



Interface - Comunicação, Saúde,
Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Brasil

Romeu Streck, Danilo

Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de
qualidade

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 20, núm. 58, julio-septiembre, 2016, pp.
537-547

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Botucatu, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180146193002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re^oalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Metodologias participativas de pesquisa e educação popular:

reflexões sobre critérios de qualidade

Danilo Romeu Streck^(a)

Streck DR. Participatory research methodologies and popular education: reflections on quality criteria. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(58):537-47.

The paper, a consequence of the author's research experience and the evaluation of research in popular education, discusses the criteria for quality and validity of participatory methodologies, which since their origin in Latin America present significant affinities with popular education. The following topics are discussed in the perspective of participatory methodologies: the social relevance; the quality of description and interpretation; the collective reflexivity; the quality of the relations among the stakeholders in the research process; and the practicability of the produced knowledge. In the conclusion it is pointed out that the discussion about the quality of research in education and popular education can contribute to confront the academic productivism, where qualitative and quantitative criteria are confused, to be able to overcome the dichotomization between producers and consumers of research, thus enhancing the area's theoretical density.

Keywords: Popular education. Research in education. Research quality. Participatory methodologies. Social relevance.

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

Palavras-chave: Educação popular. Pesquisa em educação. Qualidade da pesquisa. Metodologias participativas. Relevância social.

^(a) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Avenida Unisinos, 950. São Leopoldo, RS, Brasil. 93022-750. dstreck@unisinos.br

Introdução

A pesquisa na educação popular enquadra-se, geralmente, no amplo espectro da pesquisa em educação e das ciências sociais. Há, no entanto, uma tendência a favorecer as metodologias participativas, ou seja, aquelas metodologias nas quais os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento. O presente texto, derivado, tanto da experiência pessoal em projetos de pesquisa, quanto da análise de teses e dissertações na área, busca identificar alguns indicadores ou critérios de qualidade e validade nas pesquisas com esta família de metodologias que, na América Latina, tem, desde a sua origem, uma grande afinidade com a educação popular. A pesquisa participante¹, a investigação temática², a IAP (*investigación acción*) participativa³; a sistematização de experiências⁴, em que pesem as suas diferenças, comungam com a educação popular o propósito de desenvolver um conhecimento inserido na emancipação do sujeito e na transformação da realidade.

A pergunta sobre o que pode ser considerado boa pesquisa é pertinente para a área da educação, como apontado em várias críticas recentes por pesquisadores da área^{5,6}. Por um lado, a pesquisa educacional é, hoje, um campo profissional consolidado internacionalmente, como atestam as muitas instituições dedicadas à pesquisa na área e a grande quantidade de publicações. Por outro lado, são tantos e tão variados os fatores que entram na avaliação de uma pesquisa que a discussão se impõe sob o ponto de vista científico. Também, entre áreas de conhecimento diferentes e entre pesquisadores com distintos matizes teóricos e epistemológicos, encontramos diferentes compreensões de qualidade, reforçando o desafio de explicitar perspectivas e critérios. Na acepção deste texto, a qualidade refere-se ao valor ou aos valores atribuídos não apenas ao produto, mas, acima de tudo, ao processo de pesquisa, sendo, por isso, o tema da qualidade necessariamente perpassado pela ética. Esta compreensão de qualidade vincula-se a uma opção ético-política em favor da transformação das condições que produzem a injustiça, também uma das premissas básicas da educação popular⁷.

