

Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação

Research in Education through Action Research

Andressa Lima da Silva¹

Juliana Cândido Matias²

Josemir Almeida Barros³

Resumo: O presente artigo tem, como objetivo, explicitar e analisar algumas características metodológicas da pesquisa-ação e da relação do pesquisador com o seu outro na perspectiva da alteridade, dialogicidade e escuta sensível. Entre os questionamentos destacamos: quais as principais características da pesquisa-ação aplicadas à educação? Quais fatores podem contribuir no fazer investigativo do pesquisador com o outro na pesquisa-ação? A pesquisa bibliográfica balizou nossa proposta e foi fundamental para o melhor entendimento das características, etapas e conceitos da pesquisa-ação. Entendemos que, nos processos investigativos sobre a educação, as diversas formas de expressar as falas dos outros nos remetem aos cotidianos, sendo que, nos processos de pesquisa, os atores sociais estabelecem sentidos e ressignificam seus saberes constantemente.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Alteridade. Dialogicidade. Escuta sensível.

Abstract: This article aims to explain and analyze some methodological characteristics of action research and the researcher's relationship with others from the perspective of alterity, dialogicity and sensitive listening. Among the questions are: What are the main characteristics of action research applied to education? What factors can contribute to the researcher's investigation with the other(s) in action research? Literature review guides our proposal and was fundamental for a better understanding of the characteristics, stages and concepts of action research. We understand that, in the investigative processes about education, the different ways of expressing the speeches of others remind us of the daily lives, and, in the research processes, the social actors constantly establish meanings and assign new meanings to their knowledge.

Keywords: Action research. Alterity. Dialogicity. Sensitive listening.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Ariquemes. E-mail: andressa.lima.silva.2021@gmail.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Rolim de Moura/RO. E-mail: juhmatias.rm@gmail.com

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU) - (2013). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - (2019). Atua no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). E-mail: josemirbh@gmail.com

Introdução

Com que lente se depara o jovem pesquisador com o seu outro, com seu objeto, com seu espaço? (MATIAS et al, 2019, p.11)

O desdobramento da pesquisa no campo da educação tem sido marcado como lugar dinâmico que envolve instituições escolares, alunos, professores e as relações cotidianas estabelecidas em contextos diversos. A pesquisa voltada para melhor entender o universo de significados, das ações e acontecimentos escolares pode se interrelacionar com a pesquisa-ação.

São importantes as atribuições do tipo de pesquisa que associa teoria e prática, vinculando-se aos contextos sociais. Ressaltamos a relação participativa do pesquisador e pesquisado, bem como as implicações interventivas para resolver situações problemas relacionadas aos ambientes escolares, por vias de transformação participativa. Nesse sentido, as atribuições conceituais de diálogo, alteridade e escuta podem auxiliar nos aspectos mobilizadores da pesquisa-ação. Deste modo, tecer características e definições da pesquisa-ação, evidenciar o fazer investigativo a várias mãos e problematizar os processos de pesquisa a partir dos cotidianos auxiliam na contextualização da complexidade da investigação em Ciências Humanas.

É relevante ressaltarmos que o diálogo corresponde à comunicação entre os partícipes como fator inerente ao processo interativo da pesquisa-ação: corresponde, em nosso ponto de vista, à alteridade, ao estabelecer um sentido de empatia do lugar que o outro ocupa, a partir de suas vivências e/ou narrativas. Neste sentido, a escuta sensível define-se como uma característica necessária aos diálogos.

Pesquisa-ação

O contexto educacional apresenta-se como espaço dinâmico e aberto à promoção de pesquisas comprometidas com o aprimoramento educacional, a partir da realidade vivenciada no *chão* da escola. Conforme destaca Lewin (1994), a pesquisa-ação apresenta-se com possibilidades promissoras na

educação por possibilitar a percepção da pesquisa como atributo indissociável ao aprimoramento da prática. Como pesquisa social e com forte comprometimento com a transformação de situações microescolares, Thiollent (2011), na figura de precursor, no Brasil, evidencia a definição da pesquisa-ação.

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

A pesquisa, de modo metafórico, assim como uma semente fértil e um bom canteiro apresentam-se um para o outro como possibilidades fecundas de produção de alimento e vida, pode se constituir na educação, ou seja, como uma possibilidade de aprimoramento educacional, melhoramento da práxis, tomada de consciência e mudanças positivas no cotidiano escolar.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2002, p. 75).

