

O método na pesquisa em educação: por uma visão alternativa centrada na perspectiva da complementaridade

Method in research in education: an alternative vision for centered in view of complementarity

Rosa Oliveira Marins Azevedo¹
Amarildo Menezes Gonzaga²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, marinsrosa@yahoo.com.br

²Universidade do Estado do Amazonas – UEA, amarildo.gonzaga@yahoo.com.br

Resumo

Trabalho teórico que visa contribuir com discussões na formação de professores sobre o método na pesquisa educacional, a partir do seguinte questionamento: até que ponto é possível estabelecer *a priori* um método para conhecimento de determinada realidade no âmbito educacional? Com base em leituras, resenhas e fichamentos, que tiveram como referências centrais Sandin Esteban (2010), Ghedin e Franco (2008), Feyerabend (1997), Morin, Ciurana e Motta (2003), discute-se o método na pesquisa, com base nas ópticas fragmentada e complementar. Na sequência, aborda-se o método na pesquisa educacional, apresentando a pesquisa-ação como método central de investigação da prática educativa. O estudo indicou que em pesquisa educacional, o que pode ser estabelecido, *a priori*, é apenas uma intenção, que vai se construindo e ajustando ao longo do percurso, tal como propõe a pesquisa-ação, na busca de melhoria da prática educacional, revelando-se completamente *à posteriori*, pois se institui no percurso de pesquisa e ação.

Palavras-chave: Método, Pesquisa educacional, Perspectiva complementar, Formação de professores.

Abstrat

Theoretical work that aims to contribute to discussions on teacher training on the method in educational research from the following question: to what extent you can establish a priori knowledge of a particular method in the educational reality? Based on readings, reviews and book report, which had as central references Esteban Sandin (2010), Ghedin and Franco (2008), Feyerabend (1997), Morin, Ciurana and Motta (2003), discusses the research method, based fragmented in the optical and complementary. following, we discuss the method in educational research, with action research as a central method of research of educational practice. the study indicated that in educational research, which can be established, a priori, only one intention, which is constructed and adjusting along the route, as proposed by the action research, seeking improvement of educational practice, revealing the full post, because it establishes the course of research and action.

Key words: Method, Educational research, complementary perspectives, teacher education.

Considerações iniciais

É a partir do olhar de quem pesquisa a formação e atuação de docentes que refletimos sobre nossas impressões a respeito do método na pesquisa educacional. Vimo-nos, inicialmente, fortemente condicionados pela perspectiva da racionalidade técnica que envolvia nossa formação, haja vista a crença do princípio de que para pesquisar era necessário, antes, ter clareza do método.

No entanto, à medida que o processo de pesquisa ia se fazendo mais constante e mais frequente em nossas atividades acadêmicas e profissionais, era possível perceber que o que se estabelecia como método para realizar determinada investigação, não raro, sofria mudanças. Isso ocorria, geralmente, porque o estabelecido não se apresentava suficiente para conhecer a realidade pesquisada, que não era estática, ao contrário, era dinâmica e mostrava a necessidade de se buscar outras questões, outras possibilidades investigativas, que emergiam do/no próprio percurso da pesquisa. De início, a nossa atitude foi de resistência, pois nos víamos moldando o objeto ao método estabelecido para o processo investigativo.

Esse modo de proceder trouxe-nos muitas inquietações, mas, aos poucos, à medida que avançávamos nos estudos, procurando estabelecer um diálogo mais sistemático com teóricos que discutem o método na pesquisa educacional, nova forma de pensar o método foi se evidenciando.

O processo vivenciado nos levou a uma busca mais sistemática de respostas, compondo novas possibilidades do método na pesquisa educacional, uma vez que se tornava clara a distância entre o método de pesquisa estabelecido, *a priori*, para conhecer dada realidade e as evidências que se mostravam no percurso de pesquisa. Isso nos levou a buscar respostas para a seguinte questão: até que ponto é possível estabelecer um método para conhecer uma dada realidade, em se tratando de pesquisa educacional? À medida que avançávamos nessa questão, duas outras questões surgiram: que sentido se pode dar às questões de método na pesquisa educacional? qual o lugar do método nesse tipo de pesquisa?

