

ALTERIDADE: o outro na pesquisa em educação

Marcia Jovani de Oliveira Nunes
Josemir Almeida Barros

*Não, não estou contente, mas sei que com outro destino seria
outra pessoa.
E como diz Spinoza, “cada coisa requer a solidão de seu ser”.
Eu insisto em ser Borges, não sei por quê.
(BORGES, 2020)*

Resumo

O artigo propõe um debate sobre alteridade ao abordar a pesquisa em educação. Versa sobre a pesquisa-ação como uma alternativa que aproxima e possibilita a escuta do pesquisador frente ao seu objeto, principalmente quando falante, a fim de produzir conhecimentos que gerem impacto nas ações educacionais e contribuam para solucionar problemas detectados nos processos de coleta de dados de campo. Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica. A investigação demonstrou que o pesquisador, ao escolher a pesquisa-ação, institui uma das possibilidades promissoras capazes de criar alternativas educacionais no âmbito social, principalmente porque estabelecem ou criam constantes diálogos, alteridades e escutas sensíveis, itens fundamentais ao tratar da pesquisa com seres humanos. Instituir a dialogicidade é premente à identificação e solução na condição de alternativa para resolver parte dos problemas educacionais.

Palavras-chave: alteridade; educação; pesquisa-ação.

ALTERITY: the other in educational research

Abstract

The article proposes a debate on alterity and approaches the research in education. It deals with action research as an alternative that brings the researcher closer to his object and enables listening, especially when speaking, to produce knowledge that has an impact on educational actions and contributes to solving problems detected in data collection processes. The methodology used was bibliographic research. The investigation demonstrated that when the researcher chooses the action research, this is one of the promising possibilities capable of creating educational alternatives in the social sphere, mainly because it establishes or creates constant dialogues, alterities and sensitive listening, some of the important items when dealing with research with human beings. Thus, instituting dialogicity is urgent for the identification and solution as an alternative to solve part of educational problems.

Keywords: alterity; education; action research.

ALTERIDAD: el otro en investigación en educación

Resumen

El artículo propone un debate sobre la alteridad al abordar la investigación en educación. Versa a respecto de la investigación acción como una alternativa que se acerca y permite la escucha del investigador delante a su objeto, especialmente cuando hablante, con el objetivo de producir conocimientos que generen impacto

en las acciones educativas y contribuyan a la solución de problemas detectados en los procesos de recolección de datos de campo. Como metodología se utilizó la investigación bibliográfica. La investigación ha demostrado que el investigador, al optar por la investigación acción, instituye una de las posibilidades promisoras capaces de crear alternativas educativas en el ámbito social, especialmente porque establece o crea diálogos constantes, alteridades y escucha sensible, elementos fundamentales al abordar la investigación con seres humanos. Instaurar la dialogicidad es urgente para la identificación y solución como alternativa para resolver parte de los problemas educativos.

Palabras clave: alteridad; educación; investigación acción.

DA FRIA MENSURAÇÃO À ESCUTA SENSÍVEL: CAMINHOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A educação, por sua natureza, é área do pensar, do agir, do fazer e da prática na qual ocorrem intervenções reais de professores e professoras em ambientes escolares. E essas ações são de caráter social, portanto é de suma importância a incorporação de teorias e práticas intencionais com finalidades sociais definidas. Embora permanentemente atrelada ao contexto político-social, a vertente social nem sempre foi considerada como foco nas pesquisas da área da educação, mesmo que as alterações nesses cenários impactassem diretamente as escolas e suas especificidades. Por muito tempo, os temas e problemas educacionais não eram relacionados à origem social.

Gatti (2002) fez uma retrospectiva na área da pesquisa em educação e apontou que as primeiras pesquisas sistemáticas foram iniciadas na década de 1930, motivadas pela criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep¹). Nessa época, a pesquisa em educação se apropriou de modelos da ciência física e natural que não considera a impossibilidade de controle de todos os fatores de uma situação educacional. Foram construídos instrumentos de medida, como se fosse possível padronizar causa e efeito de quaisquer que fossem os problemas humanos, sociais e educacionais.

Os anos 1950 trouxeram a expansão da escolarização no Brasil e as pesquisas em educação passaram a dar maior enfoque “[...] à relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade” (GATTI, 2002, p. 17). Nos anos de 1960 e 1970, a implementação e ampliação de cursos de mestrado e doutorado também intensificaram as pesquisas em educação. No entanto, a perspectiva de política desenvolvimentista tendenciava as pesquisas às questões econômicas de uma educação que atendessem aos interesses da indústria.

Até então, havia um distanciamento da pesquisa educacional da vida social de seus atores, originária da apartação do próprio pesquisador do seu objeto de pesquisa - a escola e os que dela participam. Se por um lado esse distanciamento causava frieza e indiferença nas produções científicas, por outro, favorecia o controle social vigente, a dominação, na perspectiva reprodutivista de se manter o *status quo* em uma sociedade dividida em classes.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, iniciam-se as abordagens críticas da pesquisa tendo em vista a retomada da democracia, antes interrompida pelo golpe civil-militar² que depôs, em 1964, o presidente democraticamente eleito, João Goulart, dando início a uma ditadura que durou 21 anos. Na educação, as pesquisas refletiam sobretudo críticas sociais que problematizavam a qualidade, o impacto ou a representatividade da pesquisa educacional (GATTI, 2002). Uma nova

¹ <https://www.gov.br/inep/pt-br>

² Ocorrido em março de 1964, foi marcado pela extrema violência de combate aos que se opunham ao regime. Em 1985, por eleição indireta do Colégio Eleitoral foi eleito o presidente Tancredo Neves pondo fim à ditadura militar, com sua morte, antes da posse, José Sarney assumiu a presidência dando início à Nova República.

postura de pesquisa passou a ser exigida. Uma pesquisa com responsabilidade social, com intervenção na realidade da educação, com divulgação dos resultados para os participantes a fim de que esses pudessem provocar transformações sociais. Os anos de 1980 também marcaram a criação da importantíssima Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped³), com reuniões anuais que expandiram expressivamente as pesquisas na área da educação.

