

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA COM E PARA TODAS E TODOS

MELO, Roseli Rodrigues de. – NIASE/ DME/ UFSCar – roseli@power.ufscar.br

GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03

Agência Financiadora: FAPESP

Vivemos um momento na educação escolar brasileira no qual o acesso ao ensino fundamental está bastante expandido, ainda que não totalizado, alcançando expressão no caminho de democratização da escolarização. No entanto, ao receber massivamente toda a diversidade social e cultural presente no país, as escolas têm mostrado e enfrentado limites de democratização no âmbito do convívio e da aprendizagem efetiva. Muitas vezes trata-se apenas de um encontro entre diferentes, sem a necessária interlocução para a construção conjunta entre todas e todos. Põe-se, então, uma questão importante para a pesquisa educacional e para a atuação profissional: como identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos e como superar as práticas que impedem ou dificultam tal construção?

O trabalho de pesquisadores e especialistas da educação e de áreas afins (pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc.) junto a escolas tem sido uma constante na busca de democratização do acesso à escolarização e de melhorias na qualidade do ensino. De proposições intervencionistas (com a aplicação de programas cuidadosa e previamente delineados com base em conhecimentos especializados) à construção conjunta de alternativas (colhendo as perspectivas dos sujeitos que constroem a escola, para então propor intervenções, ou debatendo alternativas para sistematizá-las posteriormente), técnicas quantitativas e qualitativas vêm se mesclando no desenvolvimento de investigações no campo educacional.

Com diferentes resultados, pode-se dizer que o principal impacto das pesquisas educacionais tem sido a orientação de políticas públicas nos governos que se sucedem. Assim, pode-se afirmar que os especialistas são interlocutores privilegiados na busca de transformações na escola.

Tratando-se do campo do “dever-ser”, a educação escolar historicamente está pautada em visões de mundo e de homem e mulher que se têm por ideal e modelo. Neste sentido, as investigações objetivistas vinham e vêm buscando maneiras de desenvolver esse ideal, como maneira de imprimir nos sujeitos e grupos distintos um “ser” tomado como único e verdadeiro. Pode-se dizer que o ingresso de abordagens

compreensivistas (cognitivistas) de investigação na área educacional significou avanço na direção de considerar que ao “dever-ser” apresenta-se um “ser” que é anterior e diverso do ideal que a escola quer desenvolver.

Dois caminhos gerais foram tomados a partir das contribuições das abordagens compreensivistas em educação, com uma diferença importante entre elas quanto à direção a seguir a partir do conhecimento produzido: uma que, reconhecendo a existência de diversas maneiras de “ser” e viver, entende-as como problema a resolver (os dados servem para informar planejamentos de ações estratégicas para promover mudanças na direção do ideal desejado), e outro que vê a diversidade de formas de “ser” e de viver como algo a ser preservado e cultivado. Na segunda direção, podem ainda ser notados dois desdobramentos muito distintos entre si: um que tende a incompatibilizar escola e diferentes maneiras de ser e viver - menosprezando a escolaridade como direito social - , e outro que vislumbra a incorporação de diferentes discursos e práticas à vida escolar - que entende que a escola tem de ser transformada mas que é uma instituição importante para a construção de igualdade social com respeito à diversidade cultural; é nessa segunda vertente que o texto aqui apresentado se insere.

Entendendo a pesquisa como instrumento de compreensão da realidade e de construção de alternativas, no percurso pessoal de pesquisadora, encontrei na antropologia interpretativa de Geertz um caminho para avançar, mas cujos limites levaram-me a outra possibilidade: à metodologia comunicativa.

Distinguindo-se das demais abordagens compreensivistas, a antropologia interpretativa entende que a realidade implica uma dimensão objetiva e uma dimensão social, articuladas pela cultura, como sistema de signos interpretáveis.

Geertz (1990), principal representante desta corrente, critica a vertente cognitivista da antropologia, que formula que a cultura é produto do pensamento humano. Para ele, a perspectiva cognitivista desvincula a cultura da existência de um mundo objetivo. Também critica os objetivistas, por reduzirem a cultura ao limite material (ver p.25 e p. 26). Destaca que a antropologia interpretativa busca os sentidos sociais dados pelos interagentes a suas ações e interações, com base na publicidade da cultura.

