

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DE PESQUISA E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES SOBRE CRITÉRIOS DE QUALIDADE

Danilo Romeu **Streck** – UNISINOS

Agências Financiadoras: CNPq; FAPERS; CAPES

Resumo

O texto, derivado da experiência de pesquisa do autor e de avaliações de trabalhos de pesquisa na educação popular, propõe a discussão de critérios de qualidade e validade das metodologias participativas, as quais desde sua origem na América Latina apresentam importantes afinidades com a educação popular. São discutidos, na ótica das metodologias participativas, os seguintes tópicos: a relevância social, a qualidade de descrição e de interpretação, a reflexividade coletiva, a qualidade da relação entre os sujeitos da pesquisa e praticabilidade do conhecimento. Na conclusão, argumenta-se que a discussão sobre a qualidade da pesquisa em educação e educação popular pode contribuir para fazer frente ao produtivismo acadêmico, onde são confundidos critérios de quantidade e qualidade, a superar a dicotomização entre produtores e consumidores ou usuários de pesquisa e para fomentar a densidade teórica da área.

Palavras-chave: educação popular; pesquisa em educação; qualidade da pesquisa; metodologias participativas; relevância social.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DE PESQUISA E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES SOBRE CRITÉRIOS DE QUALIDADE

Introdução

A pesquisa na educação popular enquadra-se, via de regra, no amplo espectro da pesquisa em educação e das ciências sociais. Há, no entanto, uma tendência a favorecer as metodologias participativas, ou seja, aquelas metodologias nas quais os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento. O presente texto, derivado, tanto da experiência pessoal em projetos de pesquisa, quanto da análise de teses e dissertações na área, busca identificar alguns indicadores ou critérios de qualidade e validade nas pesquisas com esta família de metodologias que, na América Latina, tem desde a sua origem uma grande afinidade com a educação popular. A pesquisa

participante (Brandão, 1981) a investigação temática (Freire, 1981), a IAP *investigación acción participativa* (Fals Borda, 2007); a sistematização de experiências (Jara, 2012), em que pese as suas diferenças, comungam com a educação popular o propósito de desenvolver um conhecimento inserido na emancipação do sujeito e na transformação da realidade.

A pergunta pelo que pode ser considerada boa pesquisa é pertinente para a área da educação, como apontado em várias críticas recentes por pesquisadores da área (Charlot, 2006; Gatti, 2012). Por um lado, a pesquisa educacional é hoje um campo profissional consolidado internacionalmente como atestam as muitas instituições dedicadas à pesquisa na área e a grande quantidade de publicações. Por outro lado, são tantos e tão variados os fatores que entram na avaliação de uma pesquisa que a discussão se impõe sob o ponto de vista científico. Como se sabe, o que é qualidade para um pode não ser para outro.

A partir dessas ponderações preliminares, o presente trabalho pretende contribuir para a discussão das metodologias da pesquisa em educação, tendo como pressuposto que a) os critérios de qualidade são social e historicamente construídos; b) não se pode simplesmente transferir critérios de outras áreas, principalmente as chamadas ciências duras ou exatas; c) a objetividade, que não se contrapõe à subjetividade, pode ser compreendida como busca por rigorosidade. A complexidade de um objeto ou fato poderá ser melhor descrita e compreendida com olhares múltiplos, nos encontros e cruzamentos de sujeitos que se propõem a conhecer algo. A negação da busca da objetividade como condição para o entendimento mútuo leva a um discurso solipsista que contribui para a já grande fragmentação da pesquisa na área da educação. Nas palavras de dois pesquisadores (Kirk e Miller, 1986) que discutem critérios de confiabilidade e validade na pesquisa qualitativa: “Objectivity, though the term has been taken by some to suggest a naive and inhumane version of vulgar positivism, is the essential basis of all good research. Without it, the only reason the reader on the research might have for accepting the conclusions of the investigator would be an authoritarian respect for the person of the author.”¹(p. 20). É sem dúvida uma ironia: ao ser contra um tipo de autoritarismo se pratica outro. Claro que ninguém é obrigado a ler

¹ “Objetividade, embora o termo tenha sido tomado por alguns como significando uma ingênua e desumana versão de um positivismo vulgar, é a base essencial de uma boa pesquisa. Sem ela, a única razão que o leitor da pesquisa teria para aceitar as conclusões do pesquisador seria o respeito autoritário à pessoa do autor”. (Tradução nossa)

o que o outro produz, mas há na atividade de pesquisa uma dimensão pública (mais ainda se é feita com recursos públicos!), que implica em disposição de partilhar o processo e os resultados.