Tais questões configuram-se, neste estudo, como elementos norteadores de nossas reflexões, cujo objetivo é compreender até que ponto é possível o estabelecimento de um método para conhecimento de determinada realidade no âmbito da educação. Essa compreensão deverá se mostrar a partir do diálogo com diferentes teóricos, a exemplo de Sandin Esteban (2010), Moraes e Valente (2008), Ghedin e Franco (2008), Moraes e Torres (2006), Feyeraben (1997), Morin, Ciurana e Motta (2003), dentre outros. Para tanto, as reflexões estão organizadas em dois momentos: no primeiro, fazemos algumas considerações sobre método, discutindo-o com base nas ópticas fragmentada e complementar; no segundo, discutimos o método na pesquisa educacional e apresentamos a pesquisa-ação como um método que pode facilitar o desenvolvimento de estratégias tanto para o conhecimento quanto para a ação.

Com isso, o que se pretende é contribuir com discussões sobre o método na pesquisa educacional, conscientes de que as reflexões que desenvolvemos não dão conta da complexidade que envolve tal temática, apenas representam uma tentativa de situar algumas questões emergentes e sugerir caminhos para o aprofundamento de estudos, tendo como foco a formação de professores.

O método na pesquisa

Em nossa vida, as mudanças, sejam de ordem pessoal ou profissional, não raro trazem consigo resistência, desconforto e inquietação, provocando, geralmente, uma série de desajustes e conflitos tanto de ordem cognitiva quanto emocional, pois se começa a lidar com

algo, por vezes, pouco conhecido, levando a desestabilização de percepções já consolidadas e provocando outras.

Essa premissa vale igualmente quando nos referimos a questões educacionais, particularmente se considerarmos a pesquisa em educação, que é um processo dinâmico, com idas e voltas, aberturas e fechamentos, desvelamentos e ocultamentos, e, acima de tudo, um processo de construção de conhecimento.

Nesse último aspecto, temos visões que se distanciam daquelas apresentadas por Silva (2010), quando afirma que o trabalho do pesquisador não é diferente do trabalho do escritor. Esse distanciamento ocorre, particularmente, quando o autor oferece como exemplo a imagem do cronista para comparar com a do pesquisador, dizendo que o primeiro pode ser definido como aquele que levanta o véu do cotidiano e traz à tona, à luz, o que estava obscuro, o que estava oculto pelo excesso de familiaridade; já o segundo, o pesquisador, é um cronista do imaginário. Na visão do autor, os dados de determinada investigação estão lá no campo de pesquisa à espera de um olhar atento do pesquisador para que sejam descobertos.

Werneck (2002, p. 175) também diverge desse pensamento, ao tomar para si a seguinte citação:

O homem não ‘descobre’ o conhecimento pronto na natureza, mas relaciona os dados dela recebidos constituindo os saberes. A ciência é o resultado desta elaboração mental, da reflexão, do estabelecimento de relações, da observação de causas, de conseqüências, de continuidades, de contigüidades, de oposições [...].

Indo além do relacionamento homem/natureza, em direção a perspectivas de interações¹, concordamos com Sandin Esteban (2010) quando afirma que não é possível existir significado sem uma mente, pois o significado não se descobre, mas se constrói. Isso pressupõe que pessoas diferentes podem construir significados também diferentes em relação a um mesmo objeto. Visto desse modo, a construção de significados, a partir perspectivas de interações, revela a possibilidade da construção de conhecimentos, particularmente no campo educacional. Isso porque o conhecimento de alguma coisa

[...] é contingente a práticas humanas, constrói-se a partir de interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é *transmitido* [grifo da autora] em contextos essencialmente sociais. O conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 51)

O que é necessário para essa construção? Gonsalves (2004) oferece elementos para discutirmos a questão quando propõe que a razão acolha a incerteza, rompendo com uma razão *a priori* e estabelecendo uma compreensão à *posteriori*, a partir do reconhecimento de que é necessário mudar a organização do nosso pensamento, que, por sua vez, implica o abandono de certezas.

Como é possível à razão acolher a incerteza, considerando a lógica da quantificação/explicação, consolidada como critério de verdade para se chegar seguramente à

¹Essas interações são entendidas como “ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenômenos que estão presentes ou se influenciam [...]” (MORIN, 1997, p. 53).

construção de conhecimentos em ciência? É o que nos propomos a discutir, a partir das duas perspectivas apresentadas a seguir.