Na condição de uma pesquisa participativa, a pesquisa-ação rompe com paradigmas vinculados ao lugar do pesquisador e do participante. Assume estreita relação com a interação entre eles, pois, unidos por um determinado problema, desenvolvem ações coletivas em prol de sua resolução. Entre o envolver e o envolver-se, a intervenção toma forma com o objetivo de propor mudanças para a situação investigada. Essa conexão que advém da participação é evidenciada por Barbier (2004), ao definir a existência inerente da coletividade na pesquisa-ação. Para ele, “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2004, p.70); sendo assim, a participação e coletividade constituem as principais marcas dos aspectos que consolidam a pesquisa-ação. Silva (2019) destaca possibilidades da pesquisa-ação, ao conjugar pesquisador e atores sociais implicados pela coletividade:

A pesquisa-ação corresponde a uma metodologia de longo alcance, 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 (SILVA, 2019, p. 69).

As atribuições da pesquisa-ação para a transformação da prática dos envolvidos na pesquisa seguem na medida em que o processo vai se desencadeando, de forma a construir caminhos de aprendizagem e de tomada de consciência. A “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Thiollent (2011, p. 22-23) destaca alguns aspectos principais da pesquisa-ação, vista como estratégia metodológica da pesquisa social:

i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; ii) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; iii) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; v) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; vi) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

O que fica notório é que a participação é preceito básico para que ocorra a pesquisa-ação. Tal participação segue sob a perspectiva da interação entre os pesquisadores e os pesquisados em uma relação participativa/cooperativa. A interação como mola propulsora mobiliza possibilidades sob as vertentes do problema e aciona o diálogo e a interação como proposições essenciais em prol da resolução do objeto, ou seja, da situação social alocada como problema. A resolução ou a tentativa de esclarecimentos das bases que mobilizam o problema fomentam o intento coletivo em torno da interação.

Pesquisas realizadas a partir do viés da pesquisa-ação, a exemplo de Silva (2019), Nunes (2019) e Bosquê (2019) demonstram os processos investigativos da pesquisa-ação no contexto educacional da Região Norte do Brasil e o potencial que agrega força ao processo investigativo, por meio da participação coletiva na pesquisa. Os desdobramentos na construção de propostas de produtos, a partir do vislumbre dos desafios e da riqueza do caminho investigativo até a

constituição, a várias mãos, de livros, cartilhas e coleções de histórias, enaltecem as intencionalidades e contextualização de materiais que corroboraram com a dinâmica escolar do chão da escola.

O acompanhamento e a organização do processo são ritos importantíssimos uma vez que nesse tipo de pesquisa o processo é a dimensão que vai constituindo e materializando a investigação. O ativismo pode ser um risco tanto na medida que se vai dando os entornos da pesquisa, podendo ser de ordem a suprimir o diálogo, a interação e participação ou, simplesmente, potencializar a ação como um fim em si mesma. O conhecimento que o caminho do processo investigativo pode consolidar faz parte da luta contra o ativismo na pesquisa e fica evidente a emancipação do ser humano na condição de aprendiz, sempre aumentando o conhecimento de pesquisadores e participantes, de forma coletiva, que se empenham sob essas perspectivas. Assim, Thiollent (2011) sintetiza tais aspectos conforme organizado na figura abaixo:

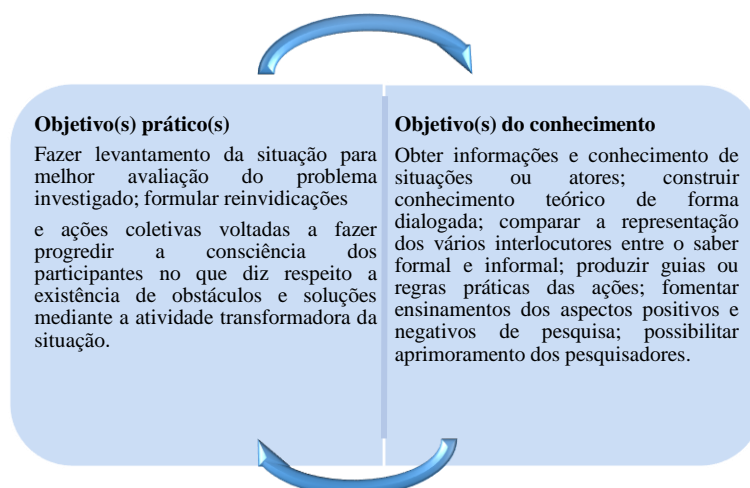
Figura 1 - Pesquisa-ação para solucionar problemas



