

**A pesquisa-ação e modos outros de conduzir uma atitude metódica investigativa:  
percursos e desvios do pesquisar em educação**

**La investigación-acción y otras formas de llevar a cabo una actitud investigadora metódica:  
caminos y desvíos de la investigación en educación**

Marcilene de Sá Monteiro  
Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias  
Universidade Federal de Rondônia  
Porto Velho-Brasil

**Resumo**

O objetivo deste texto é problematizar caminhos investigativos, considerando-se a pesquisa-ação e a metodologia de pesquisa pós-crítica como estratégias para conduzir uma atitude metódica investigativa. Trata-se de um relato de experiência que percorre discussões e diálogos vivenciados na disciplina Pesquisa em Educação<sup>1</sup>, do Programa de Doutorado em Educação Escolar, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O aporte teórico se baseia em autores/pesquisadores que debatem sobre pesquisa-ação e metodologia de pesquisas pós-críticas, do tipo intervencionista, tais como: Thiollent (2011); Tripp (2005); Barbier (2002); Alves Paraíso (2012); Streck (2006); Miguel (2016), entre outros. As leituras e discussões mobilizaram compreensões acerca de modos outros de conduzir uma intervenção e como cada perspectiva teoriza um caminhar encharcado de complexidades.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação; Pesquisa pós-crítica; Atitude metódica investigativa em educação.

**Resumen**

El objetivo de este texto es problematizar las vías de investigación, considerando la investigación-acción y la metodología de investigación postcrítica como estrategias para llevar a cabo una actitud metódica de investigación. Este es un informe de experiencia que recoge las discusiones y diálogos desarrollados durante el curso de Investigación en Educación del Programa de Doctorado en Educación Escolar de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). El marco teórico se basa en autores/investigadores que debaten sobre la investigación-acción y la metodología de investigación poscrítica e intervencionista, tales como: Thiollent (2011); Tripp (2005); Barbier (2002); Paraíso (2012); Streck (2006); Miguel (2016), entre otros. Las lecturas y los debates movilizaron la comprensión de otras formas de conducir una intervención y de cómo cada perspectiva conceptualiza un camino lleno de complejidades.

**Palabras clave:** Investigación-acción; Investigación postcrítica; Actitud metódica de investigación en educación.

## **Introdução**

Escrever é evidentemente um conjunto de hábitos e de sensibilidades que moldam quase todas as nossas experiências. Escrever é, entre outras coisas, sempre uma maneira de compreender a nós mesmos (Mills, 2009, p. 94).

Mobilizadas pelas experiências mencionadas na epígrafe, apresentamos esta escritura, em forma de artigo, constituída a partir das discussões e problematizações realizadas na disciplina *Pesquisa em Educação*, do Programa de Doutorado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). As mobilizações acerca dessa temática advêm de estudos e escritos produzidos por autores/pesquisadores que debatem sobre métodos para produção de conhecimento científico em educação. Considerando o aparato teórico-metodológico indispensável para o caminho da investigação/intervenção, abordamos a pesquisa-ação e a metodologia de pesquisa pós-crítica como modos de conduzir uma atitude investigativa, problematizando percursos e desvios no fazer da pesquisa.

Neste manuscrito, por meio de relato de experiência, problematizamos caminhos investigativos, fazendo uso da pesquisa-ação ou da metodologia de pesquisa pós-crítica como estratégias para conduzir uma atitude metódica investigativa em educação, além de atravessar compreensões acerca de modos outros de conduzir uma intervenção e como cada perspectiva teoriza um caminhar encharcado de complexidades. Para os desdobramentos anunciados, trazemos ao debate a pesquisa-ação, como um dos diferentes tipos de pesquisa participativa, e a pesquisa por um viés pós-crítico como uma atitude investigativa, praticando movimentos problematizadores sobre suas formas de caminhar e o modo como cada referencial metodológico vê a intervenção no ambiente investigativo.

Assim, atravessamos as seguintes questões: Como caminhos investigativos, por meio da pesquisa-ação ou da metodologia de pesquisa pós-crítica, podem delinear estrategicamente a produção do conhecimento no campo educacional? De que maneira modos outros de conduzir o percurso teórico-metodológico, por um viés pós-crítico, podem contribuir para a investigação/intervenção em educação realizada na escola?

Nessa perspectiva, o estudo tem por objetivo problematizar caminhos investigativos, fazendo uso da pesquisa-ação ou da metodologia de pesquisa pós-crítica como estratégias para conduzir uma atitude metódica investigativa. Buscamos o aprofundamento de questões relacionadas ao pesquisador e o objeto de investigação, posicionamentos, conceitos e

caminhos metodológicos, no sentido usual do termo, ou metódico-filosóficos, pelos quais nos orientamos em nossas pesquisas, traçados com vistas a um movimentar-se dentro do ambiente escolar a ser investigado.