A partir dos anos 1990, houve uma consolidação dos grupos de pesquisa em várias partes do Brasil, trabalhando no sentido de buscar uma identidade para a pesquisa em Educação. As preocupações continuavam voltando-se para o seu significado, sentido, relevância e aplicabilidade. A década foi marcada pela diversificação, tanto na temática como na abordagem. A pesquisa qualitativa passou a ganhar espaço e notoriedade, tornando-se prioritária na pesquisa em Educação contemporânea. Matias *et al.* (2019, p. 138) descreve que:

A investigação qualitativa teve ênfase no Brasil, a partir de demandas educacionais que careciam de compreensão de seu processo histórico que contextualizasse seu *status quo* dentro de um sistema de políticas públicas e sua relação com o Estado, a partir das instituições escolares, suas estruturas e seus vieses epistemológicos.

A pesquisa qualitativa passou a ser vista como uma alternativa para abordar os problemas da educação, para muito além de medidas operacionais traduzidas em números usuais nas pesquisas quantitativas até então utilizadas.

Ganha importância a teorização sobre os resultados da pesquisa, de modo que os modelos explicativos construídos, pudessem ser aplicados em outros contextos. O rigor científico exigia que o conhecimento produzido se desse à luz de referenciais e que a pesquisa em educação produzisse impacto nas políticas e ações educacionais. A interpretação é de que as pesquisas em educação poderiam e deveriam contribuir para o desenvolvimento de reformas e inovações no sistema educacional.

No entanto, Gatti (2002) aponta ainda algumas falhas, dentre elas: a desvinculação das universidades brasileiras com a educação básica, o que continuava resultando no distanciamento do pesquisador de problemas práticos do cotidiano escolar e a pouca importância atribuída à pesquisa revelada pela falta de procura da universidade por órgãos governamentais. Outro ponto preocupante é a dificuldade identificada na interpretação da teoria a fim de transformá-la em prática na realidade escolar e a negação de propostas inovadoras no sistema de ensino. A autora destaca que “[...] há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino” (GATTI, 2002, p. 34). Essa porosidade está intimamente relacionada a problemas de comunicação, de interpretação, de decodificação da informação e disseminação do conhecimento, pois a leitura de uma pesquisa permite várias interpretações e essas são atravessadas por alienações de natureza histórico-sociais diversas que atingem a todos nós em diferentes contextos e tempos.

Outro ponto importante foi o descompasso no tempo de produção da pesquisa e a forma urgente e incessante em que os problemas ocorrem no cotidiano escolar exigindo resposta de professores e gestores de forma tempestiva a todo o momento. Assim, “[...] enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir de conceitos e informações que lhes foram disponibilizados em outro espaço temporal” (GATTI, 2002, p. 35), como se estivéssemos sempre atrasados tanto na produção, como na apropriação do conhecimento.

³ <https://anped.org.br/>

Pesquisar em Educação significa provocar alternativas de ação sobre problemas no âmbito educacional. É preciso criar situações que permitam capturar dados diversos para construir respostas/alternativas importantes diante dos cotidianos e/ou contextos escolares. Desse modo o entendimento do contexto social, político, econômico e cultural é extremamente relevante para o pesquisador (GATTI, 2002).

Concordamos que só se aprende a fazer pesquisa fazendo-a. Nos erros e acertos, no cair e no levantar e, sobretudo, na autocrítica e autoformação artesanal do pesquisador. A pesquisa é uma construção diária, por isso mesmo são tão importantes os diálogos, socializações e trocas de experiências dos pesquisadores com menos ou mais experiência. Todos contribuem para todos nesse processo de autoformação.

A escassez de pesquisadores experientes tem sido mais um dos problemas vivenciados nas ciências humanas e de forma especial na educação. São poucos os pesquisadores maturados na caminhada da pesquisa, que tenham conseguido unir a própria vida com a vida na pesquisa, de forma que, quando se proponham a ensinar sobre um método, possam fazê-lo de dentro para fora, atribuindo-lhe significado dinâmico. A falta de tais pesquisadores dá espaço ao demasiado apego a manuais e regras de forma acrítica, ensinando o método de fora para dentro e muitas vezes prejudicando a qualidade da pesquisa com escolhas teórico metodológicas que mantêm o distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica, uma vez que não favorece a aproximação do pesquisador dos (aos) atores educacionais para que a produção e divulgação tenha relevância científica e ao mesmo tempo importância para a escola ao apontar e sugerir intervenções sociais na realidade escolar que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento de reformas e inovação no sistema educacional.

A educação é um campo de pesquisa em progressiva formação. Para além das dificuldades teóricas e metodológicas relacionadas à forma de se construir o conhecimento, os problemas de diversas naturezas, em especial os financiamentos precários, resultam em poucos pesquisadores para aprofundamentos. Muitos caminhos foram trilhados pelos pesquisadores em educação até que pudéssemos chegar ao século XXI, e:

[...] passar de uma pesquisa sobre a escola a uma pesquisa na escola, que deve fundamentar-se em uma hipótese político-social de renovação e tratar a complexidade do grupo-escola, sendo desenvolvida em contato direto com os agentes, respeitando suas características, exigências e dificuldades. O professor será um colaborador imprescindível. (GATTI, 2002, p. 73).

Quanto ao pesquisador em educação, já não basta a ele falar da/sobre a educação a partir de ideias e juízos que faça dela. Para compreender a educação, é necessário participar dela, vivenciá-la em seus diversos componentes. É essencial o “mergulho” do pesquisador no campo de pesquisa — a escola, para que aprenda mais sobre seus sentidos, dilemas, projetos entre outros para apontar possíveis soluções na perspectiva da pesquisa-ação.

PESQUISA-AÇÃO, UMA INVESTIGAÇÃO COM RELEVÂNCIA SOCIAL E APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Ao refletirmos sobre a necessidade de pesquisas com relevância e aplicabilidade social, a pesquisa-ação se destaca na condição de uma das promissoras metodologias para a pesquisa em educação. A ideia de vincular pesquisa social e ação política transformadora é fundamental para a compreensão da pesquisa-ação. De acordo com Carrillo (2010) é preciso estabelecer a crítica à

neutralidade da ciência e à educação, daí decorre a postura do pesquisador que adota a pesquisa-ação e estabelece uma práxis de transformação social.