Buscando contribuir para o desenvolvimento de critérios ao mesmo tempo abertos e consistentes para a pesquisa em educação, em especial para a educação popular, identifiquei alguns temas que têm a marca das metodologias participativas, mas que em muitos aspectos coincidem com o que se entende por pesquisa qualitativa. São eles: a relevância social, a qualidade de descrição e de interpretação, a reflexividade, a qualidade da relação entre os sujeitos e a praticabilidade do conhecimento. Todos esses aspectos podem ser entendidos como constituintes da qualidade acadêmica e científica no conjunto das pesquisas de cunho participativo.

A questão da relevância social

“O trabalho aborda um tema relevante...” é uma frase muito comum em pareceres de teses e dissertações, ou de avaliação de artigos submetidos para periódicos. O que vem a ser relevância? O que o adjetivo “social” acrescenta? Basta um discurso politicamente correto para ser relevante? Enfim, haveria algo que não é relevante? Ou a relevância de um objeto de pesquisa é uma construção feita pelo pesquisador, que o torna relevante através de sua observação rigorosa? Sendo esse o caso, o que está envolvido nessa construção?

A construção da relevância passa necessariamente pela pergunta sobre a finalidade da busca ou produção de conhecimento, que é o objetivo da pesquisa. Como posto por Hugo Zemelman (2006, p. 107): “Uma de las primeras preguntas que tendríamos que formularnos cuando nos planteamos un problema, una investigación, es algo tan obvio como lo siguiente: *Para qué quiero conocer esto?* [...] Lo que estoy señalando es que un primer momento de la reflexión es ‘para qué me planteo el problema’ y esa pregunta es de muy difícil respuesta.”²

Trata-se de uma pergunta de difícil resposta porque a realidade social está em movimento e é polissêmica e multifacetada. Delimitar o objeto de investigação e formular o problema, portanto, é um exercício que exige paciência e dedicação, como a

² Uma das primeiras perguntas que deveríamos formular-nos quando deparamo-nos com um problema, uma investigação, é algo tão óbvio como o seguinte: para que quero conhecer isso? [...] O que estou apontando é que um primeiro momento da reflexão é ‘para que me formulei o problema’ e essa pergunta é de resposta muito difícil. (Tradução nossa).

maioria dos mestrandos e doutorandos aprende em sua experiência de pesquisa. Dificilmente o problema apresentado no projeto de ingresso dos cursos será o mesmo do projeto de qualificação e esse possivelmente será modificado até a versão final do trabalho. O grande desafio, como formulado por Zemelman, consiste em pensar a especificidade do objeto em seu movimento. Essa, ainda segundo ele, teria sido a grande contribuição de Karl Marx para as ciências sociais, relegada a segundo plano em detrimento da sobrevalorização do fator econômico.

Apresento a seguir três conceitos que a meu ver ajudam a avançar na definição de critérios de relevância social. O primeiro deles, “realidade potenciável”, é proposto pelo próprio Zemelman; o segundo, “sensibilidade teórica”, é emprestado da *grounded theory* (teoria de pesquisa fundada em dados); por fim, da *investigación-acción participativa* (IAP), segundo Orlando Fals Borda, tomo a ideia de *praxis* com *phronesis*.

O conceito de *realidade potenciável* pressupõe que o conhecimento e a produção de conhecimento não se dão em espaços isentos de interesses e fora das relações e conflitos de poder. Segundo Zemelman (2006), possivelmente a irrelevância de parte da grande quantidade de pesquisa em educação se deve ao fato de não dar atenção à potencialidade do conhecimento produzido. A seguinte afirmação deveria fazer-nos parar e pensar: “Piensen quienes están preocupados em la investigación educativa y pongan algunos ejemplos em esa área, y sería muy interesante, porque hay una cantidad enorme de investigación educativa, hasta donde estoy informado, profundamente irrelevante, y donde – probablemente – lo relevante no este siendo estudiado. (p. 112)³.”

Essa potencialidade está vinculada ao conhecimento do contexto social e histórico no qual se constrói o sentido do problema. A pesquisa, assim entendida, coloca-se junto com o movimento da sociedade para potenciar determinados processos sociais.