A metodologia de condução da disciplina *Pesquisa em Educação* aconteceu por meio de leituras, rodas de conversa, debate de textos, seminário comum, com todos os colegas, e seminários específicos, com grupos menores, o que foi fundamental para as mobilizações coletivas. Portanto, escrevemos entendimentos e afetações mobilizadas num percurso de escuta, problematizações e aprofundamentos em relação aos modos de caminhar em pesquisas em educação, a partir das experiências de cada professor/pesquisador da turma.

Fizemos uso da pesquisa bibliográfica, partindo de referências reunidas na disciplina, bem como referenciais que embasam a pesquisa com viés pós-crítico, do tipo intervencionista, trilhados no doutoramento, que se encontra em andamento na Universidade Federal de Rondônia. Inspiramo-nos em autores/pesquisadores que discutem sobre pesquisa-ação, como Thiollent (2011), Tripp (2005), Barbier (2002), Gibbs (2009), Silva, Matias e Barros (2021) e Nunes e Barros (2022); sobre a metodologia de pesquisas pós-críticas em educação, buscamos suporte em Paraíso (2012), Meyer e Paraíso (2012), Streck (2006), Farias (2014) e Miguel (2016).

O percurso nos provocou e possibilitou entendimentos sobre o pesquisador em ação, fazendo uso dessas formas de pesquisa, além de contribuir para que ampliássemos compreensões acerca do caminhar na pesquisa-ação, em que, junto aos demais participantes, o pesquisador precisa “redefinir tudo o que eles podem fazer [...] não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo” (Thiollent, 2011, p. 55). Na pesquisa pós-crítica, a “posicionalidade do/a pesquisador/a é a ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 12).

As problematizações em sala de aula (e fora dela) proporcionaram compreensões e possibilidades entrelaçadas no fazer da pesquisa, mas, principalmente, deixaram clara a complexidade da relação que envolve pesquisador e colaboradores (pessoas com muito a dizer) no ambiente investigativo. Provocações que partiram do lugar de fala de cada colega, mostrando a beleza da pesquisa, mas também os riscos que cercam o pesquisador na prática

do pesquisar. Aprofundamentos que evidenciam a importância do planejamento de nossas ações enquanto pesquisadores, desviando-nos de “fórmulas, leis e receitas” (Mills, 2009, p. 13), mas considerando preocupações importantes, que vão além da seleção de procedimentos ou técnicas de coleta de dados e, sobretudo, o modo de condução da intervenção proposta e escolhas, atentando-se à manutenção da vigilância teórico-metodológica e à rigorosidade científica indispensável na produção do conhecimento de pesquisas em educação.

### **Compreensões sobre o caminhar na pesquisa-ação e na pesquisa pós-crítica**

Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar [...] (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15).

A produção do conhecimento e os caminhos a percorrer no campo da educação são atravessados por diferentes teorias e metodologias que podem ser utilizadas em contextos investigativos, considerando a perspectiva teórica que sustenta a pesquisa. Esse percurso é cercado de grandes desafios. Assim, é indispensável compreender com clareza aspectos conceituais, modos de conduzir uma investigação e usos metodológicos ao caminhar na pesquisa, conhecendo meios de como fazer e, principalmente, reconhecendo-se como um pesquisador que se “movimenta de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16).

Como professoras, e aqui como doutoranda e pesquisadora, entendemos o quão desafiador é mergulhar no espaço escolar e suas formas de vida, que se entrelaçam aos problemas, conflitos e angústias, buscando mudanças e não respostas. Portanto, fomos provocadas a problematizar os caminhos da pesquisa e nos confrontar com o “fato de que não há caminhos prontos” (Streck, 2006, p. 261). O fazer pesquisa está atrelado a práticas que envolvem diferentes enfoques metodológicos. Quando se problematiza o campo investigado em busca de significados na relação entre pesquisador e participantes, as abordagens qualitativas se sobressaem, pois esse tipo de abordagem busca “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras” (Gibbs, 2009, p. 8).