O conceito de cultura distingue-se então da perspectiva estruturalista (que a vê como uma fôrma na qual os sujeitos são constituídos) e da construtivista (que a vê como pura criação da mente – processo subjetivo, sem mediação da intersubjetividade). Geertz (*ibid.*) afirma:

“Entendida como sistemas em interação de signos interpretáveis (que ignorando as acepções provinciais, eu denominaria símbolos), a cultura não é uma entidade, algo ao que se possam atribuir de maneira casual acontecimentos sociais, modos de conduta, instituições ou processos sociais; a cultura é um contexto dentro do qual se podem descrever todos esses fenômenos de maneira inteligível, ou seja, densa.” (p. 27).

O sujeito, nesta perspectiva, é entendido como alguém que vai desenvolvendo seus esquemas de conduta guiados, predominantemente, por padrões culturais – e de uma cultura em particular. Mas não numa perspectiva de mão-única, pois que o sujeito opera sobre esse universo simbólico.

“ O caráter extremamente geral, difuso e variável da capacidade de resposta inata do homem significa que os particulares esquemas que assume sua conduta estão guiados predominantemente por padrões culturais antes que genéticos. O homem, esse animal incompleto, ou mais exatamente, um animal que se completa a si mesmo. Sendo agente de sua própria realização, o homem cria, valendo-se de sua capacidade geral para construir modelos simbólicos, as atitudes específicas que o definem.” (p. 190).

Sobre esta última perspectiva, a afirmação de Geertz (1990), sobre as finalidades da antropologia interpretativa, ajuda a entender seu potencial na incorporação de diferentes discursos e práticas culturais na escola. Indo além do que se propõem outras abordagens da antropologia, Geertz (*ibid*) afirma:

“(…) a finalidade da antropologia consiste em ampliar o universo do discurso humano. Desde já, não é sua única finalidade, também aspira à instrução, ao entretenimento, ao conselho prático, ao progresso moral e a descobrir a ordem natural da conduta humana; e não é a antropologia a única disciplina que persegue esta finalidade. Mas é uma meta a que se ajusta peculiarmente bem o conceito semiótico de cultura.” (p. 27).

Entende que a descrição e a interpretação de “primeira mão” de uma determinada cultura, só podem ser feitas pelo “nativo”, já que é ele quem sabe de sua

cultura, cabendo ao pesquisador uma interpretação de segunda ou terceira mão. Assim, o pesquisador trataria de recolher diferentes perspectivas e buscar sentidos escondidos.

Tais características distinguem a antropologia interpretativa de outras vertentes antropológicas. No entanto, seu limite estará no que a iguala às demais, ou seja, o fato de o/a pesquisador/ar não se posicionar diante das interações e o desnível interpretativo posto entre ela/ele e as pessoas participantes, já que tal abordagem pressupõe que cabe a/o etnógrafo/o uma compreensão especializada, que a/o nativa/o não pode fazer.

Com tais características, frente à pergunta que nos fazíamos sobre como identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos e como superar as práticas que impedem ou dificultam tal construção, a antropologia interpretativa parece chegar a seu limite. É então que se apresenta como alternativa a Metodologia de Investigação Comunicativa, à qual nos dedicaremos a seguir.

Metodologia de Investigação Comunicativa

A metodologia de investigação comunicativa vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, a partir, principalmente, da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas (1987a e 1987b), mas também do conceito de dialogicidade de Freire (1995 e 2001). Nela, são buscadas as tipificações das ações, tanto para explicar as distorções que se podem gerar na interação entre atores sociais (quando se tratam de ações de tipo teleológicas, ações com base em normas ou ações de tipo dramáticas¹), como para desenvolver o novo paradigma (pautado na ação comunicativa e na dialogicidade).

Na metodologia comunicativa de investigação, parte-se do princípio de que é possível conhecer cientificamente a realidade social de maneira objetiva, ou seja, entende-se que a realidade existe, que é possível conhecê-la cientificamente e que é possível tratá-la com objetividade (CREA, 1998 a).

¹ Habermas (1987a) descreve quatro tipos de ações: a) a ação teleológica, em que um ator escolhe, entre diferentes alternativas, os melhores meios para conseguir um fim no mundo objetivo; b) a ação regulada por normas, em que os membros de um grupo social orientam suas ações segundo umas normas comuns do mundo social; c) a ação dramática, em que as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo a necessidade de encenação, de construção de uma certa imagem; d) a ação comunicativa, na qual a interação ocorreria entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, com fins de entendimento.