A construção da relevância passa também pela *sensibilidade teórica*. Esse conceito da *grounded theory* está relacionado com a capacidade de ler o mundo, lançando mão de ferramentas teóricas existentes ou criando novas que sejam mais adequadas. Essa não é uma capacidade inata, mas uma aquisição através de estudos na área e em áreas afins. Glaser, referindo-se ao sociólogo, coloca a questão nos seguintes

³ Pensem, os que estão preocupados com a pesquisa em educação, e coloquem alguns exemplos nessa área, e isso seria muito interessante, porque existe uma quantidade enorme de pesquisas em educação, até onde estou informado, profundamente irrelevantes, e onde – provavelmente – o relevante não está sendo estudado. (Tradução nossa)

termos: “The analyst’s theoretical sensitivity, which is developed through intensive reading in sociology and other fields is also not only sharpened by learning what kinds of categories to generate, but also by learning a multitude of extant categories that could possibly fit on an emergent basis” (Glaser, 1978, p. 4).⁴ Isso certamente se aplica para a educação, onde os “referenciais teóricos” são muitas vezes assumidos de forma automática por ser a base teórica de uma linha de pesquisa ou de um orientador. A ideia de sensibilidade teórica desafia a olhar para construções alternativas, tanto para reforçar quanto para modificar compreensões anteriores.

A pesquisa em educação popular se desenvolve em meio às contradições da sociedade e por isso junto com o *para que* é necessário questionar a serviço de quem se coloca. O conceito de *phronesis* foi utilizado por Orlando Fals Borda (2007) junto com práxis para indicar o direcionamento dessa e do saber que dela se origina. No grego, *phronesis* significa a habilidade para pensar como agir para mudar as situações, e mudá-las no sentido da justiça. Tal como a verdade, trata-se de uma virtude que não existe no abstrato, mas se mostra na ação do pesquisador e na ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Densidade descritiva e interpretativa

Esse tema tem a ver com aquilo que é obtido por meio do processo investigativo e aparece como resultado de pesquisa, desde a correção e adequação da linguagem até o potencial interpretativo contido no texto. Aproprio-me do conceito de “densidade” que tem sua formulação mais expressiva em Clifford Geertz (1973) - e que é hoje amplamente usado na pesquisa qualitativa – de uma maneira livre. O termo original inglês “thick” (grosso, denso) sugere quase que imediatamente o seu contrário “thin” (esparso, fino), um pouco diferente do português onde não temos na ponta da língua o seu antônimo. No *Dicionário Aurélio* encontramos os seguintes sinônimos para *denso*: compacto, cerrado, espesso. Para o que seria seu contraponto, *esparso*, temos: solto, disperso.

Geertz assume este conceito do filósofo inglês Gilbert Ryle, trazendo um exemplo deste autor do que seria essa descrição densa. Dois meninos piscam os olhos, um deles num movimento reflexo e o outro usando o piscar de olhos como um gesto de

⁴ A sensibilidade teórica do analista, que é desenvolvida através de intensa leitura em sociologia e outras áreas, não é apenas aguçada ao identificar as categorias a serem geradas, mas também ao conhecer a multiplicidade de outras categorias que poderiam fazer parte da base emergente. (Tradução nossa)

conspiração com o seu amigo. O mesmo movimento dos olhos poderia ainda ser um sinal entre namorados, a imitação de alguém e assim por diante. Uma descrição densa se caracteriza por muito mais do que o registro, mesmo que detalhado, do fechar e abrir os olhos. Há um contexto social, uma intencionalidade, uma história e pessoas que compõem o significado do piscar de olhos. “A good interpretation of anything – a poem, a person, a history, a ritual, an institution, a society – takes us into the heart of that which is being interpreted” (p. 18).⁵ Seria esse o papel da descrição em uma perspectiva antropológica.

Há uma semelhança com o que Bruno Latour (2010) diz sobre a descrição. Um olhar para a sua compreensão marca também o encontro com outra área das ciências sociais, a sociologia. Em sua teoria ator-rede Latour vê a sociedade não como entidade estruturada, mas como movimento de atores que vão conformando redes. Daí sua ênfase naquilo que os atores efetivamente fazem, cada um deles como parte essencial dessa rede. O papel da descrição seria captar o movimento dos atores em seus detalhes, que revelariam em si mesmos as bases teóricas e o contexto. Daí sua insistência no aprendizado da “arte” de escrever, que é o principal instrumento de trabalho do pesquisador. Sua advertência aos sociólogos traz também uma importante lição para a pesquisa em educação: “Gute Soziologie muss gut geschrieben sein; wenn nicht, dann ist sie unfähig, das Soziale zum Vorschein zu bringen” (p. 217).⁶ Traduzindo para a pesquisa em educação, pode até existir boa escrita sem pesquisa, como quando alguém conta uma história, mas não pode existir boa pesquisa sem boa escrita.