A “pesquisa qualitativa passou a ser vista como uma alternativa para abordar os problemas da educação, para além de medidas operacionais traduzidas em números usuais

nas pesquisas quantitativas até então utilizadas” (Nunes; Barros, 2022, p. 407). Desse modo, os problemas de pesquisas precisam estar muito bem delineados, visto que, ao entrelaçar à ação social e a dimensão crítica no percurso da pesquisa, abrem-se possibilidades e compreensões de situações que atravessam a escola. As questões sociais desveladas no chão da escola exigem um domínio teórico-prático que mais se aproxima do enfoque qualitativo e, na visão de Gibbs (2009, p. 23), “não pode haver um relato simples, verdadeiro e preciso das visões dos entrevistados. Nossas análises são, por natureza, interpretações e, portanto, construções do mundo”.

Entendemos que pensar nas questões metodológicas requer responsabilidades em compreender que a pesquisa em educação requer ações com rigorosidade, cuidadosamente organizadas e planejadas e, por se tratar de intervenções que acontecem na escola, “significa provocar alternativas de ação sobre problemas no âmbito educacional [...] criar situações que permitam capturar dados diversos para construir respostas/alternativas importantes diante dos contextos escolares” (Nunes; Barros, 2022, p. 408).

Entretanto, ao propor a pesquisa pelo viés metodológico pós-crítico, utilizando elementos qualitativos, Meyer e Paraíso (2012, p. 10) apontam que isso significa “envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social”. Assim, ao compreendermos pesquisador e pesquisado como corpos que se constituem com o outro e com o mundo, não há como problematizar, analisar e descrever as ações investigativas com dados imutáveis e respostas/soluções de problemas impostas pelo pesquisador.

Entretanto, na discussão sobre pesquisa-ação, Silva, Matias e Barros (2021, p. 506) destacam aspectos sociais como “fatores potentes para o fazer investigativo do pesquisador: os outros e o/os nós da investigação qualitativa em educação, em seu processo de intervenção, possibilitado pela pesquisa-ação”. É nesse contexto de preocupações teórico-práticas, que a pesquisa-ação surge como uma proposta de intervenção na situação investigada. As diferentes formas de vida que movimentam a escola colocam o pesquisador numa posição atenta para o uso de procedimentos que levem ao avanço de compreensões em torno das problemáticas levantadas na sala de aula e na escola, de forma coletiva.

Por se tratar de relações oriundas de um contexto sociocultural plural, a “pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e

*A pesquisa-ação e modos outros de conduzir uma atitude Metódica investigativa: Percursos e desvios do pesquisar em Educação*

pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (Tripp, 2005, p. 445). Esse entendimento precisa estar bem claro para o pesquisador durante todo o caminhar na pesquisa-ação, de maneira que se evitem armadilhas e não haja o distanciamento teórico para compreensão da realidade a ser transformada coletivamente. Nesse sentido, Barbier (2002, p. 106) afirma que:

A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discurso em função de um projeto-alvo que exprime um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que preside a ordem estabelecida.

O autor aponta que, na pesquisa-ação, é criada uma situação de “dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional [...] os membros do grupo tornam-se íntimos colaboradores no desenrolar da pesquisa, possibilitando intervenções durante o processo” (Barbier, 2002, p. 56), ou seja, um processo que reúne técnicas e procedimentos, mas, principalmente, exige do pesquisador posicionamento teórico-prático frente às questões sociais, suas complexidades e as relações constituídas entre os participantes. Para Thiollent (2011, p. 492), a “pesquisa-ação rompe com paradigmas vinculados ao lugar do pesquisador e do participante. Assume estreita relação interativa entre eles, pois, unidos por um determinado problema, desenvolvem ações coletivas em prol de sua resolução”.

Abrir-se para outros olhares num fazer pesquisa, reconhecendo-se e reconhecendo o outro para a produção coletiva de conhecimento científico situado no contexto educativo exige a “reincorporação da criatividade como elemento-chave da pesquisa qualitativa, mas, apesar de inovadora, a desconstrução das normas metodológicas está acompanhada de desafios” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 11). O caminhar nas pesquisas pós-críticas utiliza o termo “abordagem teórico-metodológica”, uma vez que, segundo os citados autores,

[...] causam desconforto ou estranhamento por suas ideias e pela linguagem que utilizam, ao mesmo tempo que revisam métodos ainda não bem reconhecidos por suas aportações para políticas ou programas públicos, dada a situação descrita e o caráter contextual do conhecimento produzido por métodos qualitativos (Meyer; Paraíso, 2012, p. 10).

Por meio dos diálogos e debates, vimos que os passos fazem o caminho da pesquisa pós-crítica, levando-nos a ver possibilidades e possibilidades outras. Na abordagem teórica pós-crítica, não há uma recomendação metodológica e sim uma maneira mais livre (porém

não menos rigorosa) de ressignificar os procedimentos adotados nesse modo de fazer pesquisa. Então, sem um método definido previamente, por assim dizer, conforme Paraíso (2012), é importante pontuar que:

Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito (Paraíso, 2012, p. 25).

