

A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: ELEMENTOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS DE UMA PRÁXIS DE PESQUISA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

SAUL, Alexandre*

SAUL, Ana Maria**

RESUMO

No ano em que se celebra 20 anos da ausência de Paulo Freire no mundo, este artigo homenageia esse autor clássico colocando em evidência a investigação temática, um método de pesquisa e construção de conhecimento contra-hegemônico, criado por Freire, que contribui de forma original para o campo das ciências humanas e sociais. Essa abordagem de pesquisa se apoia na epistemologia dialética na qual a realidade é compreendida como um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir. Constitui-se em marco teórico para metodologias participativas, contrapondo-se à lógica instrumental, uma vez que fundamentalmente importa a produção de conhecimentos críticos que auxiliem os sujeitos a compreender e superar suas situações-limite, colocando a reflexão teórica a serviço da ação para transformar compreensões e práticas. Essa posição não pode ser confundida com uma postura pragmática, que reduz o ato de pesquisar à resolução imediatista de problemas da prática cotidiana, nem tampouco a uma forma ativista de mobilização política. Nessa forma de investigar, que carrega em si os princípios da educação crítico-emancipatória, os sujeitos podem refletir sobre as condições em que vivem e trabalham e, em interação, procurar compreender, criticar e enfrentar os mecanismos que sustentam a desigualdade e a exploração nos níveis local, médio e macro da estrutura social.

Palavras-chave: Metodologia da Investigação Temática; Paulo Freire; Pesquisa-Ação.

* Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UniSantos). Av. Conselheiro Nébias, 300, Santos, Brasil. E-mail: asaul@hotmail.com

** Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, pesquisadora nível 1 do CNPq, Coordenadora da Rede Freireana de Pesquisadores, vice-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). É parecerista de revistas científicas e de agências de fomento: CAPES, CNPq e FAPESP. R. Ministro de Godoi, 969, São Paulo, Brasil. E-mail: anasaul@uol.com.br

THE METHODOLOGY OF THEMATIC INVESTIGATION: POLITICAL- EPISTEMOLOGICAL ELEMENTS OF CRITICAL-EMANCIPATORY RESEARCH PRACTICE

SAUL, Alexandre*

SAUL, Ana Maria**

ABSTRACT

In the year that marks the 20th anniversary of Paulo Freire's absence in the world, this article honors this classic author by highlighting the thematic investigation, a counter-hegemonic method of research and construction of knowledge, created by Freire, which contributes in an original manner to the field of human and social sciences. This approach of research is based on dialectical epistemology in which reality is understood as a complex, contradictory historical process, in permanent becoming. It constitutes a theoretical framework for participatory methodologies, opposing to the instrumental logic, since which fundamentally imports is the production of a critical knowledge, that helps the subjects to understand and overcome their limit-situations, placing the theoretical reflection at the service of the action to transform understandings and practices. This position can not be confused with a pragmatic stance, which reduces the act of researching to the immediatist resolution of problems of daily practice, nor to an activist form of political mobilization. In this form of investigation, which carries within itself the principles of critical-emancipatory pedagogy, subjects can reflect on the conditions in which they live and work and, in interaction, seek to understand, criticize and face the mechanisms that sustain inequality and exploitation in the local, middle and macro levels of social structure.

Keywords: *Methodology of Thematic Investigation. Paulo Freire; Action Research*

* *PhD in Education: Curriculum from Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC/SP), is a professor at the Stricto Sensu Graduation Program in Education at Catholic University of Santos (UniSantos). Av Conselheiro Nébias, 300, Santos, Brasil. E-mail: asaul@hotmail.com*

** *PhD in Education: Educational Psychology from PUC/SP, is a full professor of the Graduate Program in Education: Curriculum of PUC/SP, researcher at level 1 of CNPq, Coordinator of the Freirean Network of Researchers, vice president of the Brazilian Curriculum Association (ABdC). She is a reviewer of scientific journals and development agencies: CAPES, CNPq and FAPESP. R. Minister of Godoi, 969, São Paulo, Brazil. E-mail: anasaul@uol.com.br*

1 PALAVRAS INICIAIS

No ano em que se celebra 20 anos da ausência de Paulo Freire no mundo, este texto homenageia esse autor clássico colocando em evidência a investigação temática, um método de pesquisa e construção de conhecimento contra hegemônico, criado por Freire, que contribui de forma original para o campo das ciências humanas e sociais.

O presente texto é resultante de pesquisa bibliográfica que buscou levantar elementos teórico-metodológicos e político-epistemológicos da investigação temática, e situá-la no espectro da produção sobre a pesquisa participante, trazendo vozes de autores brasileiros e estrangeiros.

A metodologia da investigação temática criada por Paulo Freire (BOSCO PINTO *et al.* 2014; JARA, 2013) se inscreve no paradigma da pesquisa-açãoⁱ. De acordo com Diniz-Pereira (2011), apoiado em Anderson, Herr e Nihlen (1994), esse modelo de pesquisa-ação deu origem, especialmente na América Latina, a uma vertente de investigação comumente chamada de pesquisa participanteⁱⁱ.

A investigação temática tem como ponto de partida a prática concreta dos participantes da pesquisa e questões que, pela ótica destes, se constituem como seus maiores desafios e preocupações. Ao pesquisar coletivamente esses problemas, tem-se a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado, concomitantemente ao desenvolvimento de um processo crítico e colaborativo de educação. Trata-se, portanto, de uma forma de se aproximar da realidade que sobrepõe epistemologia e metodologia, subsumida a um compromisso ético-político com grupos oprimidos e com a superação de todas as formas de opressão.

Tanto do ponto de vista da teoria quanto da ação, a investigação temática situa-se em uma direção contra-hegemônica, podendo constituir-se em possibilidade de superação das contradições que emergem da complexa relação entre a teoria e prática. Para Elliott (1993):

A pesquisa-ação é uma solução para a questão da relação entre teoria e prática, como percebida pelos professores. Nesta forma de pesquisa educacional, a abstração teórica se coloca a serviço do desenvolvimento de um “saber prático”

=====

que tem sua base na experiência reflexiva de casos concretos. Embora a análise teórica seja uma dimensão da experiência reflexiva, sua subordinação à compreensão e julgamento da prática assegura sua indissociabilidade da realidade que os profissionais enfrentam (ELLIOTT 1993, p. 71, tradução nossa).