A partir dessas ponderações preliminares, o presente trabalho pretende contribuir para a discussão das metodologias da pesquisa em educação, tendo, como pressuposto, que: a) os critérios de qualidade são social e historicamente construídos; b) não se pode, simplesmente, transferir critérios de outras áreas, sobretudo as chamadas ciências duras ou exatas; c) a objetividade, que não se contrapõe à subjetividade, pode ser compreendida como busca por rigorosidade. A complexidade de um objeto ou fato poderá ser melhor descrita e compreendida com olhares múltiplos, nos encontros e cruzamentos de sujeitos que se propõem a conhecer algo. A negação da busca da objetividade como condição para o entendimento mútuo leva a um discurso solipsista, que contribui para a já grande fragmentação da pesquisa na área da educação. Nas palavras de dois pesquisadores⁸ que discutem critérios de confiabilidade e validade na pesquisa qualitativa:

Objectivity, though the term has been taken by some to suggest a naive and inhumane version of vulgar positivism, is the essential basis of all good research. Without it, the only reason the reader on the research might have for accepting the conclusions of the investigator would be an authoritarian respect for the person of the author.⁸ (p. 20)

É, sem dúvida, uma ironia: ao ser contra um tipo de autoritarismo se pratica outro. Claro que ninguém é obrigado a ler o que o outro produz, mas há, na atividade de pesquisa, uma dimensão pública (mais ainda se é feita com recursos públicos!), que implica disposição de partilhar o processo e os resultados.

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

A questão da relevância social

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

A construção da relevância passa, necessariamente, pela pergunta sobre a finalidade da busca ou produção de conhecimento, que é o objetivo da pesquisa. Como posto por Hugo Zemelman⁹:

Una de las primeras preguntas que tendríamos que formularnos cuando nos planteamos un problema, una investigación, es algo tan obvio como lo siguiente: *Para qué quiero conocer esto?* [...] Lo que estoy señalando es que un primer momento de la reflexión es ‘para qué me planteo el problema’ y esa pregunta es de muy difícil respuesta. (p.107)

Trata-se de uma pergunta de difícil resposta porque a realidade social está em movimento e é polissêmica e multifacetada. Delimitar o objeto de investigação e formular o problema, portanto, é um exercício que exige paciência e dedicação, como a maioria dos mestrands e doutorandos aprende em sua experiência de pesquisa. Dificilmente, o problema apresentado no projeto de ingresso dos cursos será o mesmo do projeto de qualificação, e esse, possivelmente, será modificado até a versão final do trabalho. O grande desafio, como formulado por Zemelman, consiste em pensar a especificidade do objeto em seu movimento. Essa, ainda segundo ele, teria sido a grande contribuição de Karl Marx para as ciências sociais, relegada a segundo plano em detrimento da sobrevalorização do fator econômico.

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

O conceito de *realidade potenciável* pressupõe que o conhecimento e a produção de conhecimento não se dão em espaços isentos de interesses e fora das relações e conflitos de poder. Segundo Zemelman⁹, possivelmente, a irrelevância de parte da grande quantidade de pesquisa em educação se deve ao fato de não dar atenção à potencialidade do conhecimento produzido. A seguinte afirmação deveria fazer-nos parar e pensar:

Piensen quienes están preocupados en la investigación educativa y pongan algunos ejemplos en esa área, y sería muy interesante, porque hay una cantidad enorme de investigación educativa, hasta donde estoy informado, profundamente irrelevante, y donde – probablemente – lo relevante no este siendo estudiado.⁹ (p. 112)

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

A construção da relevância passa, também, pela *sensibilidade teórica*. Esse conceito da *grounded theory* está relacionado com a capacidade de ler o mundo, lançando mão de ferramentas teóricas existentes ou criando novas que sejam mais adequadas. Essa não é uma capacidade inata, mas uma aquisição por meio de estudos na área e em áreas afins. Glaser¹⁰, referindo-se ao sociólogo, coloca a questão nos seguintes termos: “The analyst’s theoretical sensitivity, which is developed through intensive reading in sociology and other fields is also not only sharpened by learning what kinds of categories to generate, but also by learning a multitude of extant categories that could possibly fit on an emergent basis”¹⁰ (p. 4).

Isso, certamente, se aplica à educação, onde os “referenciais teóricos”, muitas vezes, são assumidos de forma automática, por serem a base teórica de uma linha de pesquisa ou de um orientador. A ideia de sensibilidade teórica desafia a olhar para construções alternativas, tanto para reforçar quanto para modificar compreensões anteriores.