O exemplo abaixo, transcrito de uma pesquisa de Carlos Rodrigues Brandão (1984) sobre lugares onde se aprende ao participar da vida em comunidade, traduz essa densidade tanto de descrição quanto de interpretação. Embora não dito, no texto estão expressas as relações de poder, os sentimentos, o contexto social e cultural como parte de uma imensa trama dentro da qual se ensina e aprende. E está presente o observador atento e participante.

Reunidos e solenizados, os gestos são poderosos e ensinam com mais força do que outros, iguais, mas cotidianos. Poucas vezes vi donos de casa chorando de emoção, como nos momentos da ‘despedida’ de uma

⁵ Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – nos leva ao coração do que está sendo interpretado. (Tradução minha)

⁶ Boa sociologia tem que ser bem escrita; se não for, então ela é incapaz de trazer à luz o social. (Tradução nossa)

Folia de Reis. Por outro lado, os olhos atentos dos meninos indicam que também eles se tocam, se divertem e aprendem. Como tudo tem sua ordem e o seu lugar, e como todo o ritual não é mais do que uma sequência cerimonial de gestos que *são e tornam* explícitas regras sociais, tudo o que acontece *ensina*. Cantos, falas e rezas repetem todos os anos uma pequena fração do rito, torna-se, mais do que apenas legítima, uma ideia amada. O rito religioso recria, grandiosa e, ao mesmo tempo, afetiva, a ordem das relações entre as pessoas: pais e filhos, irmãos, compadres, outros parentes, vizinhos e companheiros. Os meninos que acompanham a Companhia e são foliões, com cargos e lugares na equipe de devotos, aprendem, como veremos mais adiante, para serem os continuadores do ritual da Folia. Mas as crianças e os adolescentes que a tudo assistem como moradores ou como acompanhantes, aprendem também. Aprendem ali as crenças que sustentam as normas que codificam a vida camponesa. (...) Todos os ‘do lugar’ compartilham crenças e conhecimentos comuns. Pouca coisa pode ser improvisada, e é porque desigualmente *se sabe* o que vai acontecer e desigualmente *se sabe* como proceder, que o rito recria o conhecido e, assim, renova a tradição: aquilo que se deve repetir todos os anos como *conhecimento*, para ser consagrado como *valor* comum. Renova um saber cuja força é ser o mesmo para ser aceito. Repetir-se até vir a ser, mais do que apenas *um saber sobre o sagrado, um saber socialmente consagrado*”. (p. 34)

Do ângulo de metodologias participativas e da educação popular, dentro do qual se insere o trabalho de Brandão, cabem alguns destaques especiais. Primeiro, a ideia de movimento entre os diferentes sujeitos que nessa festividade assumem determinados papéis. Podemos aprender com o autor do relato que tanto melhor se puder captar esse movimento, melhor será o texto no sentido de densidade descritiva e interpretativa. Além disso, é no movimento entre os diferentes sujeitos, tornado objeto de reflexão, que se gera o conhecimento que o autor capta e traduz.

Uma segunda observação diz respeito à voz dos diferentes sujeitos. No relato acima não há transcrição de falas, mas os protagonistas estão pintados de uma forma muito viva. Em outros textos Brandão se vale de longas transcrições e deixa seus companheiros de pesquisa falar, ficando numa atitude de escuta. Excertos maiores

geralmente oferecem uma visibilidade melhor de quem está falando, enquanto que os menores possibilitam uma construção discursiva mais fluente.

Independente do estilo usado para integrar os sujeitos da pesquisa no relato, é importante considerar a possibilidade de outros produtos, com outras formas de protagonismo. Orlando Fals Borda (1979), em *Historia Doble de la Costa*, elaborou literalmente dois textos, juntados num mesmo livro, em páginas paralelas: de um lado a versão acadêmica e de outro lado a versão popular com contos, cantos e outros elementos. Telmo Adams (2007) serviu como “escritor” da história de uma associação de reciclagem de resíduos sólidos (os membros da associação se consideraram seus autores), enquanto escrevia sua tese de doutorado (Adams, 2010) Em nossa prática de pesquisa fizemos vídeos que serviram para reflexão nos grupos. Ou seja, existe a possibilidade de compartilhar a autoria da descrição e interpretação com outros sujeitos, com outras linguagens.

Reflexividade

A reflexividade é apontada por muitos autores como uma característica central da boa pesquisa. No campo da educação é bem conhecido o trabalho de Donald Schön (2000) sobre o “professor reflexivo”. Paulo Freire (2006) insiste que uma das maneiras de pensar certo é pensar a própria prática. Isso possivelmente vale também para outras disciplinas e campos profissionais, considerando que a reflexividade num sentido amplo é uma capacidade evolutiva construída pelos humanos e não é o privilégio de alguns. Uma boa prática de agricultura exige tanta reflexividade quanto uma pesquisa social, embora com características próprias. Por isso, convém se debruçar sobre o sentido da reflexividade na pesquisa enquanto uma atividade especializada.