2 O PARADIGMA DA PESQUISA-AÇÃO: A QUEM INTERESSA?

Desde que se intensificou o interesse pela pesquisa-ação, a partir de meados do século 20, essa metodologia penetrou diferentes áreas do conhecimento, tais como: economia e administração, saúde pública, agricultura, ciências sociais, educação, dentre outras, e tem variado os interesses e finalidades com que diferentes grupos dela se apropriam. Nos extremos encontram-se, de um lado, iniciativas cujos objetivos são o aperfeiçoamento de técnicas de produção em massa, gestão de processos e o desenvolvimento de indivíduos em uma perspectiva de qualidade totalⁱⁱⁱ e, de outro, aquelas comprometidas com a participação popular e transformação de compreensões, práticas, instituições e até mesmo da sociedade, em uma direção emancipatória.

Trata-se, portanto, de um paradigma que exige do pesquisador clareza política sobre suas intenções de pesquisa, para além da apreensão e utilização de seus princípios e práticas, como assinalam Anderson e Herr ao se referirem às diferenças entre as propostas de pesquisa de Paulo Freire e Willian Edward Deming^{iv}:

Enquanto um pensador revolucionário como Paulo Freire e um guru dos negócios como W. E. Deming podem ambos ter defendido ciclos de investigação-ação que envolviam planejar-agir-observar-refletir, isso não significa que as suas filosofias são epistemologicamente, metodologicamente ou ideologicamente compatíveis (ANDERSON; HERR, 2015, p. 10).

Na área de educação, vários autores^v vêm pesquisando e utilizando, com sucesso, a articulação entre pesquisa-ação e formação docente, desde os trabalhos pioneiros de Stenhouse (1975) e Elliott (1976, 1994).

Conforme se pode apreender da produção desses autores, a pesquisa-ação tem sido entendida como um processo investigativo intencionado, planejado e sistemático de busca de solução para problemas que surgem do terreno da prática e que requerem, necessariamente, uma análise, que se faz no terreno da reflexão. O que se quer é um aprofundamento da compreensão dos problemas da prática para viabilizar uma mudança na realidade concreta, em um movimento que exige uma postura teórica de análise desses problemas. Ao investigar a prática educativa, novas compreensões são produzidas, bem como guias para a ação, com vistas à reorientação dessa prática, dando origem a novos problemas de investigação que retroalimentam a pesquisa.

No decorrer do processo investigativo podem ser utilizados instrumentos e procedimentos de naturezas distintas para a produção de dados que emergem das ações de pesquisa. Uma atividade de problematização em grupo, por exemplo, pode gerar evidências que se constituem, ao mesmo tempo, em indagações importantes na direção de compreender o fenômeno estudado e em resultados que já se mostram no processo, e podem implicar em alterações no rumo da investigação.

Por sua vez, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas coletivas/reflexivas ou mesmo o trabalho com jogos teatrais podem fornecer evidências capazes de expressar resultados importantes sobre conhecimentos construídos no processo de pesquisa, mudanças efetuadas e, também, sobre aquilo que ainda precisa ser trabalhado. As variadas formas de produção e coleta de dados, se utilizadas coerentemente em relação ao problema em foco e aos aportes teórico-metodológicos selecionados, possibilitam a compreensão da realidade por diferentes ângulos, conferindo credibilidade e rigor à pesquisa.

A pesquisa-ação pode permitir um maior equilíbrio nas relações de poder que se estabelecem entre quem coordena a pesquisa e os demais sujeitos, desafiando o padrão hegemônico estabelecido em outros tipos de pesquisa. Quando se faz opção pelo trabalho coletivo na pesquisa, a participação é um princípio a ser observado e precisa ser estimulada em níveis que vão da cooperação à colaboração (FIORENTINI, 2013). Quanto mais colaborativo se tornar o trabalho, mais o grupo poderá avançar, com confiança, por ciclos sucessivos de ação-reflexão em direção a pequenas e grandes mudanças. Zeichner e Diniz-Pereira (2005), citando Kelly (1985), assim se referem à importância de serem valorizadas as pequenas vitórias obtidas

=====

pelos sujeitos envolvidos em projetos de pesquisa-ação, no processo mais amplo e necessário de reconstrução social:

[...] pequenas vitórias podem ajudar [os sujeitos] a romper com o determinismo que diz: “As forças estruturais são muito maiores do que eu; não há nada que eu possa fazer” e, assim, evitar a desilusão que geralmente vem por não ter mudado o mundo todo de uma única vez. A pesquisa-ação pode ser uma ponte importante para os esforços mais amplos de reconstrução social (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 73-74).

A transformação da realidade é uma construção social, está inserida em um tempo histórico, exige ação, demanda encontrar aliados para a luta, requer formação, precisa de condições materiais e políticas e, por isso, não se pode esperar que essa ocorra tão rapidamente como muitas vezes se deseja. Os critérios para aferir as mudanças do real não estão vinculados somente à substantivação das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo, mas, também, às alterações das compreensões desses sujeitos sobre a realidade e às dinâmicas de conformação das situações sociais, que influenciam e são influenciadas pelo contexto sociocultural-político mais amplo. A esse propósito, Carr e Kemmis consideram que:

A pesquisa-ação é, em si, um processo histórico de transformação de práticas, entendimentos e situações – que se realiza na e através da história. Qualquer pesquisa-ação começa com um padrão de práticas e compreensões em uma situação, e termina com outro, em que algumas práticas ou elementos delas permanecem ao longo do processo, outros são acrescentados e alguns desaparecem. Da mesma forma, os entendimentos passam por um processo de transformação histórica. E a situação na qual as práticas são conduzidas, também essas práticas são transformadas em alguns aspectos (CARR; KEMMIS, 2004, p. 182, tradução nossa).