O método na visão fragmentada

Mediante uma visão fragmentadora da realidade, em que as partes existem uma para as outras, a lógica da quantificação/explicação, paradigma cartesiano, como o único critério de verdade para se chegar seguramente à construção de conhecimento, ainda é uma realidade quando a discussão gera em torno de método de pesquisa.

No entanto, há mais de três décadas, Feyerabend (1977) alerta que não é possível criar uma tradição que se mantenha única, graças à observância de regras estritas, e que, até certo ponto, alcança êxito. Menos ainda, afirma, devemos conceder-lhe direitos exclusivos de manipular o conhecimento, de tal modo que quaisquer resultados obtidos por outros métodos sejam, de imediato, ignorados. Por isso, enfatiza, o pesquisador que queira ampliar o conteúdo das concepções que sustenta e entender claramente aquelas concepções deve buscar concepções novas.

Essa busca, de acordo com Moraes e Torres (2006), pode ser considerada como uma das questões de maior complexidade na pesquisa educacional, pois envolve, quase sempre, uma mudança de referenciais, ou seja, uma mudança de atitudes e hábitos consolidados, sustentados de maneira consciente ou não, que dirigem nossa práxis e regem o metodológico a partir de nossas construções teóricas. Construções essas, de modo geral, fortemente impregnadas pelo paradigma racionalista quantitativo, de natureza positivista, que vê o conhecimento como um fenômeno relacionado apenas com o intelecto humano, de modo a desconsiderar, na pesquisa, as dimensões afetivas e intuitivas, e suas respectivas influências.

Isso levou ao entendimento de que somente era possível chegar ao conhecimento científico quando aplicados critérios de rigor, tais como validade e confiabilidade dos dados, bem como a possibilidade de transferir conhecimentos e generalizar seus resultados para diferentes situações (MORAES; TORRES, 2006). Nesses termos, o método científico seria o único caminho para tratar, de forma apurada e rigorosa, a apreensão dos dados empíricos, e assim construir conhecimentos em ciência. Esse paradigma, centrado em procedimentos experimentais, com critérios de racionalidade científica, pesquisas que queiram, por exemplo, investigar questões que tenham como componente a subjetividade ou a intersubjetividade não encontram possibilidades de se efetivar.

Concordando com essa perspectiva, Ghedin e Franco (2008, p. 104) consideram “difícil imaginar a utilização de procedimentos experimentais na pesquisa educacional, uma vez que não é factível tentar controlar variáveis ou mesmo estabelecer relações causais, pretendendo prever resultados”, pois, nas práticas educativas, os aspectos sociais e históricos, a dinâmica de organização dos eventos, a intencionalidade, as relações travadas entre os sujeitos daquelas práticas, entre outros, imprimem a cada situação educativa um caráter singular.

Portanto,

[...] há que se pensar em outras formas de estabelecimento de critérios de validade da ciência: não mais a experimentação empírica nem apenas o raciocínio lógico; é preciso caminhar para formas mais coerentes, ampliadas, adequadas à epistemologia da ciência contemporânea. [No entanto] o caráter de validade precisa estar presente, oferecendo suporte de *certeza máxima* [grifo dos autores] do conhecimento de acordo com as condições dadas e garantindo sua universalidade subjetiva (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 50)

Pensar em outras formas de estabelecimento de critérios de validade da ciência, convida-nos a ir além de seu caráter explicativo, supervalorizado pela ciência positiva, em detrimento da compreensão, que possibilita a condução de componentes de subjetividade, valorizando, por exemplo, a emoção, o sentido e o vivido. Esse convite permite considerar uma visão de complementaridade.

O método na visão complementar

Quando discute o caráter de explicação e compreensão na pesquisa, Morin (2002, p. 164) afirma que a “compreensão move-se principalmente nas esferas do concreto, do analógico, da intuição global, do subjetivo”, enquanto a “explicação move-se principalmente nas esferas do abstrato, do lógico, do analítico, do objetivo”. Comenta, ainda, que enquanto a “compreensão compreende em função de transferências projetivas/identificatórias. A explicação explica em razão da pertinência lógico-empírica de suas demonstrações”