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Thiollent (2011)

Sob a perspectiva dos três itens acima mencionados, frente à pesquisa-ação damos destaque para seus objetivos, que buscam os aspectos de transformação da situação investigada. Ela também assume uma dimensão importante no âmbito formativo por contemplar ações coletivas, nas quais a interação e relação dos pesquisadores e dos participantes encontram-se na condição de protagonistas do processo investigativo, de modo que ambos possam apropriar-se dos objetivos que abarcam esse tipo de estudo e que caracterizam a rica dimensão que existe em toda a pesquisa.

Figura 2 - Objetivo prático e objetivo do conhecimento



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Thiollent (2011)

Conforme a Figura 2, os objetivos dividem-se em objetivo(s) prático(s) e objetivo(s) do conhecimento, sendo que ambos deliberam com fatores que correspondem ao processo da pesquisa-ação, intercalando-se, constantemente. O objetivo prático, com o viés na realidade cotidiana e na interação do pesquisador e dos atores do campo, sustenta-se no levantamento do problema e na constituição de reivindicações e possibilidades de sua resolução, trajetória que possibilita a tomada de consciência dos participantes, tanto no que rege a existência de desafios e obstáculos, como nas soluções desencadeadas na transformação.

O objetivo do conhecimento lança luz ao processo, empreendendo a importância da obtenção das informações do problema e nas especificidades dos atores envolvidos no processo coletivo e participativo, o que denota a potencialidade de materiais científicos ricos que expressam a profusão de conhecimentos teóricos construídos de forma dialogada: o processo e a forma que o mesmo se dá, implicado em preciosas produções como guias ou regras práticas da ação acerca do feito investigativo. Destaca-se, ainda, o fomento de ensinamentos que não partem apenas dos aspectos positivos, mas também dos aspectos negativos da pesquisa, os desafios e as superações. Assim, o pesquisador, em meio às proposições da pesquisa-ação, tem o aprimoramento como consequência do processo investigativo.

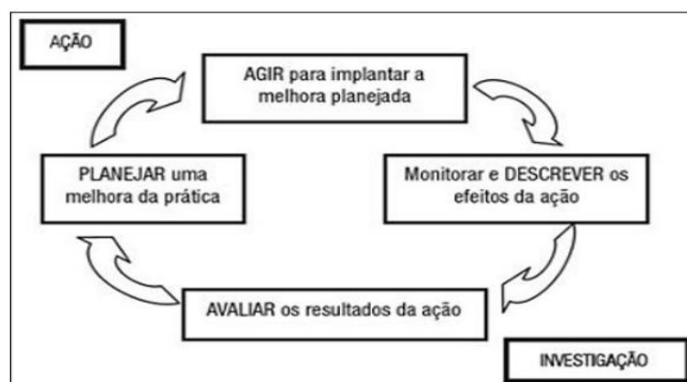
Figura 3 - Processos dinâmicos da investigação-ação



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Thiollent (2011)

De acordo com a Figura 3, Thiollent (2011) evidencia que a pesquisa-ação, sem se ancorar em fases da pesquisa que contempla um passo a passo, apresenta maior dificuldades. O autor destaca caminhos que demarcam o ponto de partida da pesquisa pela fase exploratória e se lança na dimensão de atribuir, como fator final, a divulgação dos resultados, ao perpassar o que autor vai nomear como temas intermediários que não se apresentam decorrentes de sequência temporal; vai também acionar o vaivém que pode ocorrer dada as “ várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT , 2011, p.55). A etapa das fases ou ciclos da pesquisa é relevante.

Figura 4 - Ciclo básico da investigação-ação em quatro fases



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Tripp (2005)

Conforme Tripp (2005), o ciclo para execução da pesquisa-ação consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática e o aprendizado no decorrer do processo, tanto a respeito da prática, quanto de sua própria investigação.

As aproximações recorrentes com Thiollent (2005) evidenciam um processo circular que corresponde à complexidade da pesquisa-ação, uma vez que as atribuições no campo da pesquisa se constituem enquanto a mesma acontece, pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (TRIPP, 2005): a mesma *oscilação* que pode ser entendida do ponto do *vaivém* do processo investigativo.