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) e Saul (2015) apresentam resultados de análises realizadas com profissionais da educação que participaram de projetos de pesquisa-ação. Esses dados, provenientes de diferentes pesquisas, revelam que:

[...] a pesquisa-ação tem auxiliado no aumento da confiança e da autoestima desses profissionais [...]; tem-lhes ajudado a diminuir as distâncias entre as

aspirações e as realizações na profissão [...]; tem sido um importante instrumento para os professores entenderem de maneira mais profunda e crítica a sua própria prática e para reverem suas teorias pessoais de ensino [...], tornando-os além de mais abertos e receptivos para novas ideias [...], mais independentes em relação à autoridade externa [...]. Finalmente, a pesquisa-ação tem ajudado os professores a internalizarem a disposição para estudar as suas práticas de ensino [...], alterando os discursos e as práticas desses profissionais, antes mais voltados aos “alunos problemáticos”, para uma ênfase nos sucessos dos alunos e suas potencialidades [...] (ZEICHNER; DIZNIZ-PEREIRA, 2005, p. 69).

[o trabalho com a investigação temática na formação de educadores tem possibilitado] a construção coletiva de [caminhos] de investigação e formação docente, comprometidos com a superação de situações-limite apresentadas pelos participantes, possibilitando a identificação e análise coletiva de razões da emergência de obstáculos que se interpõem à formação continuada de educadores nas escolas. Propicia a ampliação da compreensão dos participantes sobre a formação continuada [...], com destaque para a exigência de tomar as situações-limite [dos educadores participantes] como ponto de partida do planejamento e organização da formação. Destaca a necessidade de se trabalhar com uma metodologia coerente com a opção de educação que se faz, articulando teoria e prática, a valorização do diálogo e da escuta como princípios ético-político-epistemológicos da formação de educadores e o desafio de tornar a teoria significativa e necessária no trabalho formativo. Enseja a assunção da participação autêntica e do fazer coletivo como fatores chave para o desenvolvimento da ação formadora e a apreensão de movimentos de transformação de formas de pensar e agir dos participantes, com relação [ao seu desenvolvimento profissional], evidenciados na adesão [intelectual-cognitiva, afetiva e ativa] desses sujeitos a novos valores e intenções de mudar suas práticas (SAUL, 2015, 164-165).

As práticas de investigação que se inscrevem no paradigma da pesquisa-ação, no entanto, enfrentam adversidades e limitações que merecem uma reflexão. Dentre outras dificuldades, Fiorentini (2013, p. 76) destaca as tensões decorrentes do exercício do poder no grupo de pesquisa, que afetam as relações interpessoais do grupo e o cumprimento de prazos individuais e coletivos.

Gajardo (2010, p. 35-37), por sua vez, aponta: a) a falta de aprofundamento teórico e sistematização nos relatos das experiências; b) as poucas oportunidades de influir massivamente em processos de pesquisa impulsionados pelo aparelho estatal e c) as dificuldades de legitimação do valor científico dos conhecimentos produzidos nessas pesquisas pela comunidade acadêmica dominante, por se tratarem de experiências localizadas, não obstante sua importância na

modificação de ideias, valores, comportamentos e condições objetivas de desumanização, tornando sua repercussão e continuidade nulas ou mínimas, quando não recebem apoio governamental.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005), de forma crítica, apontam limites e possibilidades da pesquisa-ação, ressaltando que mesmo seus sujeitos se comprometendo com princípios importantes, tais como a democratização dos processos de produção e socialização dos conhecimentos e “amplificação da voz” dos profissionais envolvidos no curso das políticas que afetam seu dia a dia, é necessário que haja empenho em associar a pesquisa a temas mais amplos, como o da criação coletiva de uma sociedade mais humana e solidária. Os autores enfatizam que a pesquisa-ação precisa ir além do discurso de “dar voz aos profissionais” com a intenção de melhorar a prática cotidiana, ainda que concordem que “dar voz aos profissionais” seja algo fundamental, mas não suficiente. Sugerem ainda a possibilidade de reforçar os laços da pesquisa com outros grupos de educadores e movimentos sociais que estejam envolvidos nas lutas por justiça social. Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 77) fazem o seguinte desafio: “[...] como pertencentes a uma comunidade de pesquisa-ação, precisamos ter a consciência pública e social mais ampla, explicitando nossos compromissos com as lutas por um mundo em que todos tenham acesso a vidas dignas e decentes”.

A pesquisa-ação, quando referenciada por um marco ético-político emancipatório, que ofereça a direção e o sentido para a mudança da prática pode permitir um trabalho crítico de análise coletiva da realidade e de superação processual de obstáculos ao “ser mais” dos sujeitos, ou seja, da negação sistemática de diferentes dimensões de sua humanidade e de sua liberdade.

3 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: RAÍZES E CONTRIBUIÇÕES PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A metodologia da investigação temática de Freire constitui-se em um marco teórico para metodologias participativas e ofereceu contribuições originais para o campo da educação de adultos, em particular, e para as ciências humanas e sociais, em geral (SCHUGURENSKY, 2014;

TORRES, 2014). Suas origens remontam às primeiras experiências de alfabetização de trabalhadores rurais, conduzidas por esse educador, no nordeste brasileiro, nos anos 1960.

A década de 1960 foi um período de grande efervescência cultural e social no Brasil e em outros países. No Brasil, viu-se a expansão da universidade, o fortalecimento da luta sindical e a emergência de movimentos de cultura popular (VERAS, 2013). Da mesma forma, em outros países, intensificava-se a luta por direitos humanos, trabalhistas e civis, assistia-se aos primeiros anos de governo da revolução que levou Fidel Castro ao poder, em Cuba, e testemunhavam-se batalhas decisivas em países colonizados da África e do Caribe, que buscavam independência.

Nesse momento histórico de grande vigor artístico, científico e intelectual, contudo, enquanto se experimentava prosperidade nos países ricos, no contexto latino-americano, se atravessava um momento de crise estrutural, econômica e política, que engendrava e acentuava problemas sociais urgentes e abriu espaço para que governos autoritários chegassem ao poder.

É nessa realidade complexa e contraditória, em busca de respostas para desafios desse momento histórico, marcado substantivamente pela luta de classes e pela crítica aos modelos epistemológicos e metodológicos hegemônicos, de tendência positivista, que vai sendo sistematizada a metodologia de Paulo Freire.