Inspiramo-nos também no entendimento de Streck (2012), evidenciado em seu artigo *Pesquisar é pronunciar o mundo*, pois muitas são as inquietações que afetam o pesquisador quanto ao uso de estratégias, métodos, instrumentos e procedimentos, a fim de não perder o rigor científico na pronúncia de mundo (aqui escolar), sobretudo buscar o equilíbrio entre os modos de condução, as aproximações e os distanciamentos que emergem no ambiente investigativo, considerando o mundo, a vida e as mudanças em cada tempo e lugar. Compreendemos, ainda, a importância de nos atentar aos perigos de reproduzir teorias e metodologias que induzem ao controle e, conseqüentemente, à segurança num mundo cheio de incertezas.

Logo, é importante que olhemos cautelosamente para a realidade estudada e as complexidades nela encrustadas; ao percorrer a prática de pesquisa, seja qual for a orientação teórico-metodológica adotada, precisamos redobrar a vigilância epistemológica durante todo o pesquisar. Nesse contexto, a utilização da pesquisa-ação como metodologia de intervenção requer um caminho cuidadoso, pois traz a imersão do pesquisador num ambiente imbricado de relações de poder já instauradas. No entanto, podemos criar formas de aprendizagens nesse ambiente, em que aprendemos a mudar a partir do próprio processo, elaborando novas tentativas de mudanças, cientes de que “tais elementos não visam orientar as respostas em função das expectativas dos pesquisadores e sim descondicionar as pessoas” (Thiollent, 2011, p. 74).

Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade estudada e nas problemáticas observadas, uma vez que a responsabilidade dos pesquisados ganha voz. Por ser participativa, a pesquisa-ação delinea tal relação entre pesquisadores e pesquisados envolvidos, reunindo elementos que contribuam para melhoria

ou transformação da realidade investigada. Logo, “distingue-se claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação, ao mesmo tempo, altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (Tripp, 2005, p. 447).

Compreender os entornos e a forma de organização da intervenção proposta coloca o pesquisador também na posição de definir um modo de operar eficaz para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista não só o problema, mas o campo a ser investigado. Esse é um caminho de aprendizagens, de maneira que “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo” (Tripp, 2005, p. 446). Nossas vozes (professores/pesquisadores) reconhecem as problemáticas que envolvem a educação, sobretudo as dificuldades que se mostram nas pesquisas realizadas nas escolas e, muitas vezes, o sentimento de frustração e impotência nos impede de (re)ver a produção de conhecimento como uma via de mão dupla.

Silva, Matias e Barros (2021, p. 497) afirmam que é “sempre a partir da atenção, acompanhamento, registros e avaliações do processo que é possível repensar e constituir ou reconstituir novos entornos ao caminho investigativo de forma coletiva e participativa”. A pesquisa-ação oportuniza aos envolvidos discutir, refletir sobre seus próprios problemas em busca de soluções possíveis, contribuindo no sentido de permitir aos pesquisadores e pesquisados interagir e intervir em seu próprio ambiente profissional. Nesse viés, o “pesquisador constrói os dados com os participantes da pesquisa. Os colaboradores têm consciência e objetivo que suas ações produzam resultados positivos para a pesquisa e para o grupo” (Nunes; Barros, 2022. p. 409).

Afetadas nessa relação de idas e vindas, tanto na escola quanto na pesquisa, entendemos que não há como projetar resultados previamente estabelecidos, visto que o refinamento das questões investigadas, informações, interpretações e análises de campo perpassam por (des)construções mobilizadoras de conhecimentos e experiências do outro e com o outro, em busca do aprimoramento da realidade.

Voltando-se para a compreensão de pesquisa com metodologias pós-críticas, em que o pesquisador assume um posicionamento de movimentar-se dentro da pesquisa, desviando-se de verdades absolutas em tempos desafiadores, Paraíso (2012) alerta para o fato de que somos confrontados por:

[...] lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências. Juntamo-nos, em

nossas investigações, a todos esses/as ‘diferentes’ e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências (Paraíso, 2012, p. 27).

A autora aponta que a trajetória é construída buscando-se inspiração em “diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos. Estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos” Paraíso (2012, p. 33). Logo, alguns trajetos e procedimentos podem ser reunidos para mobilizar esse modo de condução e o que precisamos para coletar e juntar informações sobre o objeto de pesquisa. Portanto, nessa tarefa, conforme nos diz a autora, observamos, juntamos e usamos:

[...] materiais impressos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, desenhos, figuras, fotografias. Usamos o MSN, o Orkut, qualquer site de relacionamento, a internet. Olhamos, observamos, escutamos. Entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos [...] (Paraíso, 2012, p. 33).