A reflexividade de que aqui tratamos tem três dimensões. A primeira delas é o incremento do potencial de reflexividade dos sujeitos da prática que é o objeto de estudo. Retomo aqui o conceito de práxis, no sentido aristotélico (Eikeland, 2012) e ampliado pela tradição do materialismo histórico (Fals Borda, 2007). No primeiro sentido, a qualidade da práxis é medida por critérios derivados da própria práxis. Por exemplo, os violinistas saberão distinguir a qualidade intrínseca na execução de uma peça em detalhes que passam despercebidos a alguém não familiarizado com o manejo do instrumento. Um corolário disso é que o aperfeiçoamento na arte de tocar violino não virá pela leitura de manuais, que podem ser úteis para algumas informações, mas pela prática. Isso vale para todas as práticas, inclusive a pesquisa. Nas palavras de Eykeland

(2012, p. 40) “Praxis requires sharing and communicating minds in a dynamic community of masters and apprentices. Everyone thereby becomes an experimenter, not an ‘experimentee.’”⁷

A práxis na tradição latino-americana de pesquisa ação participante adquiriu também o sentido de ação-reflexão dentro do movimento da história. O ser humano é um ser de práxis não apenas porque pode aperfeiçoar a sua prática profissional, mas porque pode fazer um projeto de seu destino. Como visto antes, Fals Borda acrescentou o conceito de *phronesis* à práxis para reforçar que se trata de uma ação-reflexão direcionada à justiça.

Um terceiro sentido da reflexividade se refere ao autoconhecimento do pesquisador, de suas motivações, seus interesses, seus limites e suas emoções. Marianne Kristiansen e Joergen Bloch-Paulsen (2005) por isso fazem uma distinção entre intervenção e envolvimento mútuo na pesquisa. Segundo eles, “The interventionist has to risk his logical-analytical sense, while we, in a way, end up risking ourselves as human beings” (p. 254).⁸ Isso implica na possibilidade de compartilhar com indivíduos e com o grupo os sentimentos que afloram no processo. Este movimento não é um processo automático, mas se insere no estabelecimento de condições para o que eles chamam de “conversas de partejamento”. Entre essas condições está a construção de “espaços maiêuticos” nos quais se inserem três padrões de relacionamento: co-humor, disponibilidade mútua descontraída e coprodução verbal. Esse seria um espaço propício para o pensamento criativo. O “ritmo maiêutico” se refere à criação de condições para colocar o grupo todo em sintonia.

Na América Latina, em especial entre os grupos populares, este espaço e ritmo maiêuticos são muito facilitados pela mística, que cria ambientes propícios à expressão de cada participante. Colocar um objeto pessoal numa toalha estendida no centro da sala e falar sobre o significado deste objeto na experiência ajuda a criar vínculos afetivos,

⁷ *Praxis* requer mentes que compartilham e se comunicam numa dinâmica comunidade de mestres e aprendizes. Cada um e cada uma assim se torna um experimentador e não um objeto de experimentação. (Tradução nossa)

⁸ O intervencionista tem que arriscar o seu senso analítico, enquanto que nós, num certo sentido, acabamos arriscando a nós mesmos como seres humanos.”(Tradução nossa). Também Eykeland (2007) se posiciona contrário à ideia de intervenção: “but the most essential and ‘hard core’ part of action research is not based on intervention by outsiders into the lives and practices of others. Intervention cannot rid itself of a manipulative taint. Hard core action research is not intervention but collective self-reflection”. (p. 53).

além de permitir o espaço para que cada um exercite a sua fala em grupo. Fazem parte disso também os cantos e danças ou as comidas compartilhadas.