A pesquisa, assim, concretiza-se no próprio processo do fazer investigativo a várias mãos: a dinâmica da pesquisa social que se volta para o campo investigativo pela pesquisa-ação, a superação vivida pelas pessoas da pesquisa – que passam de informantes para atores que fazem parte da pesquisa – por meio de ações efetivas acerca da realidade, do problema e das soluções, enquanto “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Barbier, ao referir-se ao processo da pesquisa-ação, destaca que o espírito dela consiste em sua “abordagem em espiral”. Sua colocação busca significar que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação (2004, p.117)”. Na mesma linha, Franco (2005) aciona a conjugação de “espirais cíclicas” para definir o processo de pesquisa-ação: o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, assim por diante.

Na pesquisa-ação, o processo vai significando e ressignificando, sendo que o acompanhamento é fator imprescindível a cada passo. Nas definições e caracterizações, seja por meio de um processo circular ou em espiral, que vaivém ou que oscila, é sempre a partir da atenção, acompanhamento, registros e avaliações do processo que é possível repensar e constituir ou reconstituir novos entornos ao caminho investigativo de forma coletiva e participativa.

Dentro desses apontamentos, estabelecem-se as limitações que podem ocorrer durante o caminho. Dessa forma, não se descartam possibilidades de algumas alterações, se assim for necessário, concebendo o grau de flexibilidade que toda ação

determina. Afinal, a realidade é complexa e os desafios do caminho revelam-se no caminhar (SILVA, 2019, p.80).

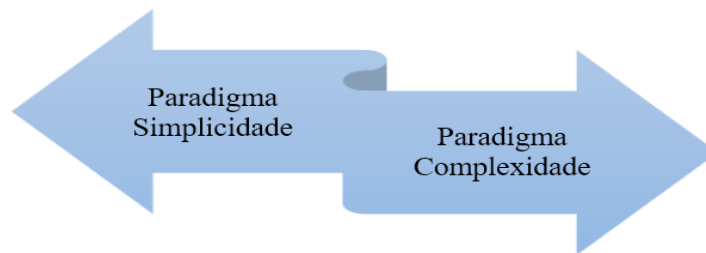
Tanto em Silva (2019) quanto em Franco (2005), podemos verificar os aspectos da flexibilidade e tensionar a importância constante do acompanhamento e das dinâmicas de um processo contínuo de ajustes, mediante a relação e interação com o grupo pesquisado. Franco e Lisita (2004) demarcam os aspectos do repensar constante subsidiado pelas ações coletivas. Pesquisa e ação caminhando juntas e essa composição “cria uma reciprocidade entre ações e discursos, entre pensar e agir, entre saberes e práticas” (FRANCO; LISITA, 2004); assim, os aspectos práticos e teóricos da pesquisa seguem entrelaçados e culminam em novas construções intelectuais que corroboram com o fazer científico a partir das intencionalidades de pessoas e grupos. Entre pensar e repensar a pesquisa no âmbito coletivo, a flexibilidade colabora como quesito essencial na pesquisa-ação, tal qual Franco (2005) assevera:

[...] a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes, bem como, caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo; o pesquisador deve estar habilitado continuamente a agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar, replanejar, de acordo com as necessidades coletivas que surgem durante o período em que a pesquisa ocorre (FRANCO; 2005, p. 491).

A flexibilidade da pesquisa-ação faz parte do processo do fazer investigativo e é recorrente nos principais autores que se debruçam sobre seus aspectos metodológicos. Por ter o envolvimento das partes como fator central na pesquisa-ação, ou seja, “o papel ativo dos sujeitos, tanto participante quanto pesquisadores[...]” (PICHETH, CASSANDRE, THIOLENT, 2016, p.12), ela conta com a realidade social como seu lugar/campo de pesquisa, abarca essa realidade e a implica nas relações sociais que fazem da flexibilidade, uma necessidade.