A pesquisa-ação se apresenta como um método, uma estratégia, um caminho prático de pesquisa que possibilita melhor aproximação do pesquisador dos problemas do cotidiano escolar. É uma pesquisa que permite olhar para o outro, ouvir o outro e pensar com o outro, criando oportunidades de tensionamentos sobre as responsabilidades do pesquisar e da universidade pública para solucionar problemas coletivos da educação básica. Thiollent (2011) descreve que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Na pesquisa-ação, o pesquisador constrói os dados com os participantes da pesquisa. Os colaboradores têm consciência e objetivo que suas ações produzam resultados positivos para a pesquisa e para o grupo. De acordo com Bogdan, Biklen (1994, p. 292), “[...] a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. Pesquisa-ação ou investigação-ação pode identificar, analisar e apresentar recomendações que viabilize mudanças sociais, em nosso caso transformações educacionais. Apresenta forte tendência à mudança.

De acordo com Lapa, Lanna, Silva (2019, p. 13), “[...] é correto afirmar que o termo pesquisa-ação descreve uma ampla gama de abordagens que integram teoria e prática com um objetivo de tratar importantes questões sociais enquanto elas são experimentadas”. Por meio da pesquisa-ação pode-se repensar a própria prática docente.

Na área da educação, a pesquisa-ação pode ser aplicada sobre a própria prática, para discutir, diagnosticar, criticar, ressignificar e/ou transformar o dia a dia da realidade da escola, confrontando teorias e construindo disposições que continuarão, ao término da pesquisa, incorporando a pesquisa da própria prática à rotina. Franco (2012, p. 105) destaca que:

[...] a pesquisa-ação poderá ser uma alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica, para construir conhecimentos sobre a prática docente de forma mais fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos da prática uma melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que poderia produzir a transformação de suas concepções sobre o fazer pedagógico e, em decorrência, produzir transformações em suas práticas.

A pesquisa-ação tem em vista incitar novas formas de pensar do grupo envolvido para que reflexione sobre os problemas sociais reais e principalmente educacionais que os acometem, bem como as possibilidades ou alternativas para soluções práticas dos desafios identificados. O grupo não apenas é o foco da intervenção, por parte do pesquisador, mas também se coloca na condição de partícipe, traça planejamentos e ações de modo a atender as prioridades com os recursos que dispõem.

Para melhor compreender metodologicamente a pesquisa-ação é preciso concebê-la como um conjunto de procedimentos que articula e combina conhecimentos e ação e que, a partir da

ação, gera novos conhecimentos. Dessa forma, o pesquisador, ao adotar a pesquisa-ação, estabelece compromisso social e científico ao mesmo tempo.

Se por um lado, o pesquisador busca informar-se e formular conceitos com fins científicos, por outro lado, os participantes são ativos na pesquisa. Franco (2005, p. 486) considera que “[...] a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido” estão presentes na pesquisa-ação para além do registro e interpretação do pesquisador, que “[...] a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005, p. 486). Nesse aspecto, é possível verificar a integração de conceitos a relevantes experiências sobre as realidades percebidas pelos sujeitos. A junção dos esforços do pesquisador e dos participantes acarreta, no âmbito da pesquisa-ação, esquemas explicativos mais abrangentes que incidem na proposição de flexibilidade metodológica. Distante do paradigma cartesiano “[...] a flexibilidade metodológica da pesquisa-ação é um de seus componentes essenciais” (FRANCO, 2005, p. 497) uma vez que as etapas da investigação são organizadas no decorrer do processo de pesquisa-ação com os sujeitos envolvidos. Um processo que requer melhor entendimento dos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

[...] a produção de conhecimento no campo da educação carrega também uma ideia de sociedade na qual as vertentes políticas, sociais, econômicas e culturais se entrelaçam ao texto e se expandem aos contextos. Não há, pois, produção neutra. Quem fala e escreve está envolvido em diversos acontecimentos e estabelece linhas de pensamentos a partir de estudos e pesquisas que realiza. Deixar marcas, ou memórias nos registros, nos textos científicos é um trabalho artesanal, muitas vezes lento, mas necessário. (BARROS, FERREIRA, 2020, p. 447).

Quem fala e escreve deixa suas marcas, seus registros, suas formas de expressar conhecimentos. Os professores integrantes da pesquisa-ação não são apenas observados em seus cotidianos pelo pesquisador. Eles podem agir, aprender, transformar e melhorar suas práticas pedagógicas, a partir da identificação e resolução de problemas concretos vividos em seus contextos sociais. Para tanto, o conhecimento dos participantes, advindo de suas experiências de vida e profissão, importam e são discutidos juntamente com outras fontes de informações e explicações a fim de produzir um conhecimento descritivo e crítico da situação estudada. Os participantes da pesquisa possuem conhecimentos adquiridos com base na captação da realidade percebida. Imerso em um processo de análise dialética de reflexão/ação com os outros, o pesquisador reelabora ações de modo a viabilizar a transformação social.

Apesar da proposta de transformação social garantir à pesquisa-ação um viés político, seu alcance está a um nível intermediário entre o que é micro e macrosocial. Ela é “[...] um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno e médio porte” (THIOLLENT, 2011, p. 15). De maneira global, a ação transformadora da pesquisa-ação ocorre a nível local, com os indivíduos que participaram ativamente da pesquisa. Portanto, por ser restrita, não se pode ter pretensões revolucionárias no sentido de transformação geral da sociedade como um todo.

Qualquer que seja a ação planejada pelo grupo, ela deve ir além da simples solução do problema. Pode até ser que a ação seja considerada pequena diante do objetivo maior de “[...] tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados” (THIOLLENT, 2011, p. 74). Aspira-se que na pesquisa-ação os objetivos da investigação possam articular-se de modo a permitirem metodologias de ação e/ou a resolução de problemas da comunidade e/ou escola, com a tomada de consciência dos participantes e a produção de conhecimento técnico-científico. Dessa forma, os professores:

[enquanto] sujeitos participantes irão aos poucos se apropriando de procedimentos de pesquisa, construindo novos saberes práticos, enfrentando suas dificuldades e elaborando sobre elas, percebendo a possibilidade de fazer rupturas com sua rotina docente, e com isso vão redimensionando suas concepções sobre a tarefa educativa; assim, constroem novos saberes e alguns conhecimentos sobre essas suas vivências (FRANCO, 2012, p. 129).