É importante esclarecer que a realidade é entendida, nesta perspectiva, como sendo composta por três mundos: pelo mundo objetivo, “definido como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo” (Habermas, 1987a, p. 125); pelo mundo social, que “consta de um contexto normativo que fixa que interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (*ibid.*, p. 128), e pelo mundo subjetivo, que é caracterizado como a “totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais” (*ibid.*, p. 132). Assim, ao posicionar-se ou expressar-se sobre um tema, um sujeito o faz dentro das fronteiras do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo (este último constituído a partir dos outros dois).

Habermas (1987a) descreve os tipos de ação², que envolveriam de maneira diferente os três mundos. A ação teleológica pressuporia o mundo objetivo; a ação com base em normas envolveria o mundo objetivo e o social e, por fim, a ação dramatúrgica envolveria o mundo subjetivo, mas também o social e o objetivo, já que a subjetividade se forma na intersubjetividade do mundo social e na referência do mundo objetivo.

O autor diferencia a ação comunicativa das outras três. Explica como o meio lingüístico se põe na ação comunicativa:

“(...) em que se refletem como tais as relações do ator com o mundo – ator porque o sujeito age sobre o mundo. O entendimento lingüístico é um mecanismo de coordenação da ação. Assim, na ação comunicativa, a linguagem é um meio de entendimento, “em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte preinterpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos.” (Habermas, *ibid.*, p. 137-138).

O conceito de mundo da vida, (conceito que Habermas, 1987a, toma de Schütz, apud. Habermas, *ibid.*) ganha importância na maneira de entender os atores sociais:

² Habermas (1987a.) define ação:

“ Chamo ações apenas àquelas manifestações simbólicas em que o ator, como ocorre nos casos até aqui estudados da ação teleológica, a ação regulada por normas e a ação dramatúrgica, entra em relação ao menos com um mundo (mas sempre também com o mundo objetivo). Distingo dela os movimentos corporais e as operações que se co-realizam nas ações e que apenas secundariamente podem chegar a adquirir a autonomia que caracteriza as ações, a saber: por inclusão em um jogo ou em uma aprendizagem. Isto é fácil de ver no caso dos movimentos corporais” (p. 139).

“O significado desta expressão pode ser esclarecido intuitivamente pela referência àqueles objetos simbólicos que geramos quando falamos e atuamos, desde as manifestações imediatas (como são os atos de fala, as atividades teleológicas, etc.) passando pelos sedimentos de tais manifestações (como são os textos, as tradições, os documentos, as obras de arte, as teorias, os objetos da cultura material, os bens, as técnicas, etc.) até os produtos gerados indiretamente, suscetíveis de organização e capazes de estabilizarem-se a si mesmos (como são as instituições, os sistemas sociais e as estruturas da personalidade).” (p. 154).

Ou ainda:

“ Um mundo da vida constitui, como vimos, o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, ou ao mundo subjetivo de cada um.” (p.184).

Entende-se, portanto, que há uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte no processo de investigação. Tal compreensão é evidenciada e aprofundada em dois conceitos presentes na metodologia de investigação comunicativa: o de postura realizativa e o de ruptura do desnível interpretativo.

Sobre a postura realizativa, Flecha (2004) explica que na perspectiva comunicativa entende-se que o/a investigador/a toma posição diante dos temas discutidos, não omitindo sua visão, como ocorre na maioria das investigações em ciências sociais - com exceção da pesquisa-ação. Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de destaque ou domínio; sua palavra não é a de um especialista, no sentido de ter valor em si pela posição social ocupada. O/a investigador/a está em relação de igualdade com os demais: sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos, como ocorre com todas as falas:

"(...) Estas características não implicam nenhuma renúncia (por parte da pessoa que pesquisa) de seus conhecimentos, mas a sua apresentação e compartilhamento com o grupo. A equipe de pesquisadores/as tem a responsabilidade científica de cumprir os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional. A relação igualitária não é entendida no sentido de possuir conhecimentos iguais, mas sim de compartilhar o

que cada um possui baseando-se em argumentos e conhecimentos apresentados e não na posição de poder (...)." (Flecha, *ibid.* p. 46).

Quanto à ruptura do desnível interpretativo, trata-se de entender que todos somos capazes de interpretar e explicar as situações vividas, havendo, porém, diferença de função da interpretação entre participantes e pesquisadores/as.