Não obstante as dificuldades enfrentadas, o período em que Freire viveu no exílio foi fundamental para o desenvolvimento de sua pedagogia política em novos contextos de prática e teoria, revisitando e sistematizando o seu trabalho. Essa foi uma época marcada por intensa produção intelectual, em que Paulo Freire lecionou em importantes Universidades, proferiu conferências e escreveu diversos livros que foram traduzidos em dezenas de línguas, com especial destaque para a “Pedagogia do Oprimido”. Nessa obra, o autor apresenta com profundidade a metodologia da investigação temática, destacando o seu caráter conscientizador e pedagógico.

Ao considerar as influências que teve na construção de sua teoria do conhecimento, Freire (1987, 2011b) faz questão de mencionar experiências de sua vida pessoal e profissional como momentos de grande aprendizado e pontos de partida de sua busca por aportes teóricos que pudessem ajudá-lo a ir além do concreto e fazer a crítica rigorosa da realidade. Isso fica evidente na explicação do autor sobre a forma como se aprofundou no pensamento de Marx:

=====

Quando pela primeira vez fui encontrar com camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras das favelas do Recife, para ensiná-los e aprender com eles, tenho que confessar que o fiz empurrado pela minha fé cristã. [...] Não podia ficar parado. Achava que tinha que fazer alguma coisa, e o que ocorreu é que quanto mais eu ia até as áreas faveladas, quanto mais eu falava com o povo, mais eu aprendia com eles. Fiquei convencido de que o povo estava me enviando a Marx. [...] A miséria da realidade. A opressão terrível, a exploração. Até a posição religiosa mágica das pessoas, entendendo a miséria como um tipo de teste que Deus lhes impunha para saber se continuavam a ser seus bons filhos – até isso me enviava a Marx. Daí eu comecei a ler Marx e a ler sobre Marx e quanto mais eu o fazia mais me convencia de que nós realmente teríamos que mudar as estruturas da realidade, que deveríamos nos comprometer totalmente com um processo global de transformação (FREIRE; HORTON, 2003, p. 227).

Na proposta teórico-metodológica de Freire, figuram elementos de paradigmas advindos da Filosofia, da Sociologia, da Política, da Psicologia, da Antropologia e da própria Pedagogia^{vi}. Em seus escritos, faz referência a autores importantes que lhe permitiram fundamentar suas reflexões e construir sua síntese pessoal: Marx, Hegel, Buber, Mounier, Gramsci, Kosik, Vieira Pinto, Goldmann, Lukács, Marcuse, Fanon, Memmi, Fromm, Sartre, Furter, Wright Mills e muitos outros.

4 A EPISTEMOLOGIA DIALÉTICA COMO FUNDAMENTO DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

A abordagem qualitativa, inerente à metodologia da investigação temática, oferece boas alternativas para explorar e captar a realidade, em seu dinamismo e heterogeneidade. Essa perspectiva permite que diferentes vozes e pontos de vista sejam considerados nos processos de produção e validação do conhecimento, para além da presença física ou quantitativa dos sujeitos, na direção de uma participação autêntica e democrática. O objetivo e o valor da pesquisa não estão reduzidos à sua produção em si, mas se encontram na contribuição que ela pode oferecer à construção de um conhecimento crítico-transformador, que somente se efetiva na práxis histórica dos seres humanos.

Nessa abordagem, admite-se a participação ativa do pesquisador no contexto investigado.

Em contrapartida, exige-se dele disciplina e rigor metodológico diante do desafio da superação coletiva de uma compreensão menos crítica do mundo e, também, um compromisso ético-político para que a convivência com os participantes não se transforme em convivência.

A abordagem qualitativa oferece ao pesquisador a oportunidade de refletir sobre valores, crenças, motivações, interesses e emoções, assumindo-os como condicionantes importantes de todas as atividades humanas. Isso o ajuda a ter mais clareza sobre como essas dimensões conformam a sua própria visão de mundo e repercutem em suas formas de pensar e agir no contexto pesquisado. De forma homóloga, essa consciência permite que o pesquisador considere em suas análises, múltiplos determinantes da práxis dos participantes da pesquisa, possibilitando-lhe fugir de julgamentos antecipados e conclusões apressadas. Esse entendimento vai ao encontro da fundamentação da abordagem qualitativa apresentada por Chizzotti:

Se [...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2008, p. 27-28).

É pertinente enfatizar que a pesquisa qualitativa não se propõe infalível. Nenhuma teoria do conhecimento é capaz de oferecer respostas definitivas a todas as questões da prática sociocultural humana ou de antever todos os seus desdobramentos e possibilidades. Todas elas apresentam limites, contradições e por isso, a interpretação que se faz da realidade será sempre uma contribuição analítica que se deve discutir na esfera pública.

A metodologia da investigação temática se apoia na epistemologia dialética, na qual a realidade é compreendida como um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir. Essa orientação filosófica distancia-se das correntes positivistas, empiristas, funcionalistas e estruturalistas de pensamento, nas quais as práticas humanas são analisadas e compreendidas por meio de métodos supostamente neutros, que descontextualizam o objeto de estudo e o

=====

fragmentam em dados preferencialmente mensuráveis e/ou independentes. Ao analisar o enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional, Frigotto afirma que:

O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, em espécie de “metrologia” dos fenômenos sociais, que nas perspectivas [...] metafísicas^{viii} é tomada como garantia de “cientificidade, da objetividade e da neutralidade”.

[nessa perspectiva] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. [...]. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

A epistemologia dialética rompe com os dualismos maniqueístas instaurados pelas ideologias hegemônicas entre sujeito e objeto, teoria e prática, pesquisa e ensino, consciência e mundo, política e ciência, e outros, procurando compreender com profundidade as origens e as causas das contradições que estão na base dos fenômenos sociais, para além do que está aparente. Frigotto (1989, p. 75) declara que “a dialética situa-se [...] no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

Em um quadro de referência crítico, a racionalidade dialética permite entender o papel igualmente importante da objetividade e da subjetividade nos processos intercomunicativos e intersubjetivos de apreensão e construção da realidade concreta que, de acordo com Freire (1981b, p. 35), “[...] é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”.