Ademais, somente a ação direcionada e sem os outros participantes, não garante a concretização de uma pesquisa-ação. É indispensável a realização da pesquisa teórica elaborada pelo pesquisador e dialogada com os professores participantes a fim de se planejar a ação coletivamente.

O conhecimento teórico permeia todo o processo de levantamento e resolução dos problemas práticos. Há uma relação direta que faz ambos caminharem juntos, pois, “[...] a pesquisa não é limitada aos aspectos práticos. Não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto” (THIOLLENT, 2011, p. 61). Todo conhecimento e/ou produção técnico-científica carrega paradigmas ou referenciais bibliográficos e podem gerar impactos diversos, entre eles políticas e ações educacionais em correlação com o desenvolvimento e a inovação na educação.

Thiollent (2011, p. 64) complementa que apesar da natureza prática da pesquisa-ação, boa parte das preocupações e do tempo do pesquisador é investido na teoria, pois é ela que irá “[...] gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”. Na prática educativa é possível observar que ora o pesquisador ouve o campo e busca embasamento teórico para melhor compreendê-lo, ora a partir do referencial teórico, atua provocando e incentivando os professores participantes. Franco (2012, p. 127) também reforça que o pesquisador realiza intervenção pedagógica:

[...] no sentido de direcionar reflexões, sistematizar e objetivar situações que são subjetivamente percebidas, organizar e dispor de fundamentos teóricos para ampliar o olhar crítico sobre o cotidiano, coordenar os processos de intersubjetividade que devem ser construídos no grupo. Essa situação de *intervenção pedagógica qualificada* impõe uma séria questão ao processo de pesquisa-ação, qual seja, a do protagonismo do pesquisador, o que impede o estabelecimento de relações igualitárias entre pesquisador e sujeitos da prática. Os sujeitos, com raras exceções, estão aprendendo a ser pesquisadores, assim é quase impossível deixar de existir um direcionamento das compreensões pelo pesquisador principal (grifos da autora).

O pesquisador principal vive um movimento constante entre teoria-prática e prática-teoria a fim de que a teoria possa explicar e justificar a prática docente e que a prática possa melhor ajustar a teoria à situação real pesquisada. Assim, ao mesmo tempo se produz a ação e o conhecimento teórico científico da pesquisa-ação, contemplando a situação de descompasso entre o tempo da produção da pesquisa e as demandas do cotidiano escolar, outrora destacada por Gatti (2002) e Streck (2010), pois os participantes, juntamente com o pesquisador, buscam respostas a problemas reais vivenciados na escola. A pesquisa e a ação, tal qual a teoria e a prática, são articuladas e trabalham juntas.

É à luz da teoria que as situações práticas trazidas ao seminário serão interpretadas pelo grupo. Portanto, é de suma importância que os participantes tenham acesso a esse conhecimento teórico. Thiollent (2011) sugere que na prática o pesquisador adapte ou traduza o texto teórico, quando necessário, para que se torne mais cognoscível aos participantes, que nem sempre possuem

formação teórica considerada necessária ao desenvolvimento da atividade proposta pelo pesquisador e que, por isso, podem desanimar, desmotivar e frustrar-se com o andamento da pesquisa ou mesmo desistir.

No plano da organização prática da pesquisa, os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não desestime e não afete os participantes que não dispõem de uma formação teórica. Certos elementos teóricos deverão ser adaptados e ‘traduzidos’ em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão. (THIOLLENT, 2011, p. 64).

Thiollent (2011) assevera que alguns textos podem ser considerados fundamentais pelo pesquisador, no entanto, é preciso ter atenção à compatibilidade dos mesmos com os participantes da pesquisa, que podem envolver outros perfis, além dos docentes, como alunos, pais dos alunos e outros servidores ou amigos da escola. O autor recomenda que ao perceber tal necessidade, o pesquisador proponha um grupo de estudos, para além dos seminários, no qual o tema pode ser mais pormenorizado e discutido de uma forma mais acessível.

Estas adaptações e dinâmicas possíveis à pesquisa-ação, vêm ao encontro de resolver o que Gatti (2002) denominou anteriormente de porosidade entre o que se produz na universidade e o que se passa na escola, melhorando a comunicação, a interpretação, a decodificação e a disseminação do conhecimento, junto à comunidade escolar e possibilitando transformações nas práticas educacionais.

Uma fase importante, que merece destaque na pesquisa-ação, é a do diagnóstico da situação, momento em que os pesquisadores, juntamente com os participantes, buscam levantar e priorizar os problemas sociais. É muito importante que para além dos problemas, que evidenciam os pontos negativos que precisam ser melhorados, o pesquisador tenha um olhar amplo e provocativo que permita identificar nos participantes, na comunidade e nos contextos, os pontos positivos, as potencialidades e oportunidades que podem beneficiar a ação. É interessante correlacionar esses dois pontos — positivo e negativo —, pois as potencialidades do grupo serão indispensáveis para a resolução dos seus problemas.

Com relação a aprendizagem, Thiollent (2011, p. 76) destaca que todos os envolvidos sempre aprendem algo durante o processo de pesquisa-ação.

As diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos. A aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo.

A pesquisa-ação permite, sempre que necessário, contar com a assessoria/consultoria de colaboradores especialistas de forma que esses, juntamente com os participantes e o pesquisador, busquem as melhores possibilidades de soluções para o contexto. Assim, o pesquisador deve cogitar eventuais contribuições que especialistas das diversas áreas do conhecimento podem dar à pesquisa, pensando na possibilidade de integrá-los voluntariamente ao grupo em momentos próprios e oportunos. Nunes (2019, p. 174) ao realizar pesquisa-ação com professores das escolas rurais do município de Colorado do Oeste – Rondônia, destacou que:

Um dos objetivos desta pesquisa foi que os professores pudessem contribuir com suas próprias experiências, pois a pesquisa-ação objetiva valorizar o conhecimento de quem vivencia uma realidade, somada ao conhecimento de quem é especialista em uma determinada área [...] O especialista vem no sentido

de orientar o trabalho, mas para isso precisa conhecer o contexto no qual a escola está inserida. Portanto, trata-se de uma troca de conhecimentos, no qual ocorreu a apropriação de conhecimentos por ambas as partes.