A relação entre explicação e compreensão é um aspecto relevante quando se trata do método na pesquisa educativa, uma vez que nessa relação complexa, a ser vista em uma perspectiva de complementaridade, em que embora as partes existam, existem uma com as outras, é que se pode estabelecer novos critérios de validade para a ciência. Isso nos leva a concordar com Ghedin e Franco (2008, p. 83-84) quando afirmam que compreensão e explicação

[...] não podem ser concebidas como processos separados, mas como dois pólos dialeticamente complementares. [...]. A distinção entre compreender e explicar, entre ciências humanas e ciências naturais, é o resultado de um processo de construção do conhecimento e das formas e metodologias cognitivas, oriundas de um processo positivista de construção das ciências. Caminha-se para o entendimento de que ambas as ciências se constituem na relação dialética entre compreender e explicar. Distinguir a dinâmica compreensiva da dinâmica explicativa é continuar dicotomizando a realidade e os modos de significá-la e entendê-la. A realidade é explicada porque se quer saber, e a compreensão não é um estágio final desse processo, mas meio para que o sujeito saiba o que são as coisas e o mundo e o que é ele próprio.

Com isso é possível pensar a inter-relação compreensão/explicação como critério de cientificidade, não admitindo, portanto, o método científico como único critério de cientificidade. Essa é uma perspectiva já admitida por Feyerabend (1977, p. 464) quando alerta sobre a necessidade de ir além de determinados métodos com princípios rígidos e obrigatórios:

Uma ciência que insiste em ser a detentora do único método correto e dos únicos resultados aceitáveis é ideologia e deve ser separada [...], especialmente, dos processos de educação. [...]. De outra parte, uma ciência que renuncie a essas pretensões totalitárias deixa de ser independente e autônoma e poderia ser ensinada sob diferentes combinações [...].

Uma dessas combinações, reiteramos, pode ir em direção à busca de complementaridade entre explicação e compreensão, como abordado. Por conseguinte, pensar nessas combinações é pensar em uma perspectiva onde não cabe uma visão singular de ciência, mas uma visão plural em que a razão possa acolher a incerteza, o que implica abdicar das certezas.

Essa abdicação não é uma tarefa simples, pois implica assumir uma experiência que exige a construção de um processo de conhecimento estabelecido sobre um solo frágil, com ausência de fundamentos, dado que não é possível conhecer, a partir de um único fundamento, as

várias situações que nos rodeiam (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Reforça os autores que com isso não se está admitindo a improvisação, ao contrário, busca-se a verdade, porém por um caminho que emerge durante o percurso e só se apresenta claramente no final da trajetória.

Esse caminhar em busca da verdade, especificamente se considerarmos a pesquisa educacional, exige do caminhante, o pesquisador, um olhar interpretativo. “Por conseguinte só é possível interpretar o que possui mais de um sentido. É a variedade deles que possibilita uma interpretação e uma significação das atribuições que dão sentido às coisas” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 82-83).

Essa mesma perspectiva, quando nos referimos à pesquisa educacional é assumida por Sandín Esteban (2010). Para a autora, os pesquisadores do campo educacional devem aceitar conviver com um modo de conhecimento que envolve idas e vindas, e que impulsiona a reconstrução e reinterpretação de questões relevantes da pesquisa, sendo central, nesse processo, a interpretação. Isso porque aqueles pesquisadores lidam, primordialmente, com questões relacionadas às ações e não aos atos. Daí ser a interpretação do significado de ações humanas o grande desafio para o pesquisador. Isso confere à pesquisa educacional um caráter eminentemente singular, basicamente quando nos referimos à ação educativa.

O método na pesquisa educacional

O caráter singular da ação educativa pode sustentar a afirmação de que pensar a pesquisa educacional como um caminho possível de ser descrito plenamente antes da realização da trajetória investigativa é uma perspectiva, no mínimo, equivocada, pois esse caminho, que é o método, conforme afirmam Ghedin e Franco (2008), só poderá ser desvelado com riqueza de detalhes quando percorrido.

Nessa perspectiva, o método é compreendido no sentido de estratégia e caminho para a construção do conhecimento pela ação de um sujeito pronto a aprender (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), distante, portanto, da concepção de método como uma sucessão de etapas para se chegar a resultados previstos, a partir de regras permanentes, prontas a serem seguidas mecanicamente.

Entendido dessa forma,

[...] o método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chega a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 27).