Habermas(1987a) indica que a diferença entre a interpretação dos participantes e do observador é uma diferença de função, não de estrutura. Explica que os participantes se envolvem na interpretação com a intenção de chegar a um consenso para a coordenação de suas ações, enquanto que o/a pesquisador/a se põe na conversação para descrever e interpretar, em busca de decursos de ação simplificados em termos típicos-ideais. Indica que a compreensão, o entendimento, pressupõe intersubjetividade no próprio cotidiano, já que:

“A geração de descrições de atos pelos atores cotidianos não é algo acessório à vida social e prática em curso, senão que é parte absolutamente essencial da produção dessa vida e dela inseparável, já que a caracterização do que os outros fazem, ou mais exatamente, de suas intenções e das razões que têm para fazê-lo é o que faz possível a intersubjetividade, por meio da qual tem lugar a transmissão do propósito de comunicar-se. E é nestes termos como se tem que entender o Verstehen (entendimento): não como um método especial de acesso ao mundo social, que seja peculiar às ciências sociais, senão como condição ontológica da sociedade humana produzida e reproduzida por seus membros.” (Habermas, 1987a, p. 154).

Dessa maneira, o âmbito objectual da sociologia já está constituído antes da intervenção teórica, ou seja,

“O científico social se encontra com objetos já estruturados simbolicamente; e estes encarnam estruturas de um saber pré-teórico, com o qual os sujeitos capazes de linguagem e de ação constituíram esses objetos. O sentido próprio desta realidade já estruturada simbolicamente, com a qual o científico social se encontra quando trata de constituir seu âmbito objectual, está radicado nas regras generativas conforme às quais os sujeitos capazes de linguagem e de ação que aparecem nesse âmbito

objectual produzem direta ou indiretamente o plexo de sua vida social.”
(*ibid.*, p. 154).

Por fim, cabe destacar que ao formular a compreensão sobre a relação entre os três planos do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade) e os três processos de reprodução funcionalmente realizados pelos subsistemas sociais (reprodução cultural, integração social e socialização), Habermas (1987a e 1987b) põe o diálogo no centro da construção de consensos democráticos, pautados na validade de argumentos. É por isso que, à perspectiva comunicativa de Habermas, junta-se, nas construções do CREA, a perspectiva dialógica de Freire.

Destaco aqui a especial contribuição que Freire oferece à reflexão sobre a pesquisa e a construção do conhecimento sobre a realidade, em seu livro "À sombra desta mangueira". Freire (1995) descreve a perspectiva dialógica de aproximação do objeto investigado como um processo que implica tomar distância epistemológica do que se investiga.

O autor destaca a comunicação e a informação como elementos que ultrapassam o suporte (enquanto contexto de inserção dos homens e das mulheres), já que por meio delas a humanidade transforma este suporte em mundo e a existência em vida.

Nesta perspectiva, Freire (1995) afirma que a curiosidade, como capacidade de surpreender-se e necessidade de compreender para explicar, põe os seres humanos em permanente disponibilidade para aprender.

Distingue, no entanto, a curiosidade “desarmada” que temos no dia-a-dia, da que nos leva ao conhecimento teórico, que envolveria uma curiosidade epistemológica. Esclarece que não se trata do lugar em que cada qual se dá, mas da rigorosidade do método que usamos para conhecer; tal rigorosidade dependeria do distanciamento que se toma do que nos propomos conhecer. Tal distância não seria física, mas envolveria uma objetivação. Dessa forma, um momento do contexto diário pode converter-se em momento teórico.

Freire (1995) então indica a necessidade de estabelecimento de um clima dialógico como favorecedor da curiosidade e da reflexão epistemológicas:

“A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo.” (p. 110).

Isto implica conhecer os sujeitos por meio de suas relações com os outros, refletindo sobre suas interpretações em contextos habituais. É uma postura em que coleta e análise de dados se dão conjuntamente em vários momentos, através do diálogo crítico. Documento do CREA (1998b) assim interpreta a contribuição de Freire à metodologia de investigação comunicativa:

“O diálogo comporta uma postura crítica para a qual é fundamental a construção da curiosidade epistemológica. Quando, por meio do diálogo, põem-se em dúvida questões que até o momento considerávamos válidas, vemo-nos obrigados a utilizar processos dialógicos para compreender as interpretações dos outros e buscar argumentos para refutar, afirmar ou reformular a situação. Por meio deste processo chegamos a interpretações consensuadas.” (CREA, 1998b, p. 57).