Barbier (2004) destaca tal flexibilidade partindo do princípio do paradigma da complexidade de Edgar Morin (1990). Para asseverar sob a perspectiva do paradigma da complexidade, Morin destaca o paradigma da simplicidade e desafia-se a esse desdobramento nos efeitos dúbios de ambas e em suas proposições distintas que acionam direções diferentes, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 5 - Paradigma da complexidade



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Morin (1990)

Sobre o paradigma da simplicidade, pode-se inferir que o ser humano não se reduz apenas a uma parte única, que desemboca em uma organização simplista de mundo com fórmulas rígidas capazes de explicar o ser humano e o mundo, partindo de pressupostos fechados e inquestionáveis. Pelo contrário: propõe a complexidade como atribuições constantes sobre o ser humano e o mundo, dadas as características múltiplas, abrangentes e interrelacionadas com as tantas outras partes que compõem o ser humano e o mundo no qual ele vive. Assim, o paradigma da simplicidade, tal qual se apresenta, evidencia a oposição representada na figura acima.

Põe ordem no universo e dele elimina a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade enxerga ora o uno, ora o múltiplo, mas não pode enxergar que o Uno pode ser, ao mesmo tempo, múltiplo. O princípio da simplicidade ou separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diferente (redução) (MORIN, 1990, p.79).

Ainda sobre o paradigma da simplicidade, é possível destacar que os aspectos que abarcam a pesquisa-ação, no âmbito da educação, contrapõem-se ao paradigma da simplicidade, uma vez que a sociedade e a escola são espaços compostos por pessoas que possuem sua unicidade empreendida por múltiplos aspectos que, por sua vez, encontram-se com a multiplicidade do outro, que também compõe os espaços sociais.

Ao mesmo tempo que nos colocamos na condição de um ser individual, fazemos parte das tantas variações e multiplicidades que nos compõem a partir da interação com o outro. Tais composições e interações constituem, de igual modo, a sociedade. São tais enlaces entre o particular e o coletivo que se conjugam *pela* e *na* interação, e que geram entornos à pesquisa-ação. Nessa perspectiva, a definição de *complexus* de Morin (2000, p. 38) nos auxilia:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A pesquisa-ação, por ser uma pesquisa social, associa a ideia do ser humano dinâmico que interage no mundo, transforma e transforma-se a partir da interação com o outro, à medida que o uno interrelaciona-se com o múltiplo e ambos se transformam. Assim, o seio social é o espaço de consolidação da pesquisa-ação e vincula-se à complexidade como característica desse universo que representa o campo investigativo, endossando-a de como fator imprescindível ao que a pesquisa-ação se propõe, por meio da interação com a complexidade social.

Diferentemente do paradigma da simplicidade – que não compreende a dimensão social e humana dentro da percepção encontrada entre o que é uno e o que é múltiplo, apenas se atribui pela conveniência em separá-las sem associá-las – sobre o paradigma da complexidade, mencionamos sua importante constituição elencada pelo processo dialógico que culmina na interação com o outro. O sentido figurado, que pode ser aplicado ao diálogo como uma ponte que promove a interação, ao mesmo tempo que compõe o ser humano a partir da interação com o outro e com o mundo, compõe também o mundo: trata-se de uma relação direta entre constituir o mundo e constituir-se com o mundo.

O princípio dialógico do qual a vida é o maior exemplo, faz que os inconciliáveis dialoguem numa lógica da complementaridade antagônica. *O princípio de recursão organizacional (o turbilhão)* sustenta que o fenômeno complexo é simultaneamente produto e produtor de sua existência. Assim, a sociedade é produzida pelas interações entre os indivíduos, mas ela retroage sobre os indivíduos e, uma vez produzida, produz igualmente estes. *O princípio hologramático* lembra que a parte está no todo, e o todo, na parte (BARBIER, 2004, p.90-91. Grifos do autor).

Deste modo, a pesquisa em educação insere-se na complexidade social que é composta por seres humanos, pela relação e interação: parte do princípio dos efeitos que caracterizam o ser humano, empregando uma dimensão de diálogo como fator preponderante. Compreende-se que a pesquisa-ação apresenta-se como importante proposição que pode contribuir com o campo educacional ao

permitir a pesquisa como uma das etapas para solucionar alguns desafios detectados.