Desse ponto de vista, o método de pesquisa, para funcionar como uma possibilidade iluminadora do caminho deve buscar procedimentos adaptáveis à realidade que, por se reconhecer como mutável, dinâmica e não-linear, exige que as atividades planejadas sejam possíveis de serem reconstruídas no próprio caminhar. Disto decorre a necessidade de o pesquisador ter uma atitude reflexiva e problematizadora que lhe permita dialogar com as circunstâncias para enfrentar as incertezas (MORAES; TORRES, 2006).

Nesse caso, o método, como vimos, configura-se como estratégia de ação que se constrói no caminho, mas precisa ser revisado e adequado sempre, a partir do olhar atento daquele que investiga. Isso porque, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003), o método como estratégia encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios, além de ser

aberto, evolutivo, capaz de enfrentar o imprevisto e o novo, lida com risco, obstáculo, diversidade, necessitando a todo o momento de iniciativa, decisão e reflexão.

As considerações tecidas até aqui nos fazem acolher as percepções de Moraes e Torres (2006), quando afirmam que as partes não dão conta de fazer conhecido o todo. Afirmam, ainda, que, em se tratando de processos que envolvem a realidade dos fenômenos da vida e da educação, o mais adequado é buscar procedimentos dinâmicos, interativos, recursivos e não-lineares, sem que isso seja visto como uma violação ao rigor que toda pesquisa científica e, por conseguinte, o método, requerem. Pelo contrário, é a melhor maneira de tornar conhecida aquela realidade.

Nesses termos, a pesquisa deve abandonar

[...] a busca por Método pela construção de métodos mais discretos, criativos que estão na dependência dos diferentes contextos de legitimação. Esse novo paradigma não nos aproxima mais da ‘verdade’, antes indica uma pluralidade de possibilidades epistemológicas em contraposição a uma única alternativa válida, a ciência moderna (GONSALVES, 2004, p. 58).

Essa proposição acolhe, particularmente em se tratando de pesquisa educacional, a possibilidade real de integrar métodos ou estratégias para conhecer determinada realidade, como apontam teóricos como Fayerabend (1977), Morin, Ciurana e Motta (2003), Moraes e Torres (2006), Moraes e Valente (2008), Ghedin e Franco (2008), entre outros. No entanto, tal integração necessita de critérios para se efetivar.

É Sandin Esteban (2010), que também concorda com a integração de métodos, que, recorrendo a Bericat (1998), recomenda atenção a essa integração, mais do que isso, alerta quanto à observação do critério de *prudência metodológica*, no sentido de uma atitude integradora, a partir de uma postura equilibrada e flexível. A autora evidencia que essa prudência é necessária, pois não é possível a sobreposição de métodos. Além disso, chama atenção para a necessária compatibilidade do método com a perspectiva epistemológica e teórica da pesquisa.

No entanto, considera que essa não é uma tarefa simples de ser visualizada, pois embora

[...] o panorama da formação metodológica atual [seja] mais amplo do que era há uma década; [...] o peso da tradição de pesquisa e, portanto, da formação de pesquisa nos pressupostos, digamos, convencionais, dificulta que o estudante/o pesquisador/a equipe de pesquisa, a pessoa construam ou identifiquem outros objetos de pesquisa diferentes ou alternativos simplesmente porque não teve a oportunidade de conhecer, desenvolver outros processos, construir, dialogar a respeito de enfoques complementares. O ‘olhar’ do pesquisador constrói determinada realidade. Por isso, entre outros motivos, a importância da formação em pesquisa qualitativa (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 46).

Nesse último ponto, em particular, conquanto não seja nosso foco de discussão neste estudo, consideramos importante ressaltar, conforme propõe a autora, a necessidade de formação em pesquisa qualitativa. Tal formação, considerando a pesquisa educacional e seu caráter complexo, faz-se basilar na construção de conhecimentos, pois esse tipo de pesquisa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79), haja vista que o conhecimento é construído por seres humanos à medida que interagem com o mundo e o interpretam (SANDIN ESTEBAN, 2010).

Nessa perspectiva, um método que tenha em vista essa construção precisa considerar a condição adaptativa e evolutiva do conhecimento, como caminho que se descobre ao caminhar, construído passo a passo e sujeito a bifurcações, retroações, desvios e recursões. Além disso, esse método deve ser apoiado na causalidade complexa, com procedimentos abertos, flexíveis, dinâmicos e revisáveis e que considerem a incerteza como caráter permanente na busca científica (MORAES; VALENTE, 2008).