Para a pesquisadora, uma das riquezas da pesquisa-ação é a possibilidade de um espaço de diálogo capaz de valorizar, tanto o saber formal de especialistas quanto o saber informal das pessoas que vivenciam a prática na escola rural. Nunes *et al.* (2020, p. 10) descreve que “[...] o conhecimento da história e do cotidiano dos professores que atuam nas escolas municipais rurais evidenciou a realidade na qual estes profissionais da educação estão inseridos e permitiu identificar as dificuldades que vivenciam” e conseqüentemente articular possíveis soluções práticas.

Silva (2019, p. 69), que também vivenciou a experiência de pesquisa-ação com professores das escolas rurais de Ariquemes – Rondônia, destacou que a pesquisa-ação:

[...] reflete de forma dinâmica na sociedade e, por vezes, pode até revelar protagonistas que outrora eram meros figurantes. Adentra-se nos problemas, bem como propõe solução, visto que ela não vem apenas de uma via. As mãos das estradas são duplas. Assim também é o conhecimento, vem e vai. Todos os envolvidos aprendem e ensinam algo, rendendo frutos de soluções encontradas coletivamente, sejam em soluções emergenciais ou implicações que externem o que é carente de políticas públicas.

A autora destaca novamente o espaço de diálogo provocado pela dinâmica da pesquisa-ação que permite e garante voz aos participantes que muitas vezes eram silenciados.

Sobre os resultados concretos, Thiollent (2011, p. 28) distingue dois tipos de informações construídas no processo da pesquisa-ação:

Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores é estruturada em conhecimento. Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa.

Assim, uma parte das informações, com linguagem acadêmico-científica, será incorporada às demais pesquisas existentes na área, constituindo uma estrutura científica do conhecimento que será socializado em eventos científicos como congressos, colóquios, seminários e revistas na forma de artigo, resumos, dissertação, tese etc.

Outra parte, com linguagem mais simples, acessível, clara e adaptada, será divulgada na própria comunidade na qual a pesquisa foi/está sendo realizada. Independente da complexidade da teoria envolvida na resolução do problema, o material didático ou informativo — o produto final — deve ser totalmente acessível aos participantes, seja no formato de apresentação (digital e/ou impresso) seja na tradução ao nível de conhecimento adequado à comunidade envolvida.

Em se tratando do campo educacional, esse material deve circular preferencialmente no “chão” da escola, nas salas dos professores, nas salas de aulas, entre os alunos, entre os pais. Pode adquirir forma de cartilha, manuais, tutoriais, vídeos etc.; há uma infinidade de produtos e serviços que podem ser construídos a depender da natureza da ação, visando informar o que foi feito e instruir ou encorajar novas pesquisas e ações na comunidade, a partir dos participantes já iniciados no processo de pesquisa e, conscientes da sua importância na resolução dos problemas locais. Franco (2012, p. 133) descreve que no processo de pesquisa-ação educacional:

[...] para os práticos, há infinitos ganhos: por certo descobrirão novos saberes, darão novos significados à sua prática, recriarão procedimentos didáticos, iniciar-se-ão em processos de pesquisa, desenvolverão atividades na direção de pesquisar a própria prática, começarão a estranhar a inadequação de alguns procedimentos usuais, enriquecer-se-ão com a convivência coletiva, envolver-se-ão em processos de autoformação e até poderão produzir conhecimentos científicos.

Como parte da produção de conhecimento científico, é idealizada com os professores partícipes da pesquisa, há uma melhor identidade do produto com a comunidade, uma vez que a linguagem utilizada favorece a afinidade e o entendimento. O retorno da pesquisa, em forma de produto, é muito significativo para o grupo pesquisado. Thiollent (2011, p. 84) descreve que:

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como um simples efeito de ‘propaganda’. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar realizações e contribuições para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação.

A divulgação favorece a tomada de consciência do conjunto da população interessada, ou seja, vai além dos participantes diretos da pesquisa. “A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação” (THIOLLENT, 2011, p. 82) e, portanto, podem da mesma forma que esse grupo, fazer uma pesquisa-ação que resolva ou melhore uma situação problema. Franco (2005, p. 501) reafirma que “[...] pesquisa-ação pode e deve funcionar como uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos”.

SER PESQUISADOR NUMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO

Como é possível perceber, na pesquisa-ação não cabe ao pesquisador apenas a observação passiva para descrição da situação investigada. Ele é ativo em todos os aspectos da pesquisa, apresenta conhecimentos teóricos e práticos para discussão, traz informações relevantes de outras fontes externas ao grupo, que levantou por meio da pesquisa de campo, documental, bibliográfica e/ou com a equipe de pesquisa na qual está vinculado na universidade e que podem provocar e favorecer uma melhor reflexão no grupo investigado sobre o assunto discutido. Ao pesquisador, cabe ainda a reflexão global mais abrangente possibilitando generalizações. Ele age, tanto no equacionamento do problema, como no acompanhamento e avaliação da ação. Todavia, “[...] a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

O pesquisador é quem escuta, sugere, esclarece, explana, explica, ilustra, expõe, compara, mas, não (se) impõe, não força, não obriga, não constrange, não oprime, não pressiona em nada os participantes. Ele é apenas um mediador que submete à apreciação e discussão dos participantes que avaliam e deliberam coletivamente. Thiollent (2011, p. 74) esclarece que:

As “explicações” são sugeridas ao respondente para que tenham um papel ativo na investigação. As “explicações” consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínio não conclusivos que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento. Esses aspectos explicativos podem estar relacionados

com os objetivos de conscientização e serem ampliados numa fase posterior pela divulgação dos resultados.

A atuação do pesquisador deve ser no sentido de explicar e provocar o debate, mas não concluir, não levar uma proposta pensada e pronta para ser aplicada na comunidade. É o próprio grupo que deve refletir a partir de suas experiências práticas e do conhecimento teórico trazido pelo pesquisador. Somente dessa forma é possível contemplar a natureza de conscientização da pesquisa-ação. O pesquisador procura estratégias para que as informações possam ser transformadas em conhecimento em prol da vida da comunidade.