A pesquisa em educação popular se desenvolve em meio às contradições da sociedade, e, por isso, junto com o *para que* é necessário questionar a serviço de quem se coloca. O conceito de *phronesis* foi utilizado, por Orlando Fals Borda³, junto com práxis para indicar o direcionamento dessa e do saber que dela se origina. No grego, *phronesis* significa a habilidade para pensar como agir para mudar as situações, e mudá-las no sentido da justiça. Tal como a verdade, trata-se de uma virtude que não existe no abstrato, mas se mostra na ação do pesquisador e na ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Densidade descritiva e interpretativa

Esse tema tem a ver com aquilo que é obtido por meio do processo investigativo e aparece como resultado de pesquisa, desde a correção e adequação da linguagem até o potencial interpretativo contido no texto. Aproprio-me do conceito de “densidade”, que tem sua formulação mais expressiva em Clifford Geertz¹¹ – e que é hoje amplamente usado na pesquisa qualitativa – de uma maneira livre. O termo original inglês “thick” (grosso, denso) sugere, quase que imediatamente, o seu contrário “thin” (esparso, fino), um pouco diferente do português, onde não temos na ponta da língua o seu antônimo. No *Dicionário Aurélio* encontramos os seguintes sinônimos para *denso*: compacto, cerrado, espesso. Para o que seria seu contraponto, *esparso*, temos: solto, disperso.

Geertz assume este conceito do filósofo inglês Gilbert Ryle, trazendo um exemplo deste autor do que seria essa descrição densa. Dois meninos piscam os olhos, um deles num movimento reflexo e o outro usando o piscar de olhos como um gesto de conspiração com o seu amigo. O mesmo movimento dos olhos poderia, ainda, ser um sinal entre namorados, a imitação de alguém, e assim por diante. Uma descrição densa se caracteriza por muito mais do que o registro, mesmo que detalhado, do fechar e abrir os olhos. Há um contexto social, uma intencionalidade, uma história, e pessoas que compõem o significado do piscar de olhos. “A good interpretation of anything – a poem, a person, a history, a ritual, an institution, a society – takes us into the heart of that which is being interpreted”¹¹ (p. 18). Seria esse o papel da descrição em uma perspectiva antropológica.

Há uma semelhança com o que Bruno Latour¹² diz sobre a descrição. Um olhar para a sua compreensão marca, também, o encontro com outra área das ciências sociais, a sociologia. Em sua teoria ator-rede, Latour vê a sociedade não como entidade estruturada, mas como movimento de atores que vão conformando redes. Daí sua ênfase naquilo que os atores efetivamente fazem, cada um deles como parte essencial dessa rede. O papel da descrição seria captar o movimento dos atores em seus detalhes, que revelariam em si mesmos as bases teóricas e o contexto. Daí sua insistência no aprendizado da “arte” de escrever, que é o principal instrumento de trabalho do pesquisador. Sua advertência aos sociólogos traz, também, uma importante lição para a pesquisa em educação. Segundo ele, para trazer à luz o social, uma boa sociologia tem de ser bem escrita. Traduzindo para a pesquisa em educação, pode até existir boa escrita sem pesquisa, como quando alguém conta uma história, mas não pode existir boa pesquisa sem boa escrita.

O exemplo abaixo, transcrito de uma pesquisa de Carlos Rodrigues Brandão¹³ sobre lugares onde se aprende ao participar da vida em comunidade, traduz essa densidade tanto de descrição quanto de interpretação. Embora não dito, no texto estão expressas as relações de poder, os sentimentos, o contexto social e cultural como parte de uma imensa trama dentro da qual se ensina e aprende. E está presente o observador atento e participante.