Dentre os vários métodos na perspectiva da pesquisa qualitativa², visualizamos a pesquisa-ação como aquele que reúne as características anteriormente apontadas, sendo estas necessárias, particularmente quando se trata de pesquisa educacional. Nesse sentido, concordamos com Sandin Esteban (2010) que a pesquisa-ação seja um método central para a transformação e a mudança social e educacional, dado o caráter formativo que precisa acompanhar o seu processo, sem o que não é pesquisa-ação.

A pesquisa-ação como método de ação educativa

Particularmente, quando a intenção de pesquisa é sobre prática educacional, a pesquisa-ação é um método que deve ser fortemente considerado, pois o seu foco é contribuir com dados para a tomada de decisões e os processos e mudanças para a melhoria daquela prática, sem, contudo, descuidar da construção de conhecimentos sobre o ensino e a da compreensão da realidade (SADIN ESTEBAN, 2010).

Nesse sentido, vemos que a pesquisa-ação por um lado facilita o desenvolvimento das estratégias para ação; por outro, facilita o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento. Esses dois níveis, que se articulam e se retroalimentam, foram abordados por Morin, Ciurana e Motta (2003) ao discutir o método como estratégia. Tanto em um como em outro nível, a tomada de decisão na pesquisa-ação requer, como indicam Maldaner, Zanon e Auth (2006), fundamentalmente, a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na investigação. Principalmente, por esse aspecto, a pesquisa-ação é vista como nova forma de construção de conhecimentos na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes (MORIN, 2004).

Decorrente disso, a pesquisa-ação, particularmente por abordar processo que tem a ação como foco, lida com a imprevisibilidade, com a complexidade do real, abrangendo múltiplas dimensões metodológicas como pode ser observado no seu planejamento básico³, não obstante as nuances, apresentado por Serrano (1994), Morin (2004), Thiollent (2003), Ghedin e Franco (2008), entre outros.

Na elaboração do planejamento, o percurso que melhor atende aos propósitos de uma pesquisa, cujo foco é a prática educacional, portanto uma realidade complexa, está imbricado na relação ação-reflexão, recursivamente, de modo a permitir “[...] o retorno ao vivido, a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectiva e possibilidades, além de garantir uma avaliação formativa do processo e objetivação das conquistas do grupo” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 243).

Desse ponto de vista, quando o objetivo é implementar uma investigação para melhoria da prática educacional, embora reconhecendo com Thiollent (2003) que é impossível enunciar regras precisas na pesquisa-ação, buscamos agrupar suas múltiplas dimensões metodológicas,

²Sandin Esteban (2010) apresenta os métodos narrativo-biográfico, etnográfico, estudo de caso, pesquisa-ação como os mais significativos da pesquisa qualitativa.

³Nesse planejamento básico, estão presentes elementos como: definição da situação problemática; determinantes do problema; estudo do meio; criação de um grupo de investigação e de registro; elaboração e execução de um projeto; avaliação do processo; integração dos procedimentos; interpretações da ação; valorização e difusão.

concebendo-as em quatro momentos de planejamento, tendo como base Serrano (1994): diagnóstico; elaboração do plano de ação; implementação do plano de ação; reflexão, interpretação e replanificação.

Diagnóstico

O diagnóstico visa a estabelecer um primeiro levantamento da situação, devendo favorecer: a identificação crítica e reflexiva da temática de investigação, o que se constitui em complexidade, pois exige observação atenta das necessidades reais de mudanças; fundamentação da reflexão vinculada à vida dos sujeitos (reflexão crítica do tema); formulação do problema pelos sujeitos. Para proceder a este momento, Serrano (1994) sugere: descrição das dificuldades ou necessidades (como são percebidas?, até que ponto nos preocupamos com ela?, por que são importantes?); descrição do contexto em que surge o problema; coleta de informações sobre o problema; formulação do problema e das questões norteadora.

Elaboração do Plano de Ação

A elaboração do plano de ação deve ter como meta principal transformar a realidade, a partir de uma relação permanente entre os envolvidos na investigação. Essa relação, de acordo com a autora, envolve decisões que podem ser tomadas como elementos para a elaboração do plano de ação, que são: o que se deve fazer?, para que e por que fazer?, onde fazer?, quem deve fazer?, como e quando fazer?