A escuta incondicional do outro é uma premissa *sine qua non* para a pesquisa-ação. Ela é o ponto de partida na qual o pesquisador se lança na pesquisa e empenha-se a encontrar formas para entender o outro e sua maneira de pensar e agir. Franco (2005, p. 486) assevera que o pesquisador deve fazer um “[...] mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo”.

Nesse exercício, o pesquisador e o outro são permanentemente alterados por um diálogo que provoca intensa e rica troca na tentativa de se compreenderem mutuamente. Por isso, Amorim (2004) afirma que a relação do pesquisador com seu outro é dialógica, porque é o diálogo que constrói e desconstrói o conhecimento na pesquisa.

O pesquisador busca no outro o sentido, a incompletude e a provisoriedade a fim de construir consciência de si a partir do olhar e da palavra do outro; pois acredita que cada um tem um lugar no espaço e no tempo e, desse lugar, se vê o outro e o mundo. Assim, é com o olhar do outro, com seus valores que o pesquisador se comunica com seu interior. Tudo chega ao pesquisador por meio do olhar, da palavra, do silêncio - da ausência de voz ou da voz silenciada do outro.

E é a alteridade, de um e do outro, que produz conhecimento em ambos. “Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar” (AMORIM, 2004, p. 26). Por isso, o ponto de partida da construção do conhecimento é justamente a sua estranheza. Ela implica num certo distanciamento entre pesquisador e pesquisado que exige a suspensão do que aparentemente possa estar manifestado como evidente.

O pesquisador escuta o que lhe é estranho, recebe e acolhe o que lhe é alheio, tenta compreendê-lo e interpretá-lo, cria algo a partir da realidade do outro e transmite essa mensagem por meio da sua escrita. Assim, “[...] abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26).

A tradução do participante da pesquisa em Educação passa pela interpretação, na qual o pesquisador, num exercício mental, simula o que ouve chegando por vezes a colocar-se no lugar social do professor, interpretando-o profundamente a partir de sua realidade, procurando ver o mundo que o cerca não a partir de seus conceitos, mas da perspectiva do objeto, considerando as limitações e dificuldades impostas a ele.

O exercício mental do pesquisador não é uma atividade desacomodada. É uma ação na qual, simultaneamente, se olha de dentro e de fora o objeto a fim de “[...] compreender o sentido da alteridade ao mesmo tempo que mantém e mostra distância” (AMORIM, 2004, p. 48). Por isso, é fundamental a interação do pesquisador com o campo de pesquisa, com a escola, com os professores e alunos a fim de que esse aprenda tudo que puder sobre o outro e o contexto no qual se insere. Só assim poderá compreendê-lo em sua alteridade.

A pesquisa-ação proporciona a possibilidade de o pesquisador sair do lugar que ocupa e assumir um lugar outro - a condição existencial do outro e de dentro de sua conjuntura perceber a importância e o significado que as coisas têm para ele. Amorim (2001, p. 68-69) assevera que “[...] para compreender pertinentemente um fato social, é preciso aprendê-lo totalmente, isto é, de fora, tal como uma coisa, mas da qual somos parte integrante”.

Pesquisar Educação é trabalhar constantemente com o contraste, estar fora e dentro ao mesmo tempo, manter concomitantemente a proximidade e o distanciamento. Mergulhar no fato, sentir a partir da pele do professor e do aluno, ver através do seu olhar a sua realidade, mas também afastar-se a ponto de conseguir pensá-lo incorporado a uma estrutura maior, numa conjuntura histórica-política-social que explica e justifica o cenário educacional brasileiro.

Amorim (2004, p. 69) esclarece que isso é possível porque participamos subjetivamente de toda sociedade humana. Há uma interpretação de que “[...] nós poderíamos ter nascido ali e podemos então procurar compreendê-las como se nelas tivéssemos nascido”. Assim, a alteridade relacionada à consciência da existência do outro, que é diferente do pesquisador, também lhe provoca o sentimento de pertencimento, pois somos igualmente humanos.

O pesquisador busca tornar-se um com o outro que é alheio, estranho a si, mas que tem o que lhe falta, o que ainda não sabe, o que precisa saber, o que precisa pesquisar. Ele depende do outro para conhecer seu próprio interior e nesse processo, é preciso aceitar, discutir e incorporar valores que pertencem a um e ao outro. A alteridade é a afirmação da diversidade e da importância das diferenças.

Ítalo Calvino (1996) ao criar “O Visconde partido ao meio”, revela a busca do indivíduo por uma identidade própria a partir da alteridade, reforçando a ideia de que para conhecer-se precisamos da interpretação do outro. O autor retrata a incompletude de cada ser a partir de seu personagem principal, o Visconde Medardo de Terralba, que em uma guerra, é dividido ao meio físico e mentalmente.

As metades do Visconde – “O mesquinho” e “O Bom” — revelam-se antagônicas ao extremo. Acreditam que estão absolutamente certas e se recusam a mudar de opinião mesmo que argumentos importantes sejam apresentados. São incapazes de reconhecer que podem estar erradas, que o outro lado pode ter algum tipo de razão. E essa posição irreduzível de ambos ocasionou muitos prejuízos ao povoado submetido ao poder do Visconde.

A inteireza do Visconde, antes de ser partido ao meio, é sinônimo de sua ignorância e alienação, ao passo que a sua incompletude, depois de partido, lhe permitiu espaço para o ouvir e se colocar no lugar do outro e fazendo isso, iniciou um percurso de autoconhecimento. O Visconde Mesquinho descreveu:

Que se pudesse partir ao meio toda coisa inteira - disse meu tio, de braços no rochedo, acariciando aquelas metades convulsivas de polvo -, que todos pudessem sair de sua obtusa e ignorante inteireza. Estava inteiro e para mim as coisas eram naturais e confusas, estúpidas como o ar: acreditava ver tudo e só havia a casca. Se você virar a metade de você mesmo, e lhe desejo isso, jovem, há de entender coisas além da inteligência comum dos nossos cérebros inteiros. Terá perdido a metade de você e do mundo, mas a metade que resta será mil vezes mais profunda e preciosa. E você há de querer que tudo seja partido ao meio e talhado segundo sua imagem, pois a beleza, sapiência e justiça existem só no que é composto de pedaços. (CALVINO, 1996, p. 52).