Verifica-se que, ao se trabalhar a favor da alteração das maneiras de refletir e agir dos sujeitos, desafiando-as, aspirando à construção de uma nova realidade, não se pode jamais desconsiderar as condições objetivas, sociais, temporais, ideológicas e históricas, que estão para além do controle dos indivíduos e dos grupos. Da mesma forma, a luta pela transformação das condições materiais e de produção da existência dos seres humanos impõe considerar as condições subjetivas que os impedem de compreender e atuar no mundo de forma diferente,

limitando e frustrando as possibilidades de mudança da realidade. Cabe aqui, retomar as considerações feitas por Freire:

Se me ponho numa posição idealista, dicotomizando consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade, tomo a consciência como um espelho que apenas reflete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização que só existe quando não apenas reconheço, mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria. Toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona. A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva (FREIRE, 1981a, p. 144).

Na busca de uma compreensão crítica do real e da superação das condições que bloqueiam a humanização, a concepção dialética propõe que se vá além das impressões primeiras sobre a parcela da realidade que se quer conhecer. O caminho para penetrar na intimidade do objeto de pesquisa e desvelar suas “leis fundamentais” tem, como ponto de partida, as práticas socioculturais reais de seres humanos concretos que, problematizadas, com a intenção de se conhecer e compreender suas múltiplas determinações e relações são também ponto de chegada da ação cultural transformadora. Trata-se, portanto, de partir da representação caótica do todo concreto e, analiticamente, ir chegando a conceitos e determinações mais simples, apreendidos em seu contexto relacional e em constante confronto com o real, para daí construir o caminho propositivo de retorno ao empírico ponto de partida, atribuindo-lhe novos sentidos e significados e percebendo-o como rica síntese de muitas determinações (MARX, 2010).

O princípio dialético que une a realidade concreta ao ato de conhecer, em um percurso no qual homens reais transformam a “realidade objetiva” em “realidade pensada”, é essencial para a metodologia da investigação temática, porque, segundo Freire (1981a, p. 137), “o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo” e se desenvolve na interação entre ação e reflexão. Ao não dicotomizar sujeito e objeto, essa metodologia abre caminho para que se

=====

conheça melhor o já conhecido e se produza o conhecimento novo, ao se tomar a própria prática como objeto de análise crítica, como aponta Bosco Pinto *et al.*:

[...] o ponto de partida da investigação temática é a realidade objetiva, não entendida como algo separado tanto do investigador que se aproxima dela para conhecê-la, quanto do membro do grupo que se encontra inserido nessa mesma realidade, mas como uma unidade dialética em que a realidade serve como elemento mediador, permitindo uma relação social horizontal dialógica, em que ambos os sujeitos se encontram unidos e em oposição à realidade objetiva (BOSCO PINTO *et al.*, 2014, p. 101).

A investigação temática permite que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa trabalhem de forma colaborativa na construção de conhecimentos gestados em ciclos de ação-reflexão. Nesse processo, os sujeitos dialogam a partir dos diferentes conhecimentos e percepções que têm de suas situações-limite, em busca de ultrapassar a periferia desses problemas e adentrar o seu núcleo, com o apoio teórico-prático necessário. Ao “ler” e “(re)escrever” a realidade, os sujeitos transformam, paulatinamente, a si mesmos e a ela.

5 DIFERENTES MOMENTOS DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

Na perspectiva freireana, educação e pesquisa não podem se furtar à responsabilidade de dar suporte aos grupos/comunidades que se encontram oprimidos, valorizar as culturas e os saberes populares, desafiar a ordem social vigente e a lógica neotecnicista de produção científica.

A metodologia da investigação temática, em coerência com a educação problematizadora (FREIRE, 1987), possibilita que os envolvidos no processo educativo se assumam como sujeitos de sua práxis histórica e de sua libertação, em solidariedade com outros sujeitos. Isso porque, para Freire, o método não é concebido como um conjunto de regras e técnicas para se atingir mecanicamente um resultado esperado, mas sim, como um “modo de caminhar” condicionado pelas circunstâncias do caminho e um ato de criação, que deve estar a serviço de uma teoria do conhecimento e em conformidade com ela. Freire justifica a importância da participação ativa dos indivíduos na pesquisa enfatizando que “quanto mais assumam os

homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 1987, p. 98-99).

A investigação temática foi assim nomeada, pois, de acordo com Freire (1987), a “temática significativa” ou os “temas geradores” dos sujeitos devem ser captados por meio de um processo de pesquisa coletivo e problematizador, não podendo ser definidos, aprioristicamente, a partir de critérios pessoais do coordenador da investigação. Os temas estão contidos na visão de mundo dos sujeitos e são expressões do seu pensar e agir na realidade histórica, ou seja, de situações existenciais concretas que os sujeitos explicitam pela linguagem, em diálogo. Nas palavras do autor “Investigar o tema gerador é investigar, [...], o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (1987 p. 98).

A investigação temática busca desvelar os temas geradores que se encontram encobertos por situações-limite vivenciadas pelos indivíduos e percebidas por eles como situações de opressão para as quais não há outra saída, senão, adaptar-se (1987, p. 94). No processo de identificação e análise crítica da temática significativa dos sujeitos, vai sendo superada a visão fragmentada da realidade que os impedia de conhecê-la e vai se construindo um conhecimento mais profundo da totalidade estudada com precisão conceitual e metodológica. Objetiva-se conhecer, com os sujeitos, a realidade que os desafia, em um movimento constante de desconstrução e reconstrução da práxis.

As finalidades da investigação temática não podem ser desvinculadas de um projeto coletivo e histórico de produção rigorosa de conhecimentos e de ações sociais e políticas que dizem de sua intencionalidade e relevância. Nas palavras de Freire encontram-se suas exigências e objetivos:

A metodologia que defendemos exige, [...], que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto (FREIRE, [1970] 1987, p. 98).
[...] a investigação temática não se pode reduzir a um ato puramente mecânico, uma vez que é processo de busca, de conhecimento, de criação. Daí que seja necessário que os sujeitos investigadores vão descobrindo a interpretação dos problemas no encadeamento dos temas significativos.

