido, a proposta de Freire reconfigura a pesquisa participante, tirando-a do campo da sociologia e antropologia e trazendo para a realidade da educação. E, nesse ponto, é um fazer próprio e apropriado para a educação, não trazendo dificuldade para investigar a instituição escolar ou não escolar, que trabalha com os processos de internalização de conhecimento social e cultural, produzidos pela humanidade. Os dois métodos de pesquisa sinalizam que existem diferenças na intervenção formativa, ora psicossocial, ora político-educativa, imprimindo uma marca diferenciadora em cada pesquisa, produzindo um outro tipo de conhecimento próprio da/para a situação investigada.

Conclusão

A intervenção como objeto de investigação no campo da educação intenciona transformar as práticas educativas escolares e não escolares. Nesse sentido, tem razão Pereira (2019, p. 125) quando afirma que se trata de uma “[...] 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 transformadora”.

Enfim, dialogamos até aqui sobre os fundamentos da pesquisa interventiva em educação, tentando esclarecer como ela se constituiu no processo de cientificidade do conhecimento, quando da classificação das ciências ainda na Idade Antiga, com Aristóteles, ao sugerir a existência da ciência teórica, aplicada e prática. Isso, de alguma forma, implicou na classificação atual da natureza da pesquisa em básica, aplicada e prática, sendo que estas têm na intervenção seu objeto de estudo, porém na pesquisa aplicada é prescritiva, enquanto na pesquisa prática é formativa, dadas as ciências que as legitimam, como, por exemplo, as engenharias estariam para a pesquisa aplicada enquanto a pedagogia para a pesquisa prática, posto que uma busca inventar, criar artefatos, enquanto a outra formar atitudes e comportamentos sociais pela relação ensino-aprendizagem de conhecimentos produzidos pela humanidade.

Centramos nossas análises na questão da pesquisa prática a partir da terminologia pesquisa interventiva em educação, buscando também diferenciar, no interior desta, a questão da intervenção de cunho psicossocial e antropológico, exemplificando, com a noção de pesquisa-ação e pesquisa participante, ainda que de maneira sucinta, pois entendemos da complexidade de ambos os métodos.

E por que essa análise? Deve-se ao fato de que os mestrados profissionais são questionados quanto ao valor científico da sua produção pelo fato de estarem vinculados, mais ou menos, com o mundo do trabalho real, imediato, concreto, que visaria a atender as demandas do mercado, esvaziando seu conteúdo científico. E obviamente, sem querer entrar no mérito ideológico dessa questão, aqui estamos preocupados com a cientificidade da produção desse tipo de formação pós-graduação *stricto sensu*, pois a pesquisa aplicada ou a prática produz um tipo de conhecimento diferente, conhecimento da ação, da mudança e que não deixa de ser científico, ter rigor na sua prática, utilizar métodos de ação legítimos, como pesquisa-ação e pesquisa participante.

A pesquisa interventiva em educação é uma práxis que intervém para mudar as condições da educação e dos seus sujeitos, portanto engajada na transformação social porque institui a práxis na relação sujeito-objeto. Nesse sentido, tem razão o saudoso professor Japi (Hilton Japiassú), quando diz que “[...] a ordem praxeológica é, em primeiro lugar, a ordem do olhar da positividade ou cientificidade sobre o agir humano, ou seja, sobre as situações concretas nas quais se desenrola esse agir e sobre as coisas que diretamente lhe dizem respeito.” (JAPIASSÚ, 1994, p. 134).

Referências:

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Tradução de Alexandre Correia. Livro digital. Alexandria Católica, 2017. Disponível em: <http://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

ARISTÓTELES. **Segundo Analíticos**. Livro I. Tradução de Lucas Angioni. Campinas: Unicamp, 2002. (Caderno de tradução, 4).

_____. **Segundo Analíticos**. Livro II. Tradução de Lucas Angioni. Campinas: Unicamp, 2004. (Caderno de tradução, 7).

BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **A grande restauração**. Tradução de Alessandro Moura e Luis Eva. Curitiba: Segesta, 2015.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.

_____. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2002.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasilense, 1981. p. 9-16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: momento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

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.

DESCARTES, René. **Princípios de filosofia**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1997.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación acción**. Traducción Pablo Manzano. 4. ed. Madri: Ediciones Morata, 2005.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. *In*: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvelando máscaras sociais**. Tradução de Cláudia Meneses. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980. p. 77-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FLEURY, Maria T. Leme; WERLANG, Sergio R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *In: FGV. Anuário de Pesquisa – GV*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017. p. 10-15. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/download/72796/69984/150874>. Acesso em: 15 dez. 2017.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Introdução às ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciências social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

_____. **Princípios de psicologia topológica**. São Paulo: Cultrix, 1973.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Tradução de José Auto. Revisão de Rosa Maria Ribeiro da Silva e Moacir G. S. Palmeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução de Antonn P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. Revisão de Eunice Ribeiro Durham. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEAD, George Herbert. La genesis del self y el control social. Traducción Ignácio Yncera. **Revista Española de investigaciones sociológicas**, Madri, n. 55, p. 23-31, jul./set. 1991.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade praxica. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, SP. v. 6, n. 12, p. 37-52, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069/3633. Acesso em: 20 jun. 2021.

PEREIRA, Antonio. Análise de dados, o tendão de aquiles da pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: por quê? **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v.11, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6228>. Acesso em: 15 dez., 2022.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa Prática e Pesquisa Aplicada em Educação: Reflexões epistemológicas. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10598>. Acesso em: 20 dez., 2023.

PEREIRA, A.; SANTOS DE SOUSA, L. Pesquisa interventiva em Educação de Jovens e Adultos: Primeiras aproximações de estudo à luz da Análise Cognitiva (AnCo). **Revista Cocar**, [S. l.], n. 26, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9066>. Acesso em: 5 out. 2024.

PEREIRA, A; ALVES, É. V; SANTOS, J. Z; SILVA, M. R. F. A. M. A pesquisa interventiva na construção do conhecimento de um mestrado profissional em educação: primeiros apontamentos de uma investigação. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, FURG. Vol. 16 Nº 32, Jan - Jun de 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/14853>. Acesso em: 5 out. 2024.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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, 2017.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

STENHOUSE, Laurence. El profesor como tema de investigación e desarrollo. **Revista de Educación**, Madri, n. 277, p. 43-54, maio/ago. 1985.

_____. **La Investigación com base de la enseñanza**. Madri: Ediciones Morata, 2004.

THIOLLENT, Michael. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982. (Série Teoria e História, 6).

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. Tipos de pesquisa em administração. **Cadernos EBAP**, São Paulo, n. 5, p. 1-9, jun. 1990.

Submetido: 23/03/2023

Aceito: 01/10/2024