Ao deparar-se com o novo mundo o desejo do Visconde partido/pesquisador foi de que todos se tornassem como ele. No entanto, os outros que ainda estavam acorrentados a

pensamentos de inteireza, que não viveram uma experiência de quem foi partido ao meio ficando incompleto, não vivenciaram a alteridade do outro. São capazes de julgá-lo como louco, pois as únicas coisas que conhecem são as suas verdades criadas a partir de suas experiências no mundo. O Visconde Bom também descreveu sua experiência de estar partido ao meio à sua amada:

- Ó Pamela, isso é o bom de ser partido ao meio: entender de cada pessoa e coisa no mundo a tristeza que cada um e cada uma sente pela própria incompletude. Eu era inteiro e não entendia, e me movia surdo e incomunicável entre as dores e feridas disseminadas por todos os lados, lá onde, inteiro, alguém ousa acreditar menos. Não só eu, Pamela, sou um ser dividido e desarraigado, mas você também, e todos. Mas, agora, tenho uma fraternidade que antes, inteiro, não conhecia: aquela com todas as mutilações e as faltas do mundo. Se vier comigo, Pamela, vai aprender a sofrer com os males de cada um e a tratar dos seus tratando dos deles. (CALVINO, 1996, p. 73).

O pesquisador, tal qual o Visconde quando se encontra inteiro, é incapaz de compreender o que se passa à sua volta. Apenas sendo metade, admitindo que não conhece e não sabe tudo, torna-se sensível à história das outras pessoas e suas dores. Quando nos encontramos na inteireza na pesquisa, temos apenas uma visão paralela de mundo, uma projeção distorcida do outro e de sua realidade, pois tudo que sabemos do mundo é o que limitadamente vivenciamos no próprio corpo, nossas experiências e elas muitas vezes refletem apenas as aparências das coisas, não a essência. Todavia, acabam sendo tomadas por verdades absolutas.

A inteireza do pesquisador o coloca numa zona de conforto, na qual o mundo é da forma como ele o pensa. Há uma cegueira, uma limitação e incapacidade para o conhecimento, ao passo que partir-se ao meio e assumir-se incompleto, é sair dessa zona de conforto, assumir-se não conhecedor de tudo quanto há. Não ter certezas e crenças absolutas, não aceitar as coisas como naturais, como se fossem o que são porque assim teriam que ser, é permitir-se a interrogação, a dúvida, o questionamento, a outra visão ou interpretação diferente. Reconhecer-se partido e incompleto torna possível ao pesquisador entender de coisas incomuns para cérebros inteiros porque está aberto à escuta incondicional do outro, à experiência do outro, a um mundo outro que há pouco lhe era alheio, estranho.

A pesquisa — ofício do pesquisador — é um trabalho que está em constante aperfeiçoamento. Ninguém nasce cientista social. O pesquisador se constrói, se autoforma, se molda como um artesão intelectual a partir de suas experiências pessoais e atividades profissionais. Não há uma separação entre a vida e o trabalho do pesquisador. Pelo contrário, a experiência pessoal funde-se ao trabalho intelectual de pesquisa fazendo com que um enriqueça o outro (MILLS, 2009).

A vida do pesquisador e a pesquisa estão intimamente ligadas e fundidas. O pesquisador traz para sua vida pessoal tudo o que aprende na pesquisa da mesma forma que abastece a pesquisa com suas experiências particulares. A pesquisa é, pois, um modo de vida; “[...] seu trabalho, é, então, para ele, um meio de se desenvolver a si mesmo como homem bem como de desenvolver sua habilidade” (MILLS, 2009, p. 77).

É importante que os pesquisadores façam registros escritos de tudo que lhes acontece, pois para além do desenvolvimento da capacidade de expressão por meio da escrita, essa prática compila coisas simples e cotidianas que doravante sistematizadas, podem ser de grande relevância, tanto no aspecto profissional como pessoal.

A partir dos registros e referências, o pesquisador define seu objeto de pesquisa e se debruça na investigação. Ele praticamente se enamora pela proposta de pesquisa e passa a perceber que ela

está em toda a parte. “Você se torna sensível aos seus temas; passa a vê-los e ouvi-los sempre em sua experiência” (MILLS, 2009, p. 41).

Parece que existe uma programação que deixa o pesquisador alerta e receptivo a qualquer informação e conexão, mesmo imprevista e não planejada, que julga ter relação direta ou indireta com a pesquisa em tela. Não apenas nos momentos dedicados ao ofício da pesquisa, mas a qualquer momento, em qualquer atividade ou companhia. Ao apreciar filmes, músicas, uma conversa aleatória, informal, despretensiosa, de repente o mundo parece vibrar na mesma sintonia da pesquisa e as coisas assumem uma nova importância ao pesquisador aumentando as chances de produção por meio da combinação de ideias até então desconhecidas.

Há consenso de que é coerente que cada pesquisador desenvolva sua própria metodologia, teoria e prática de pesquisa e destaca-se que um bom pesquisador social precisa ser livre, não ficar amarrado a procedimentos de forma rígida. Ser flexível e independente e trilhar seu próprio caminho metodológico de pesquisa, tendo como principal aliada sua imaginação sociológica em busca de compreender e confrontar os problemas do homem e da sociedade. “Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixem que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício” (MILLS, 2009, p. 56).

O pesquisador pode elaborar ou construir suas teorias e conceitos atentando-se sempre para além da história dita oficial, sendo capaz de perceber os detalhes e relações dos pequenos fatos na sub-história, na história do outro e relacioná-lo ao nível histórico. Adentrando-se nas estruturas sociais em que os ambientes se organizam, refletindo as particularidades ao mesmo tempo que as relaciona com o curso da história humana.

E assim, por meio da compreensão comparativa das estruturas sociais que existem na história presente do mundo, buscar formular e resolver os problemas que se apresentam na sociedade contemporânea utilizando-se “[...] das perspectivas e materiais, das ideias e métodos, de todo e qualquer estudo sensato do homem e da sociedade. Eles são seus estudos; são parte daquilo de que você é parte” (MILLS, 2009, p. 57). A pesquisa deve orientar e fazer compreender o período histórico em curso. Para o autor, o pesquisador social deve ser capaz de:

[...] unir uma variedade de vidas privadas com questões públicas. Tenta enriquecer a vida privada tornando-a publicamente relevante. Ao mesmo tempo, tenta produzir significado humano no que é hoje chamado de questões públicas, transformando-as para que permitam e estimulem uma variedade mais decente de vidas privadas. Devemos nos recusar a separar as duas coisas, pois embora a medida mais adequada das questões públicas deva ser sempre as vidas privadas que elas permitem, a natureza de uma de nossas armadilhas é que não podemos esperar resolver os problemas da vida privada nem da vida pública separadamente. (MILLS, 2009, p. 93).