Qualidade da relação entre os sujeitos

“Agora, eu que antes confiava em mim diante do outro, confio no outro diante de mim. E não mais como um fiel e confiável doador de si mesmo para mim, entre dados, discursos, histórias e memórias, mas como um coparticipante da criação solidária de saberes” (Brandão, 2014, p. 45). Nessa passagem Carlos Rodrigues Brandão se refere ao “difícil salto” não apenas para além das metodologias quantitativas, onde confio nos métodos e instrumentos, ou da pesquisa qualitativa, onde confio em mim como sujeito responsável e autocontrolado, mas confio no outro como coparticipante na criação de conhecimento. Coloca-se aqui como fundamental o tema da qualidade de relações interpessoais na pesquisa. À primeira vista, parece que há uma hierarquia nesses três lugares de confiabilidade.⁹ Um segundo olhar sobre a síntese de Brandão permite uma leitura menos discriminatória. É importante, em qualquer pesquisa, desenvolver instrumentos que permitem a confiabilidade. A estatística tem as suas regras matemáticas, um roteiro de observação ou de entrevista tem a sua “lógica” de acordo com os objetivos, um diário de campo tem também os seus requisitos de rigorosidade. A confiança em mim, como pesquisador tem a ver com o autoconhecimento das motivações, da informação sobre o objeto de investigação e das capacidades individuais. É o “controle” do elemento subjetivo que está presente em todo o processo de pesquisa e que se traduz na abertura empática para sentir e perceber coisas que talvez contradigam minhas crenças e pressupostos. O terceiro lócus da confiança, a confiança no outro, enquanto desejável para toda a pesquisa e para todas as relações humanas é, no entanto, um elemento imprescindível quando se trata de pesquisa participante, ou de pesquisa que se define numa perspectiva dialógica.

O que significa a qualidade da relação entre os sujeitos? Por que se preocupar com isso? É possível avaliar a qualidade da relação na pesquisa? Iniciemos com um exemplo. Na primeira reunião com um grupo num centro comunitário na periferia de uma grande cidade, uma das mulheres disse a seguinte frase: “Ah, sim, vocês estão fazendo pesquisa! Muitos vêm fazer pesquisa aqui e nós já sabemos o que dizer.” Não

⁹ Confiabilidade e validade são dois conceitos que provém da área da psicometria. O primeiro refere-se à qualidade de um teste produzir os mesmos resultados em situações diferentes; o segundo diz respeito à qualidade dos dados, de acordo com os fins estabelecidos (cf. Kirk & Miller, 1986). São conceitos que são amplamente usados fora desse contexto específico, como é o caso neste texto.

sei a que pesquisadores ela se referia, mas posso imaginar um professor enviando seus alunos para as vilas com meia dúzia de perguntas para fazer uma pesquisa de campo. Talvez o exercício traga alguma lição útil para os alunos e para o professor, sobretudo sobre o que não é pesquisa, mas é de duvidar se essa pesquisa acrescenta algo útil à vida das pessoas nessa comunidade.

Aumentemos o zoom sobre este exemplo. Primeiro, a pesquisa aparentemente não tinha a ver com o grupo que se pretende conhecer. Responder ao questionário era visto como uma obrigação ou como sinal de respeito, muitas vezes implicitamente atribuído ao meio acadêmico, especialmente pelas assim chamadas “pessoas simples”. É bem provável que pessoas com nível de escolarização mais elevado tivessem se negado a responder o questionário, num gesto mais explícito de desconfiança. Em segundo lugar, os sujeitos de pesquisa não estabeleceram vínculos que permitissem um engajamento mútuo para conhecer determinado aspecto da vida dessa comunidade. Num processo participativo é importante que a atitude de querer saber seja estimulada e desenvolvida por ambos os lados. Em terceiro lugar, a pesquisa parece não ter deixado nenhuma marca na vida da comunidade.

A qualidade das relações refere-se tanto a situações formais quanto informais. Os primeiros são aqueles espaços estruturados de entrevistas com hora marcada, de reuniões de grupo e de negociação da proposta de pesquisa. As situações informais podem ser criadas nos intervalos entre reuniões e seminários, ou são os momentos em que o pesquisador se dispõe a participar de momentos da vida do grupo. Por exemplo, acompanhar determinado trabalho que está sendo executado, alguma festa da comunidade, reuniões de alguma associação ou escola, entre outras muitas possibilidades. Eykeland (2007) diz que para compreender uma situação tem que se tornar nativo. Com isso ele não quer dizer que o pesquisador precisa se disfarçar de aluno, de professor, de pedreiro, de jovem ou idoso, mas de estabelecer a empatia para apreender o conhecimento gerado dentro e a partir da situação.

Empatia significa a capacidade de sentir o que outros sentem, no entanto, sabendo que não se é este outro. Pesquisas mostram que também existe o “contágio emocional” entre animais ou entre crianças recém-nascidas, por exemplo, quando o choro de uma provoca o choro das demais sem que pudesse haver uma explicação para isso. A empatia, por seu turno, é uma condição desenvolvida socialmente e implica a possibilidade de assumir a perspectiva do outro. Por exemplo, significa participar do sofrimento do outro, ao mesmo sabendo que não é meu próprio, mas foi desencadeado

pelo sofrimento do outro. (Frevert, 2011, p. 135). Na pesquisa é uma forma de estar junto com o outro, sentir com o outro, ao mesmo tempo sabendo que o envolvimento possível tem os seus limites.