Dialogicidade e/ou alteridade na pesquisa-ação

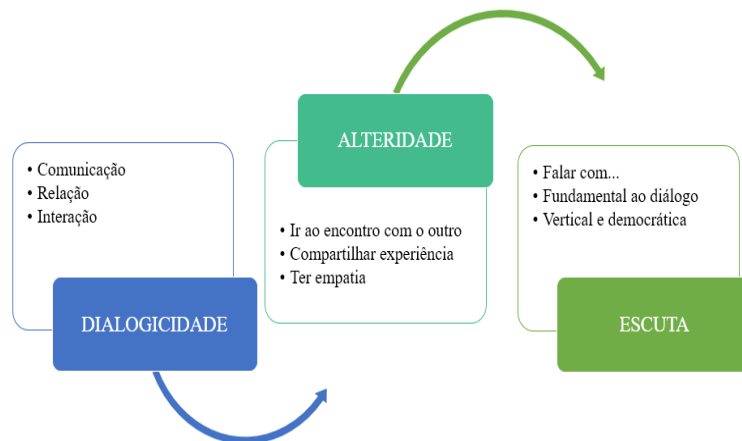
As atribuições do processo investigativo da pesquisa-ação e as dimensões teóricas de autores como Freire (1987), Amorim (2004), Pena (2017), dentre outros, podem contribuir com as aspirações da pesquisa-ação, por meio dos aspectos da dialogicidade e/ou alteridade e escuta.

A pesquisa-ação estabelece críticas sobre as produções científicas ancoradas na concepção de ciência neutra. Assim, é salutar o entendimento dos novos formatos científicos que trazem potencialidades ao pesquisador, perpassam as proposições participativas, desencadeiam interações e envolvimento com os “outros” do processo investigativo. Pensar a pesquisa-ação, portanto, é pensar no campo de pesquisa com intuito de conhecer a realidade e estabelecer possíveis intervenções. O campo como lugar de vida, onde as pessoas vivenciam seu cotidiano.

[...] campo é em si um momento relacional, específico e prático: ele vai e volta tendo como referência o mundo da vida, tendo em vista que a maioria das perguntas feitas em pesquisa social surge desse universo: da política, da economia, das relações, do funcionamento das instituições, de determinados problemas atinentes a segmentos sociais, da cultura geral ou local e outros (MINAYO, 2016, p. 69).

A pesquisa-ação e o campo intensificam a característica da flexibilidade desse processo, dada a dinamicidade dos contextos. Ir a campo com planejamento definido e fechado, sem abertura para escutar os sujeitos que compõem a pesquisa, é o mesmo que positivar ações verticalizadas, ou seja, de cima para baixo. Perde-se a possibilidade de estabelecer relações dialógicas para construir saídas aos problemas identificados, coletivamente. Mediante a pesquisa-ação e as implicações do processo investigativo realizado com o outro, tomamos as dimensões da dialogicidade, alteridade e escuta como fatores importantes no âmbito do fazer pesquisa à várias mãos.

Figura 6 - Dialogicidade, alteridade e escuta



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Pena (2017)

A pesquisa-ação apresenta-se por aproximações aos diálogos para melhor entender o outro, *objeto* foco da investigação. Diálogos que são construídos a partir do lugar do outro, das vivências do outro e, assim, da linguagem do outro, considerando seu contexto histórico, político e cultural, configurando espaços de dialogismo e polifonia (FREITAS; KRAMER, 2007) imersivos de um território não linear e, por vezes, tensionado, ao qual se configura o campo da pesquisa, seu olhar, suas vozes, seus silêncios: sua identidade.

Neste ínterim, o diálogo é a base no processo comunicativo e, entre os partícipes da pesquisa-ação, bem como entre a dialogicidade e a polifonia, há o pesquisador e o seu outro; todavia, o pesquisador torna-se imigrante no território do outro, com fala e escuta de imigrante, tal qual o visitante em terra estrangeira pela primeira vez, atento aos cheiros, à paisagem, a toda gente, com sentidos atentos para a culminância dos encontros.

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que estuda. Pode-se, ao contrário, tentar dar conta dessa presença outro, desse estranho encontrado ou desconhecido na pesquisa. Nesse caso, os métodos, as técnicas e a própria escrita podem ser questionados de modo rico e crítico. Porém, tanto nesse caso como no outro,

da maneira como a pesquisa trata ou maltrata a questão da relação com o outro, dependem certos efeitos de conhecimento (AMORIM, 2004, p.16).

O excerto chama a atenção sobre o olhar no campo de pesquisa e ressalta a importância do processo investigativo, pautando-se, constantemente no viés social e com características que legitimem a autenticidade e especificidade de pessoas que, em suas peculiaridades, também são produtores do conhecimento, tanto quanto o pesquisador.