Aqui é importante tecer alguns comentários sobre o que diferencia a metodologia de investigação comunicativa das demais abordagens de pesquisa que vêm sendo utilizadas em educação.

Se a postura realizativa diferencia a metodologia comunicativa das que se baseiam em paradigmas positivistas ou compreensivistas, a ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa vai distingui-la, também, da pesquisa-ação, tanto na vertente mais usada na área educacional, como na voltada ao estudo de processos educativos em espaços não-escolares.

Díaz, Medina & Sordé (2000) indicam como principais diferenças entre a metodologia comunicativa e a investigação-ação dominante nos estudos educacionais desenvolvidos com base em Carr & Kemmis) :

- O desnível metodológico: na investigação-ação entende-se que há uma diferença epistemológica entre o investigador e o prático (professor ou professora), enquanto que na metodologia comunicativa pesquisador/a e participante têm o mesmo status e participam em condições de igualdade;
- A investigação-ação tem por objetivo a resolução de problemas práticos, unindo teoria e prática, e dando o protagonismo aos práticos (professores/as, por exemplo, o que exige democratização dos papéis e das funções de todos os participantes). Porém, não se tem constituído base teórica firme para consolidar as boas práticas educativas;

- A metodologia comunicativa se aplica a qualquer realidade social, enquanto a investigação-ação ficou mais restrita ao sistema escolar;
- Um dos principais objetivos da investigação-ação é a mudança de atitude das pessoas e a transformação social da pessoa e do contexto. Se por um lado separa a investigação das correntes hermenêuticas tradicionais de investigação, pressupõe que o pesquisador é um sujeito mais consciente que os participantes e que, portanto, se têm que transformar as consciências das pessoas oprimidas.

Tomando-se o último ponto citado pelos autores, ao compararem a metodologia comunicativa com a pesquisa-ação, pode-se estendê-lo também ao tipo de investigação desenvolvida na América Latina³ sob denominação de pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação militante, investigação participativa, e mais voltada a âmbitos sociais não-escolares. Com conotação político-partidária, ou não, tais ramificações da pesquisa-ação partem do princípio de que o investigador é alguém mais consciente que o participante, impedindo a quebra da hierarquia interpretativa, que propõe a investigação comunicativa. Há de se considerar, no entanto, que mais recentemente se têm proposto uma perspectiva de maior igualdade no processo de diálogo para a interpretação - ver Brandão (2003).

Sumariando os princípios de postura realizativa e de ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa, a metodologia comunicativa está ancorada na compreensão de que os processos de entendimento mediante argumentações amparadas por pretensões de validade é que guiam a interlocução e a interpretação nos processos de pesquisa. Trata-se de uma objetividade intersubjetiva das pretensões de validade – o que significa que a visão do/a pesquisador/a não se sobrepõe à dos/as participantes pelo fato de ser especialista; tampouco sua posição se anula frente à posição dos/as participantes: sua interpretação, como a dos/as participantes, se sustenta, ou é superada, frente aos melhores argumentos (e está aqui a atitude realizativa do investigador ou investigadora). Nas palavras de Flecha (2004):

"(...) A interação e a comunicação entre todas as pessoas que formam o grupo podem levar a conclusões consensuadas e diretamente relacionadas com elementos da vida cotidiana. Em qualquer caso, com relação às

³ Gajardo (1984), esclarece que na América Latina a pesquisa-ação se desenvolveu nas décadas de 60 e 70, principalmente, vinculada a movimentos populares para transformação de condições de vida e de educação em meios rurais, ampliando-se para meios urbanos na década de 80.

estratégias de coleta de dados, a importância não recai no fato de serem quantitativas ou qualitativas, mas sim que, sendo quais forem, ocorram sob uma orientação comunicativa." (p. 46-47).

Passando-se ao âmbito operacional da pesquisa, para acessar os três planos do mundo da vida e os três processos de reprodução referidos por Habermas (1987a e 1987b.) a metodologia de investigação comunicativa combina técnicas quantitativas e qualitativas - a escolha é feita tendo em vista o que se investiga - (CREA, 1998a). Como técnicas quantitativas, podem ser utilizados, por exemplo, questionários e entrevistas rápidas. Como técnicas qualitativas, os princípios da metodologia comunicativa guiam formas de coleta e análise de dados que permitam o exercício da postura realizativa do investigador e a ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa: grupo de discussão comunicativo, relatos comunicativos de vida cotidiana, entrevistas em profundidade e observações comunicativas são meios importantes na investigação de uma temática.