Implementação do Plano de Ação

A implementação deverá contemplar uma variedade de procedimentos para desenvolver e acompanhar as ações planejadas no momento anterior, podendo haver modificações no previsto para uma contínua revisão e retroalimentação das ações. Para tanto, é preciso atentar para alguns aspectos: imergir nas imagens apresentadas pelos contextos, procurando captá-los em toda a sua riqueza; registrar tudo que surge no processo, refletindo e dialogando com envolvidos; buscar temas gerais que agreguem valores ao problema investigado e sistematizar a complexidade das observações/vivências.

Reflexão, Interpretação e Replanejamento

A reflexão sobre o plano de ação e sobre todo o processo visa a uma revisão da ação tal como registrada, por meio dos vários instrumentos utilizados para dar sentido ao processo de formação, aos problemas manifestados na ação, permitindo interpretar e replanear as situações investigadas, chegando a conclusões. Para tanto, é preciso atentar para algumas questões: que incidência teve esta pesquisa em mim e no meu grupo?, como agimos nas situações contextuais para modificá-las?; o que fizemos para melhorar o problema investigado?; o que replanejaríamos agora à luz dos resultados e o que aprendemos?

Para implementação dos quatro momentos descritos, momentos estes que existem não um para os outros, mas um com os outros, em um sentido de complementaridade, o detalhamento dos procedimentos para conduzi-los vão surgindo no processo e devem ser construídos com os sujeitos. Isso ocorre porque na pesquisa-ação “ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo” (TRIPP, 2005, p. 454).

Com o exposto, observamos que a pesquisa-ação cumpre as características de um método que se quer plural, aberto e flexível, capaz de possibilitar a apreensão e a construção do real, à medida que oferece à compreensão e à explicação meios de articularem dialogicamente para a

interpretação do vivido. Para tanto, é importante considerar nesse tipo de pesquisa que intuição, emergência e auto-organização são fenômenos que envolvem uma dinâmica complexa, em que cada final pode significar a possibilidade de um novo começo, sinalizando que tudo é processual, como apontam Moraes e Torres (2006), sem, todavia, esquecer que o método só se forma durante a investigação, desprendendo-se e formulando-se depois, no momento em que se torna um novo ponto de partida (MORIN, 1997).

Considerações finais

Em pesquisa educacional, o estudo mostrou que não é possível determinar no início da investigação um método, em todas as suas etapas, para conhecer dada realidade, pois são as evidências que se mostram no percurso de pesquisa que vão construindo o método. O que se pode estabelecer, a priori, é apenas uma intenção, que vai se construindo, modificando, revendo, ajustando ao longo do percurso. Para tanto, há a necessidade de um pesquisador reflexivo, atento, flexível e também com fortes referenciais em relação à pesquisa qualitativa, pois esta se coaduna com aquelas características.

Como possibilidade de método, a título de anunciar uma intenção para desenvolver uma pesquisa em âmbito educacional, particularmente voltada à prática educativa, a pesquisa-ação como método que busca melhoria da prática educacional, revela-se como uma alternativa promissora, pois possui características de um método flexível, que pode propiciar a construção do real, à medida que possibilita a articulação entre explicação e compreensão, revelando com isso um sentido de complementaridade.

Assim, quando tratamos de método, em direção a uma perspectiva de complementaridade, não podemos desconsiderar que a criatividade, a sensibilidade, a incerteza e auto-organização são fenômenos da dinâmica complementar, sinalizando que tudo é processual e pode levar a novos pontos de partida.

Referências

- CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FEYERABEND, P. K. **Contra o Método**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Livr. Francisco Alves. 1977.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.
- GONSALVES, E. P. **Da ciência e de outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade**. Campinas/São Paulo: Alínea, 2004.
- MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre educação em ciências e formação de professores. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí/RS: Unijuí, 2006, p. 49-88.
- MORAES, M. C.; TORRES, S. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 58, p. 145-172, 2006
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral de sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. 2 ed. Sintra: Publicações Europa-América, 1997.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E.; CIURANA, E. R; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**: retos e interrogantes. I Método. Madri: La Muralla, 1994.

SILVA, J. M. **O que pesquisar quer dizer**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.