Reunidos e solenizados, os gestos são poderosos e ensinam com mais força do que outros, iguais, mas cotidianos. Poucas vezes vi donos de casa chorando de emoção, como nos momentos da ‘despedida’ de uma Folia de Reis. Por outro lado, os olhos atentos dos meninos indicam que também eles se tocam, se divertem e aprendem. Como tudo tem sua ordem e o seu lugar, e como todo o ritual não é mais do que uma sequência cerimonial de gestos que são

e tornam explícitas regras sociais, tudo o que acontece *ensina*. Cantos, falas e rezas repetem, todos os anos, uma pequena fração do rito, torna-se, mais do que apenas legítima, uma ideia amada. O rito religioso recria, grandiosa e, ao mesmo tempo, afetiva, a ordem das relações entre as pessoas: pais e filhos, irmãos, compadres, outros parentes, vizinhos e companheiros. Os meninos que acompanham a Companhia e são foliões, com cargos e lugares na equipe de devotos, aprendem, como veremos mais adiante, para serem os continuadores do ritual da Folia. Mas as crianças e os adolescentes que a tudo assistem como moradores ou como acompanhantes, aprendem também. Aprendem ali as crenças que sustentam as normas que codificam a vida camponesa. [...] Todos os 'do lugar' compartilham crenças e conhecimentos comuns. Pouca coisa pode ser improvisada, e é porque desigualmente se *sabe* o que vai acontecer e desigualmente se *sabe* como proceder, que o rito recria o conhecido e, assim, renova a tradição: aquilo que se deve repetir todos os anos como *conhecimento*, para ser consagrado como *valor* comum. Renova um saber cuja força é ser o mesmo para ser aceito. Repetir-se até vir a ser, mais do que apenas *um saber sobre o sagrado, um saber socialmente consagrado*.¹³ (p. 34)

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

Uma segunda observação diz respeito à voz dos diferentes sujeitos. No relato acima, não há transcrição de falas, mas os protagonistas estão pintados de uma forma muito viva. Em outros textos, Brandão se vale de longas transcrições e deixa seus companheiros de pesquisa falar, ficando numa atitude de escuta. Excertos maiores, geralmente, oferecem uma visibilidade melhor de quem está falando, enquanto os menores possibilitam uma construção discursiva mais fluente.

Independente do estilo usado para integrar os sujeitos da pesquisa no relato, é importante considerar a possibilidade de outros produtos, com outras formas de protagonismo. Orlando Fals Borda¹⁴, em *Historia Doble de la Costa*, elaborou, literalmente, dois textos, juntados num mesmo livro, em páginas paralelas: de um lado a versão acadêmica e, de outro lado, a versão popular com contos, cantos e outros elementos. Telmo Adams¹⁵ serviu como "escritor" da história de uma associação de reciclagem de resíduos sólidos (os membros da associação se consideraram seus autores), enquanto escrevia sua tese de doutorado¹⁶. Em nossa prática de pesquisa, fizemos vídeos que serviram para reflexão nos grupos. Ou seja, existe a possibilidade de compartilhar a autoria da descrição e interpretação com outros sujeitos, com outras linguagens.

Reflexividade

A reflexividade é apontada, por muitos autores, como uma característica central da boa pesquisa. No campo da educação, é bem conhecido o trabalho de Donald Schön¹⁷ sobre o "professor reflexivo". Paulo Freire¹⁸ insiste que uma das maneiras de pensar certo é pensar a própria prática. Isso, possivelmente, vale também para outras disciplinas e campos profissionais, considerando que a reflexividade num sentido amplo é uma capacidade evolutiva construída pelos humanos e não é o privilégio de alguns. Uma boa prática de agricultura exige tanta reflexividade quanto uma pesquisa social, embora com características próprias. Por isso, convém se debruçar sobre o sentido da reflexividade na pesquisa enquanto uma atividade especializada.