Indagar é um bom princípio. Amorim (2004, p. 15) questiona: “mas por que uma abordagem dialógica? Para que a discussão em torno dessas ciências - quanto ao método, seu rigor, sua cientificidade ou suas condições de possibilidade - possa incluir a questão da alteridade.” Como quem reconhece o seu estrangeirismo em terras outras e propõe um diálogo possível, outrossim, por meio da linguagem em toda a sua potencialidade, o pesquisador promove a alteridade e, a partir dela, possibilita uma escuta sensível neste cenário de construção de saberes, em que altera, ao passo que é alterado pelo campo e sujeitos envolvidos na pesquisa.

Neste viés, o diálogo é condição essencial para a produção da pesquisa, em suas diversas etapas. Na pesquisa-ação estabelecemos os princípios da coletividade e da participação, tendo o diálogo como fato imprescindível. “Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente” (JOBIM; SOUZA, 2011, p. 6). A questão da alteridade perpassa este viés para além do diálogo. Significa estabelecer e entender o diálogo a partir do “encontro” com o outro, cotidianos, vivências e experiências e, até mesmo, singularidades.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um,

tornar-se um único homem. Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias - todos os outros se situam fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 42-43).

O contemplar do diálogo com o outro que se situa fora de mim, sob a perspectiva da alteridade, culmina na contemplação de um encontro. As lentes que deliberam sobre o olhar do eu e do outro, embora sejam diferentes, mesmo considerando as aproximações do outro; o que vejo não cabe no olhar do outro dentro da mesma forma, pois o que vejo apenas eu vejo. Ainda que se apresente a ambos, ao mesmo tempo, cada um tem a percepção que lhe cabe, no seu olhar.

A partir da alteridade, o diálogo imprime o encontro de dois mundos refletidos nas diferenças do olhar de cada um, “as condições apropriadas” que podemos deliberar como as possibilidades da empatia têm o poder de auxiliá-nos na diminuição das diferenças dos horizontes do eu e do outro, ao que Bakhtin (2011) define como “excedente de visão”, que nos agrega enquanto fator legitimado pela empatia de enxergar os tantos outros que se situam fora de mim.

Em qualquer situação de encontro com o outro, posso saber e ver coisas a respeito desse outro que ele mesmo não tem conhecimento, fazendo com que nossos horizontes nunca coincidam. Esse excedente de visão é condicionado pela singularidade do meu lugar no mundo e para que seja possível completar o horizonte do outro, é necessário que eu entre em empatia com ele, veja o mundo da maneira como ele vê e depois retorne ao meu lugar e, com meu excedente de visão, crie um ambiente concludente. (PENA, 2017, p. 769).

O consolidar dos entornos da pesquisa valida aspectos importantes, uma vez que os efeitos da transformação baseiam-se no processo investigativo e nas aprendizagens, pelo menos, é o que Thiollent (2011) estabelece: a dialogicidade e a alteridade somam-se à escuta.

Quem aprende a escutar para falar *com*, jamais fala impositivamente. Mesmo quando fala contra as posições do outro fala *com* ele como sujeito e nunca como objeto do seu discurso. O educador que aprende a escutar transforma seu discurso *ao* aluno em fala *com* ele. O falar *para*, que, na perspectiva democrática, é um possível momento do falar *com*, não aparece na fala de cima para baixo da perspectiva autoritária, que tem total desconsideração pela formação integral do ser humano, reduzindo o efeito de seu discurso a puro treino. (PENA, 2017, p.770).

A escuta está ligada à democracia, à educação, à emancipação humana: quando eu escuto o outro eu “falo com o outro”, sem linhagem de poder a quem dá o direito da palavra, apenas sob uma vertente. Então, a escuta faz parte do aprender a falar com o outro; há formas de escuta. A escuta sensível corresponde aos cuidados nos processos de imersão no campo junto ao “objeto” falante. Para Barbier (2004), a escuta sensível é o lugar de empatia.

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está ‘presente’, quer dizer, consistente. Ele pode não mais aceitar trabalhar com um grupo, se algumas condições se chocarem com seu núcleo central de valores, sua filosofia de vida. (BARBIER, 2004, p.94).

Ir ao encontro do outro, deixar-se encontrar com o outro e/ou dialogar com o outro compõem a sensibilidade pretendida: relação e interação por meio da escuta sensível, o “objeto” de pesquisa na condição do “outro” é partícipe, pois adentrar o território do outro como um visitante inédito e transformar este território em um lugar de fala, de escuta, interação e, até mesmo, de intervenção, requer do pesquisador a sensibilidade e conhecimento necessários para a compreensão das nuances que permeiam este movimento da alteridade.