=====

O objetivo fundamental da investigação é captar como os indivíduos pensam sua realidade e o que pensam sobre ela, não para fazer com que sejam “consumidores” de “cultura”, mas para que sejam criadores de cultura.

Daí que a investigação do pensar seja um ato de criação cultural e não de consumo. E por ser um ato de criação, como devem ser os atos humanos, não pode deixar de ser comunicativo, dialógico e participante (FREIRE, 2014, p. 103-106).

Freire traz importantes reflexões sobre as motivações que dirigem uma pesquisa. Por sua perspectiva: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2008, p. 39). Para esse autor, a investigação é, ao mesmo tempo, um processo analítico, reflexivo, educativo, propositivo e político. Note-se a ênfase que é dada por Freire ao caráter político da pesquisa, ao se questionar sobre os interesses a que se destina a produção de conhecimentos e exigir que as ações do pesquisador reflitam seus valores, crenças e compromissos: “A quem sirvo com minha ciência? [...] devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática”. (FREIRE, 1981b, p. 36). O mito da neutralidade da ciência serve apenas para ocultar interesses daqueles que detêm a hegemonia político-econômica e para perpetuar realidades injustas.

A metodologia da investigação temática contrapõe-se à lógica instrumental. Isso porque, para ela, o que fundamentalmente importa é a produção de conhecimentos críticos que auxiliem os sujeitos a compreender e superar suas situações-limite, colocando a reflexão teórica a serviço da ação para transformar compreensões e práticas. Essa posição não pode ser confundida com uma postura pragmatista, que reduz o ato de pesquisar à resolução imediata e efêmera de problemas da prática cotidiana, nem tampouco a uma forma ativista de mobilização política.

A investigação temática permite propor que os sujeitos envolvidos na pesquisa se comprometam com a luta contra a opressão e a transformação da realidade. Trata-se de uma metodologia conscientizadora, na qual os sujeitos são desafiados a tomar nas mãos as rédeas de suas trajetórias educativas, decidindo e intervindo na realidade, aprendendo o fazer na prática de fazer, jamais divorciado da reflexão crítica sobre esse fazer.

Nessa forma de investigar, que carrega em si os princípios da educação crítico-emancipatória, os sujeitos podem refletir sobre as condições em que vivem e trabalham e, em interação, procurar compreender, criticar e enfrentar os mecanismos que sustentam a desigualdade e a exploração nos níveis local, médio e macro da estrutura social. A pesquisa ganha, assim, novos sentidos, oportunizando a autoconsciência e a conscientização.

Os diferentes momentos da investigação temática são descritos por Paulo Freire no capítulo 3 da “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987, p. 103-120). Esses momentos, jamais separados rigidamente entre si e cujas características se interpenetram e se sobrepõem, incluem: ver, ouvir, indagar, discutir e analisar a realidade para compreendê-la criticamente e transformá-la.

Vários autores tomaram os fundamentos e os momentos da investigação temática para a organização de seus trabalhos de intervenção, pesquisa e docência, em diferentes contextos e modalidades de educação. No desenvolvimento de seus trabalhos, os autores construíram modos próprios de sistematização dessa metodologia, preservando, contudo, pressupostos comuns que respeitam a marca dialético-dialógica da pedagogia freireana. Essas sistematizações têm em comum: a exigência de tomar a realidade local como ponto de partida, o trabalho participativo de análise crítica de situações-limite da realidade estudada e a releitura coletiva do real, tendo em vista o desencadeamento de ações transformadoras. Dentre esses autores, destacam-se: Bosco Pinto *et al.* (2014), Segurier (1976), Brandão *et al.* (1981), Delizoicov (1982, 1991), Angotti (1982), Pernambuco (1983), Saul (2010) e Silva (2004).

A partir do estudo das obras de Freire e dos autores mencionados, em linhas gerais, são descritos, neste texto^{viii}, três momentos fundamentais da metodologia investigação temática, assumidos como referência para um trabalho de pesquisa:

- 1) leitura da realidade: implica em problematizar a prática concreta do grupo/comunidade com quem se vai trabalhar e, em diálogo com esses sujeitos, identificar as ênfases, os conflitos e contradições de suas situações-limite, buscando fazer emergir sua temática significativa, que se expressa em suas visões de mundo e hipóteses explicativas para tais situações. Esse momento se caracteriza pelo esforço de compreender o que se constata na realidade concreta por meio de uma “Pedagogia

=====

- da Pergunta”. Nessa perspectiva, o ato de perguntar não pode resultar num jogo intelectualista. De acordo com Freire e Faundez: “O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas [pelos sujeitos] ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas [por eles]” (FREIRE; FAUNDEZ 2002, p. 26);
- 2) análise crítica da realidade: é o momento em que se faz um distanciamento crítico da realidade estudada para aprofundar a compreensão das hipóteses explicativas levantadas na problematização da prática dos participantes da investigação temática. É o momento da busca das razões de ser das hipóteses, com a ajuda de novos aportes teórico-práticos que possibilitem confrontar e superar o conhecimento anterior, desvelando suas múltiplas determinações e inter-relações, permitindo, assim, a apreensão das situações–limite em sua globalidade e o vislumbre da nova realidade que se quer construir;
 - 3) elaboração de propostas de ação: compreende a proposição coletiva e dialógica de ações, em diferentes níveis, desde o mais próximo e subjetivo (local), até o macroestrutural, com perspectiva de superação das contradições sociais evidenciadas nos temas geradores, levantados e analisados com os participantes da investigação nos momentos anteriores. Os conhecimentos produzidos no fluxo da pesquisa apontarão a complexidade das soluções para os problemas enfrentados, bem como novas contradições e limitações que demandarão novas ações de pesquisa, retroalimentando o processo.

Os momentos da investigação temática se operacionalizam, na proposta de Paulo Freire (1987, 1981a), no que ele denominou “círculos de investigação temática” e “círculos de cultura”. Essas práticas político-pedagógicas, de forma geral, podem ser compreendidas como atividades de pesquisa e formação, intencionais e planejadas, nas quais os sujeitos se reúnem para explicitar valores e construir conhecimentos.