A reflexividade de que aqui tratamos tem três dimensões. A primeira delas é o incremento do potencial de reflexividade dos sujeitos da prática que é o objeto de estudo. Retomo aqui o conceito de práxis, no sentido aristotélico¹⁹, e ampliado pela tradição do materialismo histórico³. No primeiro sentido, a qualidade da práxis é medida por critérios derivados da própria práxis. Por exemplo, os violinistas saberão distinguir a qualidade intrínseca na execução de uma peça em detalhes que passam

despercebidos a alguém não familiarizado com o manejo do instrumento. Um corolário disso é que o aperfeiçoamento na arte de tocar violino não virá pela leitura de manuais, que podem ser úteis para algumas informações, mas pela prática. Isso vale para todas as práticas, inclusive, a pesquisa. Nas palavras de Eykeland¹⁹: “Praxis requires sharing and communicating minds in a dynamic community of masters and apprentices. Everyone thereby becomes an experimenter, not an ‘experimentee’” (p. 40).

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

Um terceiro sentido da reflexividade se refere ao autoconhecimento do pesquisador, de suas motivações, seus interesses, seus limites e suas emoções. Marianne Kristiansen e Joergen Bloch-Paulsen²⁰, por isso, fazem uma distinção entre intervenção e envolvimento mútuo na pesquisa. Segundo eles, “The interventionist has to risk his logical-analytical sense, while we, in a way, end up risking ourselves as human beings” (p. 254). Isso implica a possibilidade de compartilhar, com indivíduos e com o grupo, os sentimentos que afloram no processo. Este movimento não é um processo automático, mas se insere no estabelecimento de condições para o que eles chamam de “conversas de partejamento”. Entre essas condições, está a construção de “espaços maiêuticos”, nos quais se inserem três padrões de relacionamento: co-humor, disponibilidade mútua descontraída e coprodução verbal. Esse seria um espaço propício para o pensamento criativo. O “ritmo maiêutico” se refere à criação de condições para colocar o grupo todo em sintonia.

Na América Latina, em especial entre os grupos populares, este espaço e ritmo maiêuticos são muito facilitados pela mística, que cria ambientes propícios à expressão de cada participante. Colocar um objeto pessoal numa toalha estendida no centro da sala e falar sobre o significado deste objeto na experiência ajuda a criar vínculos afetivos, além de permitir o espaço para que cada um exercite a sua fala em grupo. Fazem parte disso, também, os cantos e danças ou as comidas compartilhadas.

Qualidade da relação entre os sujeitos

“Agora, eu que antes confiava em mim diante do outro, confio no outro diante de mim. E não mais como um fiel e confiável doador de si mesmo para mim, entre dados, discursos, histórias e memórias, mas como um coparticipante da criação solidária de saberes”²¹ (p. 45). Nessa passagem, Carlos Rodrigues Brandão se refere ao “difícil salto” não apenas para além das metodologias quantitativas, onde confio nos métodos e instrumentos, ou da pesquisa qualitativa, onde confio em mim como sujeito responsável e autocontrolado, mas confio no outro como coparticipante na criação de conhecimento. Coloca-se aqui, como fundamental, o tema da qualidade de relações interpessoais na pesquisa.

À primeira vista, parece que há uma hierarquia nesses três lugares de confiabilidade^(b). Um segundo olhar sobre a síntese de Brandão permite uma leitura menos discriminatória. É importante, em qualquer pesquisa, desenvolver instrumentos que permitem a confiabilidade. A estatística tem as suas regras matemáticas; um roteiro de observação ou de entrevista tem a sua “lógica”

^(b) Confiabilidade e validade são dois conceitos que provêm da área da psicomетria. O primeiro refere-se à qualidade de um teste produzir os mesmos resultados em situações diferentes; o segundo diz respeito à qualidade dos dados, de acordo com os fins estabelecidos⁷. São conceitos amplamente usados fora desse contexto específico, como é o caso neste texto.

de acordo com os objetivos; um diário de campo tem também os seus requisitos de rigorosidade. A confiança em mim, como pesquisador, tem a ver com o autoconhecimento das motivações, da informação sobre o objeto de investigação e das capacidades individuais. É o “controle” do elemento subjetivo que está presente em todo o processo de pesquisa e que se traduz na abertura empática para sentir e perceber coisas que talvez contradigam minhas crenças e pressupostos. O terceiro lócus da confiança, a confiança no outro, enquanto desejável para toda a pesquisa e para todas as relações humanas é, no entanto, um elemento imprescindível quando se trata de pesquisa participante, ou de pesquisa que se define numa perspectiva dialógica.