Sobre as técnicas qualitativas de investigação, documento elaborado por investigadores e investigadoras do CREA (1998a) descreve-as de maneira sumariada.

O grupo de discussão comunicativo é espaço desenvolvido para diálogo permanente entre iguais sobre temas diversos. Não constitui, assim, estratégia de investigação, mas implica a inserção do/a pesquisador/a num grupo já existente. Por isso, afirma-se que o grupo de discussão comunicativo tem de estar formado por grupos naturais, ser realizado em uma das situações comunicativas habituais dos/as participantes em espaços de seu convívio natural, passando o/a investigador/a a integrá-lo. O grupo de discussão comunicativo é uma interpretação coletiva da realidade (CREA, 1998 a).

A principal preocupação com relação ao grupo de discussão comunicativo é que ele se constitua em espaço de diálogo entre iguais, onde as pretensões de validade, e não as de poder⁴, estejam na base das relações. As interpretações são, assim, construídas cooperativamente. Suas três premissas são:

⁴ Habermas diferencia a pretensão de validade da pretensão de poder explicando que no primeiro caso o que vale é a postura de disposição para se chegar ao melhor argumento para a compreensão ou resolução de determinada situação, portanto, a entendimento, e que no segundo caso a motivação e a ação se dão pautadas pelos lugares de poder que ocupam os sujeitos em interação. Isto implica, sob meu ponto de vista, uma escolha por parte do/da pesquisador/a de uma maneira de estar no mundo e de estar com o outro, como diria Freire.

- “• O estudo do mundo da vida cotidiana se baseia na reflexão dos próprios atores.
- Os atores orientam suas ações dependendo de suas próprias interações, que resultam da interação com os demais.
- Os atores estão permanentemente interpretando e definindo suas vidas a partir de sua situação atual, na relação com os demais e com o seu contexto” (CREA, 1998a, p. 70).

Quanto aos relatos de vida cotidiana, eles são distintos das histórias de vida (que usam diferentes recursos para a reconstituição da vida do sujeito) ou dos relatos de vida (que reconstituem sua trajetória), já que se tem por objetivo uma compreensão detalhada do mundo da vida e das interpretações que o sujeito faz de sua vida cotidiana a partir de uma relação dialógica, estando a função interpretativa partilhada entre participante e pesquisador/a. Buscam-se, por meio desses relatos, a maneira como as pessoas vivem, atuam e refletem sobre suas vidas e suas ações. Assim:

“(...) esta técnica se centra fundamentalmente no debate sobre a construção do mundo da vida cotidiana do sujeito, já que o mundo social tem uma peculiar estrutura de sentido e relevância para todas as pessoas, que vivem e nele atuam.” (CREA, *ibid.*, p. 73).

A entrevista comunicativa em profundidade envolve vários encontros com o/a participante, em diferentes lugares de seu cotidiano, para falar sobre aspectos deste cotidiano. Da mesma maneira que nas outras técnicas anteriores, as análises e compreensões vão sendo construídas conjuntamente pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante, que sabe do tema e das intenções da investigação desde seu início. Parte-se de questões-chave referidas ao mundo da vida dos/as participantes. A transcrição da entrevista é revisada pela pessoa entrevistada e a análise dos dados é discutida com ela. Neste processo, pesquisador/a e participante se comprometem com a compreensão do tema investigado:

“Pensamos que um processo desta natureza não é apenas um momento de conversação em que uma pessoa – o entrevistador – consegue alguma coisa de outra – o entrevistado -, senão que se produz uma relação na qual ambos chegam a se comprometer com um problema que se quer

conhecer e que produz um efeito nos dois implicados.” (CREA, *ibid.* p. 76).

Por fim, quanto à observação comunicativa, é importante esclarecer em que se diferencia da etnográfica ou da participante. Enquanto na observação etnográfica o/a pesquisador/a analisa as ações da pessoa observada, a partir de suas concepções, e na participante o/a pesquisador/a escuta a perspectiva deste participante, na comunicativa vai-se além:

“A pessoa investigadora e o sujeito da observação comunicativa tratam e partilham os significados e interpretações. Nela, assim como nos relatos de vida cotidiana, a função de interpretação recai tanto sobre a pessoa que está investigando, como sobre o sujeito da observação. Dá-se um plano de igualdade entre as pessoas participantes na investigação e as pessoas que investigam. A observação comunicativa permite utilizar os elementos mais positivos da observação tradicional e da observação participante e ir além, porque o sujeito participante pode interpretar as reflexões ou idéias que o pesquisador produziu a partir da observação da pessoa participante.” (CREA. *ibid.* p. 78).