Até aqui, intencionamos explorar alguns pontos que caracterizam a pesquisa-ação e o compromisso sociopolítico no sentido de que aconteça, de fato, uma relação de interação e participação entre pesquisador e pesquisados envolvidos no estudo. Um percurso que requer planejamento metodológico rigoroso, mas que não se dê por modelagens aplicadas de forma linear a todas as problemáticas educacionais, uma vez que as ações precisam ser pensadas e desenvolvidas coletivamente, em prol de melhorias e transformações no ambiente escolar.

Entretanto, entendemos, ainda, a pesquisa como “leitura e pronúncia que começa com a abertura para o mundo, penetrar no simples, movimentar-se dentro dele, entre suas fissuras e saliências” (Paraíso, 2012, p. 265), de modo a confrontarmos os caminhos prontos, provocando modos de fazer pesquisa e compreensões da realidade que levam a outras compreensões e desvios. A atividade de pesquisa, quando em ação, mobiliza a produção de conhecimento e a criação de sentidos em vários lugares e em diferentes direções, abrindo fissuras e “possibilidades de sonhar um outro mundo!” (Streck, 2006, p. 270). Ainda é possível romper conceitos lineares, rigorosos e prescritivos que lidam com vidas no chão da escola?

### **Modos outros de conduzir uma atitude investigativa para além da pesquisa**

Para nossa investigação é muito mais essencial que não queiramos aprender nada novo com ela. Queremos compreender algo que já está aberto diante de nossos olhos (Wittgenstein, 2012, p. 64).

As provocações wittgensteinianas nos levaram a esparramar compreensões acerca da pesquisa e, principalmente, a repensar sobre modos para um fazer pesquisa por uma condução metódica investigativa. Pretendemos, aqui, produzir diálogos que mobilizem novos ou olhares outros aos caminhos da pesquisa em educação.

Durante a pesquisa, o percurso investigativo evidencia desafios e possibilidades a partir de algumas premissas e pressupostos que possibilitam modos de caminhar, problematizar, analisar e descrever os trajetos trilhados, deixando-nos guiar pelas “novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir” (Paraíso, 2012, p. 32). Então, questionamos: Como nos desviar de armadilhas que nos prendem em indicadores de produção de conhecimento científico?

Não buscamos respostas e tampouco soluções. O que nos move transcende os limites positivistas e verificacionistas de fazer pesquisa. Importa-nos o que é dito, vivido e praticado em nossas atividades - enquanto professoras que mobilizam a educação escolar e pesquisadoras em educação - e, principalmente, os significados que tecemos uns com os outros em um ambiente investigativo atravessado por fragilidades, mas também pleno de potencialidades.

Ancoradas em inspirações wittgensteinianas, problematizamos conceitos e regras únicas, fixas e universais, que buscam essências. Deslocamo-nos para outros textos e contextos e, ao mesmo tempo, nos mobilizamos para ver a educação, a escola e a pesquisa de outra maneira. Há, naturalmente, “um ver assim e um ver de outro modo” (Wittgenstein, 2012, p. 56, grifo do autor). Nossas vozes e ecos reconhecem a responsabilidade que temos enquanto professoras/pesquisadoras durante toda a investigação/intervenção, desviando-nos de neutralidades, omissões ou silenciamentos.

O modo pós-crítico de conduzir investigações mobiliza a resignificação de questões metodológicas e, ao mesmo tempo, não recomenda métodos, mas um modo de interrogar a problemática estudada. Esse movimento nos desafia a todo instante, visto que compreendemos a pesquisa como mobilizadora de significados, numa relação de reciprocidade entre pesquisador e pesquisado. Nas palavras de Paraíso (2012, p. 33), trabalhamos com o que “sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos no fazer investigativo”, ou seja, ampliamos compreensões da realidade e suas complexidades.

Metodologia, por sua vez, é “entendida como conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação a essa realidade” (Streck, 2012, p. 275). Logo, é importante pensarmos o objeto de pesquisa a partir de uma orientação teórica que inspire um percurso seguro, mas, ao mesmo tempo, que se afaste de métodos e procedimentos normativos, com ideais positivistas. Considerando o rigor científico atribuído a todas as pesquisas, sobretudo em educação, compreendemos que não há caminhos prontos ou modelos metodológicos universais.