O que significa a qualidade da relação entre os sujeitos? Por que se preocupar com isso? É possível avaliar a qualidade da relação na pesquisa? Iniciemos com um exemplo. Na primeira reunião com um grupo num centro comunitário na periferia de uma grande cidade, uma das mulheres disse a seguinte frase: “Ah, sim, vocês estão fazendo pesquisa! Muitos vêm fazer pesquisa aqui e nós já sabemos o que dizer.” Não sei a que pesquisadores ela se referia, mas posso imaginar um professor enviando seus alunos para as vilas, com meia dúzia de perguntas, para fazer uma pesquisa de campo. Talvez o exercício traga alguma lição para os alunos e para o professor, sobretudo, sobre o que não é pesquisa, mas é de duvidar se essa pesquisa acrescenta algo útil à vida das pessoas nessa comunidade.

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

A qualidade das relações refere-se tanto a situações formais quanto informais. As primeiras são aqueles espaços estruturados de entrevistas com hora marcada, de reuniões de grupo e de negociação da proposta de pesquisa. As situações informais podem ser criadas nos intervalos entre reuniões e seminários, ou são os momentos em que o pesquisador se dispõe a participar da vida do grupo. Por exemplo: acompanhar determinado trabalho que está sendo executado, alguma festa da comunidade, reuniões de alguma associação ou escola, entre outras muitas possibilidades. Eykeland²¹ diz que, para se compreender uma situação, tem que se tornar nativo. Com isso, ele não quer dizer que o pesquisador precisa se disfarçar de aluno, de professor, de pedreiro, de jovem ou idoso, mas estabelecer a empatia para apreender o conhecimento gerado dentro e a partir da situação.

Empatia significa a capacidade de sentir o que outros sentem, no entanto, sabendo que não se é este outro. Pesquisas mostram que também existe o “contágio emocional” entre animais ou entre crianças recém-nascidas, por exemplo, quando o choro de uma provoca o choro das demais sem que pudesse haver uma explicação para isso. A empatia, por seu turno, é uma condição desenvolvida socialmente, e implica a possibilidade de assumir a perspectiva do outro. Por exemplo, significa participar do sofrimento do outro, mesmo sabendo que não é o meu, mas foi desencadeado pelo sofrimento do outro²³. Na pesquisa, é uma forma de estar junto com o outro, sentir com o outro, ao mesmo tempo, sabendo que o envolvimento possível tem os seus limites.

A praticabilidade do conhecimento

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

populares e comunitárias. Não estava dito, mas a expectativa implícita era de que a pesquisa captasse, também, esse elemento ao compor a história.

Uso o termo *praticabilidade* para distinguir o conhecimento produzido na pesquisa participante tanto da pesquisa aplicada, que gera o conhecimento para, então, aplicar ou “transferir” para a prática, quanto de praticidade, que tem uma conotação de comodidade e adaptação. Praticabilidade refere-se à possibilidade de retroalimentar a prática no processo de pesquisa para, assim, gerar uma teoria mais coerente com a prática. Para John Dewey²⁴, uma referência clássica na pesquisa ação e na educação, “[...] knowledge is a mode of participation, valuable in the degree in which it is effective. It cannot be the idle view of an unconcerned spectator” (p. 338). Paulo Freire² (p. 73), citando Sartre, critica a “compreensão digestiva” ou “alimentícia do saber” e, também, o que é mais conhecido, a compreensão “bancária” de conhecimento. A crítica bate num mesmo ponto, ou seja, um conhecimento desvinculado da experiência de vida e da práxis do sujeito como ser histórico.