As fases da observação comunicativa são: observação no lugar habitual onde se realiza a atividade, observação participante (enquanto participação na atividade realizada pelo sujeito e redação posterior da observação) e fase comunicativa (comentário a posteriori do texto resultante da observação, chegando-se a uma observação consensuada).

Fecha-se, em termos gerais, o ciclo de coleta e análise dos dados. Essas técnicas compõem um estudo de caso comunicativo, definido em outro documento do CREA (CREA, 1998b) como:

“(…) uma combinação de técnicas comunicativas que analisa em geral uma ação coletiva. Caracteriza-se pela elaboração do desenho de uma combinação de técnicas dirigido a analisar aqueles casos mais representativos da realidade para aprofundar-se em suas características.” (p. 68).

Em um estudo de caso comunicativo podem ser encontradas situações excepcionais e situações típicas (ex: fracasso escolar ligado à pobreza da escola e bom desempenho escolar mesmo em situação de pobreza da escola). Também permite

contrastar resultados de diferentes casos, buscando relações que se desenvolvem em cada um deles e as interações que os atores desenvolvem entre si (CREA, 1998 b., p. 68).

Quanto à análise dos dados, além de se constituir pela participação efetiva dos sujeitos (e por isso chamados/as na pesquisa comunicativa por 'participantes') há a incorporação de uma categoria de análise que sempre está presente nas pesquisas sob esta perspectiva: busca-se identificar, descrever e analisar os dados sob as dimensões exclusoras e dimensões transformadoras das práticas e processos investigados. Se a participação dos sujeitos no âmbito interpretativo traz à pesquisa maior rigor científico, já que auxilia na superação de parciais analíticas produzidas pela parcialidade de visão de mundo que tem a/o pesquisador/a, a presença da categorização dos dados em dimensões exclusoras e transformadoras agrega à pesquisa, em sua intenção e em seus resultados, relevância social. Neste sentido, Flecha (2004) pondera: "(...)A investigação identifica as barreiras e a maneira de superá-las, de forma que se possa garantir a utilidade social do estudo realizado." (p. 47).

Recusando a perspectiva de que as pessoas não são conscientes de suas ações e de suas motivações, adotada por muitas abordagens de pesquisa nas ciências humanas, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) afirmam que a questão que deve guiar a atuação das ciências sociais no presente século é: "(...) em função de que fatores as pessoas e os grupos se aproximam ou se afastam mais de suas intenções?" (p. 154). Em outras palavras, afirmam que se há de buscar clarificar quais esforços levam a se atingir mais objetivos perseguidos e quais levam a deles se distanciar. Trata-se de descrever os obstáculos e os elementos transformadores já presentes na atual sociedade. Além disso, tal busca deve ser feita diretamente com os participantes.

“Para tanto é necessário gerar propostas metodológicas que permitam aos atores expressar sua própria subjetividade, sem recorrer a ações dramáticas, nem sentirem-se ameaçados ou desqualificados. As propostas metodológicas baseadas em uma ação comunicativa permitirão superar alguns destes limites da interação” (CREA 1998 a., p.58).

Encerrando o texto e abrindo alternativas

Encerrando o texto, é importante retomar como o conceito de ação comunicativa, elaborado por Habermas (1987a e 1987b), traz uma perspectiva distinta à investigação e às ações sociais e educativas. Superando o conceito de racionalidade

instrumental, elaborado por Weber (1968, apud. Habermas, 1987a), Habermas apresenta com sua racionalidade comunicativa uma formulação essencial para a análise e a construção das relações dos sujeitos com a sociedade e a cultura. Tirando os sujeitos da perspectiva de meros receptores de padrões de comportamento e de modo de vida, entende-os como capazes de linguagem e ação e movidos na direção do entendimento. É nessa perspectiva que o conceito de dialogicidade de Freire (1995 e 2001) vem se compor com a idéia de ação comunicativa. Constituindo-se por meio do diálogo, num plano de diálogo igualitário (Flecha, 1997), as relações sociais e educativas assumem uma dimensão transformadora, de sujeitos que, em conjunto, buscam o entendimento para ações e convívio.