Para Meyer e Paraíso (2012, p.12), a “produção de conhecimento está colada a contextos específicos, encharcados de complexidade, impedindo simplificações” e, por isso, o pesquisador é uma ferramenta insubstituível durante a investigação. Porém, nos diálogos com os colegas, problematizamos o termo ‘rigorosidade’. A rigorosidade, aqui, significa “saber movimentar-se entre os diferentes saberes e ajudar na criação de sentidos” (Streck, 2006, p. 266). Ver a investigação como caminhos a percorrer mobiliza importantes apontamentos quanto ao compromisso e ao posicionamento do pesquisador diante do campo a ser pesquisado, das trocas uns com os outros e das complexas relações tecidas nessa teia.

Precisamos ser cuidadosos e atentos aos riscos de tomar a pesquisa para si, como instrumento idealizador de soluções ou disseminação de certezas, que, em um dado momento, podem encrustar os passos da investigação por uma neutralidade impossível quando pensamos a “pesquisa com um ato e uma forma de pronunciar o mundo” (Streck, 2006, p. 259). Um mundo científico em que se pretende atravessar barreiras e deslocar linhas que “separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e “realidade”, conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade” (Paraíso, 2012, p. 33).

Partimos da compreensão de que há várias possibilidades, tipos de investigação-ação com processos e formas de caminhar, com técnicas ou estratégias metodológicas a serem configuradas em cada etapa mobilizada, de maneira que, em nosso caminhar, não há como nos colocar de fora desse processo. Inspiradas nesse modo de caminhar, buscamos ressignificar trajetos a serem seguidos, possibilidades e distanciamento de metodologias que aprisionam a um único sentido aos dados, visto que “operamos com a multiplicidade, para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamentos para a educação” (Paraíso, 2012, 32). Por essa razão, exploramos modos

outros de fazer pesquisa, por uma condução metódica (que não se trata de um método) proposta pelo filósofo Wittgenstein como uma atitude metódica investigativa.

Para ampliar essa compreensão, mobilizamos pesquisas e estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (Phala)<sup>ii</sup>, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sobre a exploração de novos referenciais metodológico-conceituais para a pesquisa em educação referenciada no filósofo da linguagem Ludwig Wittgenstein. Tais referenciais inspiram o fazer pesquisa por um viés pós-virada linguística, denominado “atitude metódica terapêutico-desconstrucionista”<sup>iii</sup>, isto é, uma atitude problematizadora de praticar a pesquisa a partir de um olhar sensível às práticas culturais, entendidas como quaisquer atividades humanas praticadas em diferentes contextos.

Os entendimentos aqui mobilizados percorrem significados tecidos em nosso caminhar por essa condução filosófica teórico-metodológica, melhor dizendo, atitude metódica terapêutico-desconstrucionista, da qual fizemos uso em nossas pesquisas de mestrado, dando continuidade no doutoramento, bem como os estudos realizados no Grupo Phala. Concordamos com Wittgenstein (2012, p. 149) no sentido de que o “pensar não é um processo sem corpo, que empresta vida e sentido ao falar, e que poderíamos desligar do falar”, de modo que problematizamos contextos e práticas desconectadas das práticas culturais significadas em diferentes jogos de linguagem, sejam escolares ou não-escolares, praticadas na vida humana cotidiana.

A desconstrução derridiana, a qual praticamos, “remete a um trabalho do pensamento inconsciente (‘isso se desconstrói’), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante” (Derrida; Roudinesco, 2001, p. 9). O movimento terapêutico-desconstrucionista praticado nessa forma de investigação tenta “evitar esse persistente desejo de interpretar ou explicar” (Miguel, 2015, p. 626). Essa maneira de conduzir pesquisa mergulha na visão filosófica de Ludwig Wittgenstein e Jacques Derrida, por entender a linguagem como práticas culturais situadas em diferentes contextos de pesquisas em educação.

A posição filosófica teórico-metodológica adotada visa descrever, analisar e problematizar “questões sociais com outros olhares [...] não buscamos alterar ou mudar o tecido coletivo. Nos convida a darmos outros olhares às práticas pedagógicas, a nossa relação com os currículos e a própria ideia de instituição escolar” (Farias; Ernesto, 2023, p. 23).

Desconstruir é “de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes” (Derrida; Roudinesco, 2001, p. 9).

Portanto, entendemos a pesquisa no campo da educação como atividade humana praticada em diferentes contextos escolares (pelo pesquisador), entrelaçada às diferentes formas de vida (alunos e professores) mobilizadas no chão da escola. É como se “tivéssemos que penetrar os fenômenos: mas nossa investigação não se dirige aos fenômenos, e sim, como poderia dizer, às 'possibilidades' dos fenômenos. Isto quer dizer que meditamos sobre a espécie de asserções que fazemos sobre os fenômenos” (Wittgenstein, 2012, p. 65, grifo do autor). Como toda prática é orientada por regras, a pesquisa acontece como um jogo, ou seja, um jogo de linguagem regrado, que leva o percurso investigativo em várias direções.