Essa “alimentação” (*feeding in*) do processo do grupo não necessariamente se dá na forma de recomendações e conclusões. Num dos seminários com membros de grupos que participavam da pesquisa, um secretário de educação disse que a contribuição da pesquisa na comunidade tinha sido no sentido de fazer novas perguntas. Ou seja, não se esperava respostas de alguém “de fora”, mas se podia contar com alguém que ajudasse a fazer perguntas que contivessem esse elemento de praticabilidade. Foi o caso de ajudar a comunidade a ver que a pouca participação dos jovens à noite tinha a ver com o fato de estarem na escola. Transferir certas reuniões para o sábado à tarde foi uma proposta que emergiu da comunidade. No caso, a teoria inicial sobre a falta de participação dos jovens nas reuniões foi mudada pela prática.

A pesquisa de que tratamos propõe-se a ser útil, não no sentido de um utilitarismo estreito, mas de contribuir tanto para o campo da prática, quanto para a comunidade científica. Palshaugen²⁵, tratando da pesquisa ação numa perspectiva participante, coloca a questão da seguinte forma:

The purpose of action research is a combined one: both to *make use of* scientific knowledge to contribute to practical development and change within some particular field, and to *generate new knowledge* of some particular aspects of this field, knowledge that may be of general interest to the scientific community and which in turn may be useful to the practitioners. (p. 237)

Não por último, deve ser útil para os objetivos de crescimento pessoal e profissional do pesquisador.

Considerações finais

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

Uma atenção aos critérios do que se considera uma boa pesquisa pode ajudar-nos a encontrar mecanismos para superar algumas questões prementes na academia brasileira. A primeira delas tem a ver com o produtivismo que entrou no campo da educação e se evidencia pela enorme quantidade de periódicos e publicações na área. A pergunta é se essa proliferação contribui para qualificar a pesquisa ou se serve, prioritariamente, para engordar currículos e estatísticas de instituições. Tal como nas metodologias de pesquisa, seria errôneo contrapor quantidade e qualidade, mas dar-nos conta de que a quantidade sem a qualidade é inócua.

Uma segunda questão diz respeito ao público “usuário” das pesquisas. Quanto das pesquisas sobre educação e educação popular de fato chega aos olhos e ouvidos dos professores e de

outros educadores? Está a pesquisa cerrada num círculo autorreferenciado? A clássica definição da universidade como integrando ensino, pesquisa e extensão dá conta do compartilhamento dos resultados? Deveriam ser criados novos canais de divulgação e discussão? Ou o problema está (também) na metodologia de pesquisa que entende os sujeitos de pesquisa como informantes e, posteriormente, como receptores de conclusões, e não como participantes na produção dos conhecimentos sobre si e sua realidade?

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

A educação popular tem se revelado um campo de experimentação e inovação metodológica, não apenas em termos de ensino, mas, também, de pesquisa. Costa e Fleuri²⁶, analisando a pesquisa apresentada no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) na última década do século passado, indicavam que a busca de repensar os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa teria sido “motivada pela necessidade de entender a diversidade e a especificidade dos saberes e dos interesses das classes populares emergentes em práticas de educação popular”²⁶ (p. 26). Estudos de trabalhos apresentados entre 1999 e 2010 confirmam a presença de novos sujeitos, tais como: movimento dos trabalhadores desempregados, casa de mulheres, rodas de capoeira, ateliês de tecelagem e economia solidária; e de novos temas, entre os quais: a ética do cuidado, sensibilidades pós-modernas, teorias intercomunicantes e colonialidade²⁷.

Na medida em que fizer do seu trabalho investigativo tema de reflexão, sistematizando experiências e buscando o diálogo teórico com interlocutores de diferentes lugares epistêmicos, políticos e culturais, a educação popular poderá consolidar-se como um campo específico, referenciado numa prática com características próprias e, também, desde aí, contribuir para o direcionamento e o fortalecimento da área da educação em geral, bem como para subsidiar pesquisas e práticas em áreas afins.