A praticabilidade do conhecimento

Ao acompanhar reuniões do orçamento participativo na qualidade de pesquisadores alguém nos apresentou como o grupo que vai “contar a nossa história”. Nessa afirmação está expressa a expectativa de que para os organizadores desse movimento, que todos os anos envolve milhares de pessoas no Estado do Rio Grande do Sul o nosso trabalho seja útil. A afirmação pode ter até um viés partidário no sentido de “dizer” o que foi essa política de um governo que se define como popular e democrático, mas não deixa de ser o objetivo de um dos envolvidos. Num encontro informal um representante comunitário manifestou a baixa representatividade no movimento das organizações populares e comunitárias. Não estava dito, mas a expectativa implícita era de que a pesquisa captasse também esse elemento ao compor a história.

Uso o termo *praticabilidde* para distinguir o conhecimento produzido na pesquisa participante tanto da pesquisa aplicada, que gera o conhecimento para então aplicar ou “transferir” para a prática, quanto de praticidade, que tem uma conotação de comodidade e adaptação. Praticabilidade refere-se à possibilidade de retroalimentar a prática no processo de pesquisa para, assim, gerar uma teoria mais coerente com a prática. Para John Dewey, uma referência clássica na pesquisa ação e na educação, “conhecimento é um modo de participação, cujo valor está ligado à sua efetividade. Não pode ser uma visão ociosa de um espectador despreocupado.” (1966, p.338)¹⁰ Paulo Freire (1981, p. 73), citando Sartre, critica a “compreensão digestiva” ou “alimentícia do saber” e, também, o que é mais conhecido, a compreensão “bancária” de conhecimento. A crítica bate num mesmo ponto, ou seja, um conhecimento desvinculado da experiência de vida e da práxis do sujeito como ser histórico.

Essa “alimentação” (*feeding in*) do processo do grupo não necessariamente se dá na forma de recomendações e conclusões. Num dos seminários como membros de grupos que participam das pesquisas, um secretário de educação disse que a contribuição da pesquisa na comunidade tinha sido no sentido de fazer novas perguntas.

¹⁰ “(...) knowledge is a mode of participation, valuable in the degree in which it is effective. It cannot be the idle view of an unconcerned spectator”.

Ou seja, não se esperava respostas de alguém “de fora”, mas se podia contar com alguém que ajudasse a fazer perguntas que contivessem esse elemento de praticabilidade. Foi o caso de ajudar a comunidade a ver que a pouca participação dos jovens à noite tinha a ver com o fato de estarem na escola. Transferir certas reuniões para o sábado à tarde foi uma proposta que emergiu da comunidade. No caso, a teoria inicial sobre a falta de participação dos jovens nas reuniões foi mudada pela prática.

A pesquisa de que tratamos propõe-se a ser útil, não no sentido de um utilitarismo estreito, mas de contribuir tanto para o campo da prática, quanto para a comunidade científica. Palhaugen (2009), tratando da pesquisa ação numa perspectiva participante, coloca a questão da seguinte forma: “The purpose of action research is a combined one: both to *make use* of scientific knowledge to contribute to practical development and change within some particular field, and to *generate new knowledge* of some particular aspects of this field, knowledge that may be of general interest to the scientific community and which in turn may be useful to the practitioners” (p. 237)¹¹. Não por último, deve ser útil para os objetivos de crescimento pessoal e profissional do pesquisador.

Considerações finais

O texto, como anunciado na introdução, pretende contribuir para a construção de critérios de qualidade e de validade de pesquisas em educação que ajudem a superar algumas deficiências conhecidas e já denunciadas na área. Cabe à própria comunidade acadêmica refletir esses critérios que, como argumentamos, não são fixos e nem universais, mas que ao mesmo tempo devem servir como ponto de encontro para o diálogo uma vez que a finalidade última é a mesma, ou seja, uma melhor educação para todos. É em torno do supostamente “melhor” que no fundo se centra a discussão.