Voltamos aqui à questão colocada no início do texto, para tentar sistematizar uma resposta: como identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos e como superar as práticas que impedem ou dificultam tal construção?

Identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos, na perspectiva de investigação comunicativa, pressupõe, em seu processo, a participação dos sujeitos na descrição e na análise da realidade, permitindo construir um conhecimento que contempla miradas múltiplas sobre uma mesma situação, compondo parcialidades analíticas para a compreensão da totalidade (no sentido definido por Freire). Conjugam-se os âmbitos objetivo, o social e o subjetivo de todas as pessoas implicadas na temática. Há, assim, a possibilidade de construção de um conhecimento rigoroso e multifacetado.

Ao mesmo tempo, as técnicas de coleta de dados, que implicam práticas de diálogo igualitário, tornam-se, elas mesmas, momentos de reflexão e aprendizagem para todas e todos os envolvidos na pesquisa, possibilitando a busca de entendimento para a coordenação de ações pelos participantes. Além disso, a organização dos dados em categorias analíticas que evidenciam os aspectos transformadores já presentes na realidade investigada, e a serem potencializados, e os aspectos que se apresentam como obstáculos para a transformação da realidade na direção desejada pelo grupo (ex. agentes educativos de uma determinada escola), configura-se como retorno imediato e efetivo para o grupo participante na pesquisa. Assim sendo, a possibilidade de superação das práticas que impedem ou dificultam a construção de uma escola com e para todos e todas torna-se mais evidente.

Considerando-se que o trabalho de pesquisadores/as e especialistas da educação e de áreas afins tem sido uma constante na busca de democratização do acesso à escolarização e de melhorias na qualidade do ensino, mas que nem sempre envolvem a participação dos maiores interessados nestas metas e que, por isso, têm dificuldade de se implantar ou de efetivamente atender aos interesses da população, a metodologia de investigação comunicativa traz possibilidades que nem todas as abordagens de pesquisa apresentam.

Uma última observação merece ser feita. Sabemos que muitas pesquisas sobre práticas sociais e processos educativos têm sido realizadas com profundidade e nos oferecido elementos para constatar o quanto as práticas e processos escolares se distanciam das necessidades e desejos do "ser" (enquanto estar sendo, na definição de Paulo Freire) dos diferentes grupos marginalizados e discriminados. Também sabemos que muitas práticas e processos têm sido desenvolvidos por grupos e movimentos sociais e que produzem mudanças na direção da superação das desigualdades. Mesmo diante destes conhecimentos, parece que as tentativas de transposição das constatações e dos conhecimentos desses âmbitos para as escolas não tem efetivamente transformado a instituição e suas práticas. O desafio que parece estar posto para a democratização da escola (não apenas de acesso a ela) é articular a compreensão sobre como a escola vem sendo e como os sujeitos que nela se encontram querem que ela seja, coordenando suas ações para conseguir as transformações sonhadas. A metodologia de investigação comunicativa posiciona-se na busca desta articulação.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, C. R. **A Pergunta a Várias Mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1998a.
- _____ **Teoria i Metodologia Comunicativa: diàleg i transformació social**. ACES – CIRIT. Barcelona, 1998b.
- DÍAZ, J., MEDINA, A. & SORDÉ, T. *Metodologia Comunicativa*. In: GRUPO 90, AEDA e FAPEA. **I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas**. Barcelona: El Roure, 2000, p.167 – 173.

- FLECHA, R. **Compartiendo Palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.
- _____ . *Investigar desde la igualdad de las diferencias*. In TOURAINE, A., WIEVIORKA, M. FLECHA, R. e otras colaboraciones. **Conocimiento e Identidad: voces de grupos culturales en la investigación social**. Barcelona: El Roure, 2004.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J & PUIGVERT, L. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona. Paidós, 2001.
- FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D' Água, 1995.
- _____ **Pedagogia do Oprimido**. 30ª edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.
- GARJADO, M. *Pesquisa participante: propostas e projetos*. In Brandão, C. R. (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984, p. 15 – 50.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las Culturas**. Espanha: Gedisa. 4ª reimpressão, 1990.
- HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987a (publicado originalmente en 1981).
- _____ **Teoría de la Acción Comunicativa, II : Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b (publicado originalmente en 1981).