Essas direções consideram os “diferentes contextos de atividade humana, assumindo encenações e significações diversas em função dos diferentes propósitos que orientam a realização da mesma em cada um desses contextos” (Farias, 2014, p. 16). Tomando o problema de pesquisa como uma rede de complexidade e jogos de linguagem praticados por alunos, professores e pesquisadores em educação, trilha-se um percurso problematizador, de modo a dissolver mal-entendidos, “um caminho de luta, de desconstrução no sentido derridiano, ou de desenfeitiçamento wittgensteiniano” (Miguel; Tamayo, 2020, p. 32).

Nessa perspectiva, conforme nos diz Miguel (2015), praticar uma atitude metódica terapêutico-desconstrucionista significa buscar:

[...] *causas* ou *novos significados* para os modos como os participantes de um jogo de linguagem nele agem ou se comportam - é o mesmo desejo de se tentar buscar um não dito por trás do dito ou, mais amplamente, uma significação ‘obscena’, isto é, que não está em cena, para traduzir ou ressignificar o que está, de fato, sendo manifesta e corporalmente encenado pelos participantes de um jogo de linguagem (Miguel, 2015, p. 620, grifo do autor).

Jogos de linguagem, performances e conhecimentos são mobilizados durante a pesquisa e em todo o percurso de investigação, de modo a produzir significados, significações e ressignificações no ambiente investigativo, uma vez que esse movimento produz novos e outros olhares ao problema. O “ato de pesquisar é lutar com jogos de linguagem” (Farias, 2014, p. 239) performados em práticas de pesquisa, tendo em vista os problemas educacionais estudados. Dentre as compreensões teórico-filosóficas percorridas e os efeitos produzidos

em toda atividade de pesquisa, entendemos a prática do pesquisador como mobilizadora de enfrentamento e lutas.

É nesse sentido que surge a necessidade de interrogar, a partir do modo derridiano, munindo-se de estratégias da desconstrução de visões objetivas, lineares e metafísicas. A “desconstrução não consiste em passar de um conceito para outro, mas em modificar e em deslocar uma ordem conceitual assim como a ordem não-conceitual à qual se articula” (Derrida, 1991, p. 372). Por entre essas brechas, propomo-nos a transitar, problematizar e desconstruir tais conceitos metafísicos, indispensáveis para uma intervenção no campo da educação: “fornecer a tudo o que se joga nas operações de desconstrução a oportunidade e a força, e o poder da comunicação” (Derrida, 1991, p.372).

Partindo de estudos trilhados em nossas pesquisas com viés pós-crítico, do tipo intervencionista, vemos nossos posicionamentos “como *formas de vida* autônomas e auto-significativas, sempre desenvolvidas por comunidades de prática” (Miguel, 2010, p. 47, grifo do autor). Ao caminhar por esses passos, trajetos são criados/mobilizados com múltiplas possibilidades e deslocamentos que nos fazem olhar em várias direções, num movimento de idas e vindas, percursos e desvios constituídos nos modos de conduzir uma atitude metódica investigativa. Efeitos de uma investigação que significa multiplicar, criar, produzir, problematizar e mobilizar significados que possibilitem práticas transgressoras e indisciplinares no campo da educação, da vida e para além dela.

### **Algumas considerações**

Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação (Lispector, 1964, p. 14).

Concordamos com Clarice Lispector! De fato, os entendimentos mostram a beleza e a criação que apresentamos no ato de escrever. Aqui, os atravessamentos tiveram como ponto de partida reflexões em que problematizamos como caminhos investigativos, por meio da pesquisa-ação ou da pesquisa pós-crítica, podem delinear estrategicamente a produção do conhecimento no campo educacional e de que maneira modos outros de conduzir um percurso teórico-metodológico, por um viés pós-crítico, podem contribuir para uma investigação/intervenção em educação. O objetivo foi problematizar, por meio de relato de

experiência, caminhos investigativos da pesquisa-ação ou da metodologia de pesquisa pós-crítica como estratégias para conduzir uma atitude metódica investigativa.