Isto se torna possível pela dialogicidade em ambientes imbuídos pela sua história, sua cultura, marcados por suas perdas e ganhos, para que o campo da pesquisa não represente um campo de interesses que não científicos. Caso contrário, o imigrante se tornaria colonizador de tempos e espaços de outrem, como um *desterritorializador identitário*, o que a história revela não ser uma opção razoável para a pesquisa científica.

Conclusão

A pesquisa-ação é participação da coletividade, o ato de investigar a partir do envolver e envolver-se. O fazer investigado pela pesquisa-ação corresponde aos aspectos metodológicos que rompem com os padrões da ciência endurecida, pronta e positivista.

Ao nos debruçarmos sobre as possibilidades de realização da pesquisa-ação foi importante conceituar o que ela representa e suas variáveis. Ao pensarmos no campo empírico e, principalmente, no objeto de pesquisa, que é o “outro”, que fala e interage, outrossim, explicitar aspectos teóricos que se aproximam do fazer prático da pesquisa-ação é, em nosso entendimento, fator preponderante para a realização de uma proposta metodológica que vê e entende o outro por meio de suas particularidades, não sem o uso da escuta sensível.

A preparação do pesquisador, bem como o debruçar nas perspectivas teóricas, nos conceitos e nas diversas possibilidades de técnicas e princípios metodológicos da pesquisa-ação em educação, em todas as suas fases, faz parte de combinações outras que auxiliarão o fazer investigativo na pesquisa-ação.

Neste ponto, asseveramos que o rompimento com a hegemonia positivista no campo da pesquisa qualitativa, a coletividade para a tomada de consciência e a intervenção colaborativa para a resolução de problemas são algumas das características mais marcantes e identitárias para a pesquisa-ação em educação, haja vista sua proposta de construção de conhecimento, pautada na investigação, planejamento e ação, que considera tanto os interesses científicos e acadêmicos do pesquisador quanto os interesses do/dos sujeitos envolvidos, levando em conta seu contexto político, econômico e social, historicamente constituídos.

Lançar-se ao campo de pesquisa, partindo das premissas da dialogicidade, alteridade e escuta sensível, corresponde a acreditar em um tipo outro de investigação vinculada a aspectos sociais que, por sua vez, consideram o pesquisador e o seu outro em um cenário de construção de conhecimento possibilitado pelo campo da pesquisa. Consideramos, assim, tais fatores potentes para o fazer investigativo do pesquisador: os outros e o/os nós da investigação qualitativa em educação, em seu processo de intervenção, possibilitado pela pesquisa-ação.

Pensar sobre estas características e fatores essenciais que fazem da pesquisa-ação um ponto de rompimento de paradigmas na pesquisa em educação, remete-nos à importância das aproximações necessárias, neste contexto, entre pesquisador, sujeitos, territórios e linguagens, pois é primordial que este movimento dialógico seja considerado, uma vez que acontece em campos, muitas vezes, polifônicos e entrópicos, mas que constituem a pluralidade de saberes, vivências e culturas necessárias para a pesquisa em humanidades, em todo o seu desafio: possibilidade e alteridade que refletem o chão da escola, que ecoam seu legado histórico.

Referências

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BOSQUÊ JÚNIOR, Carlos Alberto. **O fazer do professor de arte no contexto da escola rural em Guajará-Mirim/RO**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2020.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena. Action research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index (BEI)**, Brotherton Library-University, p. 1-15, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. SOUZA, S. J. KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa: **Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- LEWIN, Kurt. Action Research and minority problems. **Journal of Social Issues**, New York, v, 2, p. 33-34, 1946.
- 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. Educa - Revista Multidisciplinar em Educação. <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3721>. Acesso em: 09 de out. 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. **Introduction à la complexe**. Paris: E.S.F., 1990.
- 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. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pósgraduação em Educação Escolar:

Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.

PENA, A. C. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, v. 31, n.62, p. 751-781, mai./ago. 2017.

PICHETH, Sara Fernandes. CASSANDRE, Marcio Pascoal. THIOLENT, Michel Jean Marie **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez.2016.

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

SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

Recebido em: janeiro de 2021

Aceito para publicação em: março de 2021