Nos círculos de investigação temática os sujeitos da pesquisa dialogam sobre a sua realidade concreta, focalizando suas necessidades, interesses e experiências. Nesse contexto

teórico, o coordenador da pesquisa é responsável por conduzir um diálogo problematizador, mediatizado por situações captadas nos momentos preliminares da leitura da realidade, tendo em vista identificar coletivamente os temas geradores do grupo, em um processo de abstração, no qual se lança mão de codificações e decodificações.

Freire (1987) entende que as codificações são representações de situações existenciais dos educandos, consubstanciadas por meio de múltiplos canais de comunicação (texto, imagem, vídeo, música, teatro e outros). A codificação permite aos sujeitos que reconheçam os espaços onde vivem e trabalham, ampliem sua percepção sobre sua realidade e, como essa realidade se integra ao mundo, isto é, como a ação dos sujeitos constrói o mundo e como o mundo impacta a sua formação. As codificações fazem a mediação entre o contexto concreto e o contexto teórico e representam sempre um discurso a ser lido pelos sujeitos da pesquisa.

A decodificação, como proposta por Freire, é mais que decodificar, que significa ser capaz de traduzir um código. A decodificação consiste na leitura que se faz da realidade codificada, implica informação, entendendo que conhecer não é adivinhar (FREIRE, 2011a). É um esforço de apreensão das causalidades implícitas e explícitas na codificação, em diferentes dimensões, realizado colaborativamente. Essa leitura é feita em diferentes níveis, desde a descrição superficial da realidade codificada até sua análise crítica, permitindo a compreensão de sua estrutura profunda (FREIRE, 1981a).

No círculo de investigação temática podem ser coletados dados importantes para a pesquisa que, provavelmente, não seriam obtidos por meio de perguntas diretas aos sujeitos, retiradas de um roteiro genérico sobre o tema em foco. Assim, os participantes, ao serem confrontados com situações existenciais reconhecíveis por eles, em relação dialógica entre si e com o coordenador da pesquisa, conseguem trazer à tona aspectos de sua própria prática em suas implicações mais diversas.

Uma vez levantada a temática significativa do grupo, inicia-se a construção de um programa educativo, oriundo da investigação temática e que permitirá dar sequência a ela. O conteúdo programático, referenciado nos temas geradores, é selecionado pelos coordenadores do trabalho, em um processo que Freire denominou de “redução temática”. Nessa ação, “que é a operação de ‘cisão’ dos temas enquanto totalidades, se buscam seus núcleos fundamentais, que

=====

são as suas parcialidades. Dessa forma, reduzir um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo” (FREIRE, 1987, p. 116). Objetiva-se, nesse processo, alcançar uma organização epistemológica e metodológica totalizadora de conhecimentos necessários para subsidiar o trabalho didático-pedagógico de análise crítica da prática social dos participantes, com consistência e rigor (SILVA, 2004).

A programação educativa resultante do processo de redução temática é desenvolvida em círculos de cultura, nos quais os sujeitos dialogam mediatizados pelos objetos de conhecimento que correspondem ao conteúdo programático. Tal programação, gestada nas necessidades e preocupações candentes do grupo, é devolvida a ele por quem coordena a investigação, de forma sistematizada e ampliada, porém, como problema a ser resolvido e não como conteúdo a ser inculcado nos sujeitos (FREIRE, 1987). Freire assim comenta a tarefa problematizadora que é exigida do coordenador do círculo de cultura:

Se não cabe ao animador [do círculo de cultura] fazer um discurso sobre a codificação, não deve, por outro lado, ficar silencioso à espera de que os [educandos] falem. É necessário perguntar, associar uma resposta de um à do outro; transformar, às vezes, uma resposta nova em pergunta. O importante é que os [participantes] vão desenvolvendo, pela prática da discussão, a sua expressividade e a sua capacidade de percepção crítica da realidade (FREIRE, 1985, p. 154).

A dinâmica de problematização-codificação-descodificação, utilizada no processo educativo e de pesquisa que se desenvolve no círculo de cultura, propõe que os participantes, dispostos em roda, se engajem em um debate democrático para a construção solidária do conhecimento. Trabalha-se com sucessivas problematizações das compreensões do grupo sobre suas situações-limite, por meio de análises críticas realizadas com aportes de outros conhecimentos, científicos ou não. Cada um dos envolvidos na pesquisa pode ensinar e aprender, no exercício de (re)ler a realidade e de “repensar o pensamento anterior” que trazia consigo acerca do contexto concreto. O trabalho nos círculos de cultura tem a potencialidade de inserir os sujeitos em processos individuais e coletivos de crítica social e ação transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação temática assume-se que toda a ação de pesquisa é uma ação educativa, na qual o conteúdo da aprendizagem tem intrínseca relação com o processo de aprender. Esse princípio exige, de quem coordenada a investigação, a clareza de que seu fazer investigativo é também prática docente e que, portanto, precisa estar em coerência com os pressupostos da educação problematizadora. Nesse sentido, a tarefa do coordenador não é transferir conhecimentos, mas sim, construir conhecimentos problematizando a realidade com os demais participantes do grupo, desafiando-os a ir além da compreensão que dela estão tendo, e buscando contribuir com explicações, informações e esclarecimentos sobre os conceitos desenvolvidos e a metodologia de trabalho. Para tanto, ele precisa cultivar uma postura aberta, curiosa e humilde, estar disposto a rever posições e a aprender com os sujeitos a quem ensina, sem nunca dissociar o ato de educar do de ser educado.

Trabalhar com a metodologia da investigação temática, em coerência com o desejo manifestado por Paulo Freire, requer a sua constante reinvenção, o que significa construir uma práxis de pesquisa reflexiva e contextualizada, ou seja, fundamentada em teorias e testada na realidade. A reinvenção exige uma postura crítica em relação à obra do autor, revisitando a sua produção e recriando o pensamento freireano à luz dos novos desafios do mundo atual, tendo em vista construir e sistematizar *quefazeres* político-educativos em sintonia com a filosofia e a pedagogia de Freire, sem reduzi-los a tecnologias do fazer e jamais rompendo com princípios basilares que caracterizam o seu pensamento.