Referências

1. Brandão CR, organizador. Pesquisa participante. 8a ed. São Paulo: Brasiliense; 1981.
2. Freire P. Pedagogia do oprimido. 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1981.
3. Fals Borda O. La investigación acción en convergencias disciplinarias. Lasa Forum [Internet]. 2007 [acesso 2012 Nov 22]; 38(4):17-22. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol38/LASAForum-vol38-Issue4.pdf>
4. Jara HO. La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Costa Rica: CEP, CEAAL, Intermon-Oxfam; 2012.
5. Mejía MR. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: Streck DR, Esteban MT, organizadores. Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes; 2013. p. 369-98.

6. Charlot B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Rev Bras Educ.* 2006; 11(31):7-18. Doi: 10.1590/S1413-24782006000100002
7. Gatti BA. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Rev Bras Pol Adm Educ.* 2012; 28(1):13-34.
8. Kirk J, Miller ML. Reliability and validity in qualitative research. London: Sage; 1986.
9. Zemelman H. El conocimiento como desafio posible. México: iPECAL; 2006.
10. Glaser BG. Theoretical sensitivity. California: The Sociology Press; 1978.
11. Geertz C. The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books; 1973.
12. Latour B. Eine neue Soziologie für eine neue Zeit. Frankfurt AM Main: Suhrkamp; 2010.
13. Brandão CR. Casa de escola. 2a ed. São Paulo: Papirus; 1984.
14. Fals Borda O. Historia doble de la costa. Bogotá: Valencia Editores; 1979.
15. Adams T, organizador. Educação e economia popular solidária: uma experiência de pesquisa-formação. São Leopoldo: Editora Oikos; 2007.
16. Adams T. Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado. São Paulo: Ideias & Letras; 2010.
17. Schön DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000.
18. Freire P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
19. Eykeland O. Action research – applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *Int J Action Res.* 2012; 8(1):9-44.
20. Kristiansen M, Bloch-Paulsen J. Midwifery and dialogue in organizations: emergent, mutual involvement in action research. Mering: Rainer Hampp Verlag; 2005.
21. Brandão CR. Educação popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. In: Streck DR, Sobottka E, Eggert E, organizadores. Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV; 2014. p. 39-73.
22. Eykeland O. Why should mainstream social researchers be interested in action research? *Int J Action Res.* 2007; 3(1-2):38-64.
23. Frevert U, Singer T. Empathie und ihre blockaden: über soziale emotionen. In: Bonhoeffer T, Gruss P, editors. Zukunft Gehirn. München: CH Beck; 2011. p. 121-46.
24. Dewey J. Democracy and education. New York: The Free Press; 1966.
25. Palshaugen O. How to generate knowledge from single case research on innovation? *Int J Action Res.* 2009; 5(3):231-54.
26. Costa MV, Feuri RM. Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular. Ijuí: Unijuí; 2001.
27. Streck DR. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: Streck DR, Esteban MT, organizadores. Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes; 2013. p. 356-68.

Streck DR. Metodologías participativas de investigación y educación popular: reflexiones sobre criterios de calidad. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(58):537-47.

El presente texto, derivado de la experiencia de investigación del autor y de otras evaluaciones de trabajos de investigación en educación popular, propone la discusión de criterios de calidad y validez de metodologías participativas, las cuales desde su origen en América Latina presentan importantes semejanzas con la educación popular. Son discutidos, a partir de la perspectiva de las metodologías participativas, los siguientes temas: relevancia social, calidad de la descripción y de interpretación, reflexividad colectiva, calidad de la relación entre los sujetos de la investigación y practicabilidad del conocimiento. En la conclusión, se argumenta que la discusión sobre la calidad de la investigación en educación y educación popular puede contribuir para enfrentar el productivismo académico, donde son confundidos criterios de cantidad y calidad, para superar la dicotomización entre productores y consumidores o usuarios de investigación y para fomentar la densidad teórica del área.

Palabras clave: Educación popular. Investigación en educación. Calidad de la investigación. Metodologías participativas. Relevancia social.

Recebido em 16/06/15. Aprovado em 03/11/15.