Nossas leituras e discussões mobilizaram compreensões acerca de modos outros de conduzir uma intervenção e como cada perspectiva teoriza um caminhar encharcado de complexidades. Os movimentos entrelaçados por meio de relatos de experiência entre colegas/professores nos permitiram reconhecer os caminhos da pesquisa como atividade regrada, mobilizada sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas; nesse bojo, os modos de conduzir uma investigação/intervenção a partir da pesquisa-ação e da metodologia pós-crítica transitam entre fissuras e saliências, possibilidades e significados.

As compreensões tecidas ampliaram entendimentos de que a pesquisa-ação é um método que permite ao pesquisador, no movimento do pesquisar, conhecer o outro e as demandas do campo, de modo a contribuir com mobilizações de melhoria para a realidade pesquisada. A metodologia pós-crítica traz um movimentar-se de uns com os outros dentro da pesquisa, ou seja, o movimento de pesquisador e pesquisado, melhor dizendo, de humanos, não-humanos, culturas, saberes, conhecimentos, valores, significados, dentre outros elementos da vida e do mundo que entrelaçam a pesquisa realizada na escola.

Cada condução metodológica apresentada traz compreensões e estratégias que ora se aproximam, ora se distanciam, apontando para importantes contribuições dos passos que delineiam os caminhos da pesquisa. Abrir-se para modos de fazer pesquisa, bem como outros modos de conduzir uma investigação - afetada por nossas vivências enquanto professores/pesquisadores - é desconstruir modos de vida, de sentidos únicos e de verdades, por meio de fissuras. É assumir posicionamentos, reconhecendo nosso lugar nessa teia, sobretudo um lugar de fala que jamais poderá ser neutro e compreendendo a pesquisa como movimento.

Destacamos, ainda, a importância de ver a pesquisa também como mobilizadora de encontros, vozes e ecos, por meio de acontecimentos em épocas, tempos e espaços diferentes. Então, como é possível projetar nossos próprios passos e outros passos no caminho da pesquisa em educação, que possam nos levar a compreensões para além da escola e da vida?

### Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa. Campinas, SP: Papirus, 1991.

*A pesquisa-ação e modos outros de conduzir uma atitude Metódica investigativa: Percursos e desvios do pesquisar em Educação*

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho Santos. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo espectros imperiais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP, 2014.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho Santos; ERNESTO, Eduardo Servo. Práticas escolares de história no divã terapêutico: “desconstrução” de um projeto de pesquisa e de um professor-doutorando. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54353>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** (1964). Rocco. Digitalização: Michele. Formatação Epub, 2013. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xn8n>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MIGUEL, Antonio. Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 323-365, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2877>. Acesso em: 11 out. 2023.

MIGUEL, Antonio. A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (historiográfica) em educação (matemática). **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, n. 18, p. 607-647, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1466>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 01-40, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/107911>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MIGUEL, Antonio. Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema - Boletim de Educação Matemática** [impresso], Rio Claro, v. 35A, p. 1-57-01, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10805>. Acesso em: 24 mai. 2024.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NUNES, Márcia Jovane de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida. Alteridade: o outro na pesquisa em Educação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 405-421, mar. 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57198>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 23-45.

SILVA, Andressa Lima; MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. Pesquisa em educação por meio da pesquisa-ação. **Pesquiseduca** [revista eletrônica], Santos, v. 13, n. 30, p. 490-508, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060>. Acesso em: 09 jul. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 259-275.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

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

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2012.

---

## Notas

<sup>i</sup> Disciplina obrigatória do currículo do Programa de Doutorado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ofertada em dezembro de 2023.

<sup>ii</sup> Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (Phala), em colaboração com diferentes instituições de ensino superior, cujo interesse está em torno da repercussão da virada linguística e do pressuposto do papel constitutivo da linguagem sobre as formas de se conceber as singularidades dos sujeitos, as práticas culturais, as atividades humanas, dentre outros.

<sup>iii</sup> Termo mobilizado pelo Grupo Phala, em estudos orientados pelo Professor Antônio Miguel e Ana Regina Lanner Moura.

*A pesquisa-ação e modos outros de conduzir uma atitude Metódica investigativa: Percursos e desvios do pesquisar em Educação*

**Sobre as autoras**

**Marcilene de Sá Monteiro**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Mestre em Educação Escolar pelo PPGEEProf/UNIR (2019). Graduada em Pedagogia (2010). Professora da rede pública municipal de Porto Velho-RO.

**E-mail:** [marcilenemonteiro.edu@gmail.com](mailto:marcilenemonteiro.edu@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8955-8876>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9821767957157123>

**Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (1992). Professora aposentada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (Phala/Unicamp).

**E-mail:** [katia.faria@unir.br](mailto:katia.faria@unir.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5646-8604>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3733712533608913>

Recebido em: 21/09/2024

Aceito para publicação em: 03/06/2025