=====

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. (1971). **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDERSON, Gary; HERR, Kathryn. **The action research dissertation: a guide for students and faculty**. Los Angeles: SAGE, 2015.
- _____; _____.; NIHLEN, Ann. **Studying your own school: an educator's guide to qualitative practioner research**. Thousand Oaks: Corwin Press, 1994.
- ANGOTTI, José André. P. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências**. 1982. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- ARDOINO, Jacques. La recherche-action: alternative methodologique ou épistemologique. In: HUGON, Mariane; SEBEL, Claude. **Recherches impliquées, recherches action: Le cas de l'éducation**. Bruxelas: De Boeck, 1988. p. 78-80.
- BOSCO PINTO, João *et. al.* (1975) Da investigação temática à pesquisa-ação. In: DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana; THIOLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados**. Belém: Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA, 2014. p. 94-105.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* (1980). O meio grito: um estudo sobre as condições, os direitos, o valor e o trabalho popular associados ao problema da saúde em Goiás. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 9-16.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. (1986). **Becoming critical: education, knowledge and action research**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2004.
- _____.; _____. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del professorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2008.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. 1982. Dissertação de Mestrado - IFUSP/FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- _____. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. (2002). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38.

ELLIOTT, John. **Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs**: an account of the work of the Ford Teaching Project. Cambridge: Institute of Education, 1976.

_____. Educational action research as the quest for virtue in teaching. **Educational Action Research**, U.K., v. 23, issue 1, p. 4-21, 2015.

_____. **El cambio educativo desde La investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

_____. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1994.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. p. 53-86.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. (1975). **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

_____. (1977). **Cartas à Guiné-Bissau** – registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. (1971). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981b. p. 34-41.

_____. (1968) Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 95-107.

_____. (1996) **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. (1992) **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011b.

=====

_____. (1970) **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. (1978) Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 136-194.

_____; FAUNDEZ, António. (1985). **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; HORTON, Myles. (1990). **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, José Cleber de. Revisitando os referenciais Teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 11-21.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989. p. 70-90.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. (1994). O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias e letras, 2006.

GAJARDO, Marcela. (1982). Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasilense, 2010. p. 15-50.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoria para otros mundos posibles. Santiago: CEPAL, 2013.

KELLY, Alison. Action research: what is it and what can it do? In: BURGESS, Robert. (Org.). **Issues in educational research**: qualitative methods. Lewes: Falmer, 1985. p. 129-151.

KHUN, Thomas. (1962) **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LAKE, Robert; KRESS, Tricia. **Paulo Freire's intellectual roots**: toward historicity in práxis. New York: Blomsbury, 2013.

MARX, Karl. (1857). **O método da economia política**: terceira parte da introdução à crítica da economia política. *Crítica Marxista*, Campinas, n. 30, p. 103-126, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/index.php>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

MONCEAU, Gilles. **Transformar as práticas para conhecê-las**: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, 2005.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. **Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade**: uma experiência no Rio Grande do Norte. Natal: UFRN; Brasília: CAPES/MEC/SPEC, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519, 2005. 184

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria. (1985). **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGUIER, M. **Critique institutionelle et créativité collective**. Paris: Edition l'Harmattan, 1976.

SCHUGURENSKY, Daniel. Paulo Freire. **New York**: Bloomsbury, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1997.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann London, 1975.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VERAS, Dimas Brasileiro. Aonde dorme o cão sem plumas: o recife e a formação do sistema Paulo Freire de Educação. In: SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista. **Paulo Freire e a Educação Libertadora**: memórias e atualidades. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013. p. 23-47.

ZEICHNER, Kenneth M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

=====

_____; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63–80, mai./ago. 2005.

Notas

ⁱ A noção de paradigma de Kuhn ([1962] 1982) se assemelha a de cosmovisão ou “quadro geral”, no qual se organiza uma abordagem para se estar no mundo. Um paradigma fornece problemas, métodos, formas de definir dados, modelos de explicação e solução que são assumidos como válidos pela comunidade que o adota. Ardoino (1988, p. 78) sustenta que a pesquisa-ação, enquanto paradigma, constitui-se em alternativa epistemológica e metodológica em relação a outras formas de analisar a realidade.

ⁱⁱ Uma caracterização da pesquisa participante, inserida em um estudo aprofundado sobre suas origens históricas na América Latina, pode ser encontrada em Gabarrón e Landá ([1994] 2006).

ⁱⁱⁱ De forma bastante geral, o conceito de “Qualidade Total” foi desenvolvido por um conjunto de consultores empresariais norte-americanos, com o objetivo de ajudar empresas a criar produtos e serviços com o máximo de economia.

^{iv} W. E. Deming é reconhecido por sua atuação no aperfeiçoamento dos processos produtivos nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra, e por seu trabalho no Japão, junto a executivos daquele país, para aumentar a produtividade da indústria, gerando um grande impacto sobre a economia japonesa.

^v Dentre esses autores podem ser destacados os trabalhos de Elliott (2015), Zeichner (2010), Carr e Kemmis (1988), Monceau (2005), Franco (2005) e Pimenta (2005).

^{vi} Trabalhos importantes investigaram as raízes intelectuais do pensamento de Paulo Freire. Dentre eles, destacam-se: Scocuglia (1997), Freitas, J. C. (2000), Lake e Kress (2013) e Torres (2014).

^{vii} A utilização que o autor faz do termo metafísica alinha-se à acepção negativa do termo, neo-positivista, (ABBAGNANO, [1971] 2007, p. 776) que pressupõe que a pesquisa científica seja orientada de forma linear, por métodos e técnicas supostamente neutros e pela postura “objetiva” do pesquisador na observação fenômenos, gerando resultados ditos científicos somente se esses puderem ser verificados empiricamente. Essa lógica de investigação prescinde da apreensão das dimensões histórica e social dos fatos, limitando o seu alcance de compreensão do real, pois se fixa na aparência exterior, na existência positiva e na representação doutrinária dos fenômenos (FRIGOTTO, [1987] 1989, p. 74-76).

^{viii} Construção dos autores.

Artigo recebido em 04/06/2017.

Aceito para publicação em 06/06/2017.

A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória.
Alexandre SAUL, Ana Maria SAUL