O pesquisador em Educação precisa compreender e fazer compreender que as dificuldades pessoais, encontradas na narrativa do professor e do aluno, são questões públicas e que as questões públicas precisam, portanto, dialogar com as dificuldades pessoais do professor e do aluno, com a vida singular e individual desses atores, na qual a biografia e a história de ambos se entrelaçam no bordado da feitura da Educação e da sociedade como um todo.

Assim, a escolha do pesquisador por essa ou aquela técnica precisa estar ligada à perspectiva epistêmica que vai além da declarada — a perspectiva epistêmica real — transpassada por seu modo de pensar a realidade, pois, para além da lógica, a imaginação e a intuição, oriundas das experiências concretas de vida do pesquisador, são extremamente importantes nesse processo de pesquisa.

Gatti (2002) destaca que o método precisa ser consistente e ajustar-se de forma harmoniosa com a epistemologia teórica, precisa considerar seus valores e características; não basta seguir às cegas um método. Não se trata, pois, de repetir, imitar regras sem vida, seguir um passo a passo, uma receita, um manual. Não é apenas analisar de acordo com o padrão, o formato, não é nada disso. É sim, a apreensão, a compreensão intelectual do conteúdo, o apoderamento crítico e criativo do método que por isso resulta na transformação.

A autora destaca que “[...] os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa” (GATTI, 2002, p. 55). Assim, cada pesquisador deixa suas marcas pessoais impressas no método que usou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, as pesquisas em Educação não relacionavam os problemas da área aos contextos político-sociais. Havia nítido distanciamento do pesquisador de seu objeto de pesquisa – a escola e os que dela participam. No entanto, grupos, redes de pesquisa, ensino e extensão e, conseqüentemente, investigadores vinculados a cursos de licenciaturas e programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior, têm procurado metodologias que permitam melhores aproximações da investigação com o professor e aluno da Educação básica de diversas redes de ensino.

Ao priorizar o foco da investigação a partir dos cotidianos das escolas, a pesquisa-ação torna-se possibilidade promissora capaz de criar alternativas educacionais a partir de situações que permitem, por meio de diálogos e/ou narrativas, identificar e analisar problemas de modo coletivo e, conseqüentemente, propor significativas soluções junto aos colaboradores - comunidade escolar - mas sem a substituição das responsabilidades das administrações públicas.

A pesquisa-ação corrobora para identificação, análise e construção de possíveis soluções junto aos participantes em ambientes escolares. Muitas vezes os diálogos estabelecidos nos processos investigativos instituem a dialogicidade e/ou alteridade de modo a encorajar profissionais da Educação para a busca de saídas diante dos contextos que se encontram.

A pesquisa-ação ocupa importante destaque nos debates sobre as epistemologias necessárias para uma Educação dialógica e/ou alteritária no interior das escolas da Educação básica. Nossa experiência em escolas rurais no interior do Estado de Rondônia, região amazônica, demonstrou o quanto é importante a produção de materiais científicos que auxiliem professores e alunos rurais.

Fazer pesquisa-ação corresponde a acionar conceitos, características e epistemologias em correlação aos problemas emergentes de alunos e/ou professores de escolas da Educação básica. A pesquisa-ação permite aproximações do pesquisador aos pesquisados; não precisa e não pode ser algo distante das realidades, algo realizado apenas para cumprir os requisitos acadêmicos das Universidades. A metodologia adotada permite imersão do pesquisador em todos os lugares e, principalmente, nos espaços esquecidos ou silenciados que, por exemplo, não aparecem no campo da História oficial da Educação, mas são realidades para muitas pessoas, tal como as escolas rurais na Amazônia.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

- BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação Rural: professoras e professores entre teias e tessituras. In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). *História e memória da Educação Rural no Século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 439-475. Disponível em <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/>. Acesso em 24 abr. 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. Borges em sua casa: uma entrevista de Mario Vargas Llosa. *El país*, Madrid, 14 jun. 2020. Disponível em <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-06-14/borges-em-sua-casa-uma-entrevista-de-mario-vargas-llosa.html>. Acesso em 23 out. 2020.
- CALVINO, Italo. *O visconde partido ao meio*. 2. ed. Trad. Nilson Moulin. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.
- CARRILLO, Alfonso Torres. Orlando Fals Borda e a Pedagogia da práxis. In: STRECK, Danilo R. (org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 abr. 2021.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 103-138.
- GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- LAPA, Andrea Brandão; LANNA, Lucrezia Crescenzi; SILVA, Sabrina Severo da. Desafios da pesquisa ativista em educação. *Revista Teias*, v. 20, p. 7-21, nov. 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43336/31259>. Acesso em 24 abr. 2021.
- MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; SILVA, Andressa Lima da; BARROS, Josemir Almeida. Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 128-145, 30 mar. 2019. Disponível em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721>. Acesso em 23 abr. 2021.
- MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- NUNES, Marcia Jovani de Oliveira. *Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste - RO*. 2019. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.
- NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida; SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido. Desafios do magistério rural no município de Colorado do Oeste - RO.

Interletras, Dourados, v. 8, n. 30, p. 1-20, 2 abr. 2020. Trienal. Disponível em <https://www.unigran.br/dourados/interletras/artigos.php>. Acesso em 23 out. 2020.

SILVA, Andressa Lima da. *Infâncias da terra: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes - RO*. 2019. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

STRECK, Danilo R. (org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Submetido em janeiro de 2021

Aprovado em maio de 2021

Informações da/o autora/autor

Marcia Jovani de Oliveira Nunes
Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, Colorado do Oeste)
E-mail: marcia.nunes@ifro.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-0462>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0224188849238773>

Josemir Almeida Barros
Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho
E-mail: josemir.barros@unir.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3625890466420467>