Uma atenção aos critérios do que se considera uma boa pesquisa pode ajudar-nos a encontrar mecanismos para superar algumas questões prementes na academia brasileira. A primeira delas tem a ver com o produtivismo que entrou no campo da educação e se evidencia pela enorme quantidade de periódicos e publicações na área. A pergunta é se essa proliferação contribui para qualificar a pesquisa ou se serve

¹¹ O objetivo da pesquisa ação tem uma dupla face: tanto *fazer uso* do conhecimento científico para contribuir para o desenvolvimento prático e para a mudança dentro de um campo específico, e *gerar novo conhecimento* de alguns aspectos particulares deste campo, um conhecimento que pode ser do interesse geral da comunidade científica e que por seu turno tem uma função prática para o pesquisador. (Tradução nossa)

prioritariamente para engordar currículos e estatísticas de instituições. Tal como nas metodologias de pesquisa, seria errôneo contrapor quantidade e qualidade, mas dar-nos conta de que a quantidade sem a qualidade é inócua.

Uma segunda questão diz respeito ao público “usuário” das pesquisas. O quanto das pesquisas sobre educação e educação popular de fato chega aos olhos e ouvidos dos professores e de outros educadores? Está a pesquisa cerrada num círculo autorreferenciado? A clássica definição da universidade como integrando ensino, pesquisa e extensão dá conta do compartilhamento dos resultados? Deveriam ser criados novos canais de divulgação e discussão? Ou o problema está (também) na metodologia de pesquisa que entende os sujeitos de pesquisa como informantes e posteriormente como receptores de conclusões, e não como participantes na produção dos conhecimentos sobre si e sua realidade?

Por fim, a reflexão sobre os critérios de qualidade traz à tona a relação entre teoria educacional e pesquisa em educação. Em boa medida essas duas atividades são desenvolvidas de forma paralela, com pouca interlocução entre si, ou então na forma de uma instrumentalização mútua. A teoria é utilizada como quadro de referência e os resultados de pesquisa são utilizados como ilustração ou confirmação de determinada teoria. Não raro a pesquisa empírica é vista como irmã menor da teoria, talvez pela proximidade supostamente contaminadora da prática. Se a teoria é o momento reflexivo da prática, essa não pode prescindir das mediações que a pesquisa proporciona pelos caminhos tortuosos das práticas.

A educação popular tem se revelado um campo de experimentação e inovação metodológica não apenas em termos de ensino, mas também de pesquisa. Na medida em que fizer do seu trabalho investigativo tema de reflexão, sistematizando experiências e buscando o diálogo teórico com interlocutores de diferentes lugares epistêmicos, políticos e culturais, poderá consolidar-se como um campo específico referenciado numa prática com características próprias e também, desde aí, contribuir para o direcionamento e o fortalecimento da área da educação em geral.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. *Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

_____. (Org.). *Educação e Economia Popular Solidária: uma experiência de pesquisa-formação*. São Leopoldo/RS: Editora Oikos Ltda, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de Escola*. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1984.

_____. Educação popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla (Orgs.). *Conhecer e transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. Curitiba: CRV, 2014.

_____. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1966.

EYKELAND, OLAV. Why Should Mainstream Social Researchers Be Interested in Action Research? *International Journal of Action Research* 3 (1+2), 2007, 38-64.

_____. Action Research – Applied Research, Intervention Research, Collaborative Research, Practitioner Research, or Praxis Research? *International Journal of Action Research* 8 (1), 2012, 9-44.

FALS BORDA, Orlando. *Historia doble de la costa*. Bogotá: Valencia Editores, 1979.

_____. La Investigación Acción en Convergencias Disciplinarias. *Lasa Forum* 38(4):17-22. lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol38/LASAForum-vol38-Issue4,2007.pdf. Acesso: 22.11.2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREVERT, Ute and SINGER, Tania. Empathie und ihre Blockaden: über soziale Emotionen. In: BONHOEFFER, Tobias and GRUSS, Peter. *Zukunft Gehirn*. München: C.H. Beck, 2011. p. 121-146.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAE*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books, 1973.

GLASER, Barney G., *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, Cal.: The Sociology Press, 1978.

JARA H., Oscar. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: CEP; CEAAL, Intermon-Oxfam, 2012.

KIRK, Jerome & MILLER, Marc L.. *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage, 1986.

LATOUR, Bruno. *Eine neue Soziologie für eine neue Zeit*. Frankfurt AM Main: Suhrkamp, 2010.

PALSHAUGEN, Oyvind. How to Generate Knowledge from Single Case Research on Innovation? *International Journal of Action Research*, 5(3), 2009: 231-254.

KRISTIANSEN, Marianne & BLOCH-PAULSEN. *Midwifery and Dialogue in Organizations: Emergent, Mutual Involvement in Action Research*. Mering: Rainer Hampp Verlag, 2005.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEMELMAN, Hugo. *El conocimiento como desafío posible*. México, DF: Instituto Pensamiento y Cultura em América Latina, 2006.