

## **A participação do educador na pesquisa em Educação**

**Sociocomunitária:** observação participante e pesquisa participante<sup>1</sup>

*Luís Antonio Groppo<sup>2</sup>*

*Severino Antônio<sup>3</sup>*

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

**Antonio Chizzotti**

Homens e mulheres de comunidades populares são convocados a serem **sujeitos** das pesquisas de que antes eram o **objeto de estudo**.

**Carlos Rodrigues Brandão**

### **Introdução**

Trazemos de início algumas considerações sobre a atividade de pesquisa – em sentido amplo e no estrito – e as relações e interações entre o tema, a escolha metodológica e a fundamentação teórica. Na sequência, trazemos alguns significativos exemplos de dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação do Unisal. Metodologicamente, elas se basearam na inserção do pesquisador em experiências de intervenção educacional, em especial fazendo uso da observação participante e da pesquisa participante. Em seguida, discutimos o significado da participação no

---

1 Capítulo de livro no prelo: MIRANDA, A.; BISSOTO, M. L. Metodologia em Educação Sociocomunitária. Campinas: Papirus.

2 Professor da Universidade Federal de Alfenas. Ex-professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

3 Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

interior da tradição qualitativa de pesquisa científica, defendendo a importância das estratégias participativas, nas quais o pesquisador envolve-se no cotidiano dos sujeitos investigados, considerados precisamente como sujeitos, que têm sua voz ouvida nos diálogos com o pesquisador, que se reconhece como interlocutor e intérprete.

Tratamos da observação participante, método motriz da Antropologia ao menos desde os trabalhos de campo de Bronislaw Mallinowski. Em seguida, da pesquisa participante, que nasce e se desenvolve como um diálogo entre os pesquisadores e a Educação Popular, destacando a contribuição de Carlos Rodrigues Brandão.

Ao final, voltamos a refletir sobre as dissertações que abriram o texto. Nestas reflexões, destacamos as contribuições do método participativo para a compreensão dos atos e para a interpretação dos pontos de vista dos atores educacionais envolvidos nas pesquisas em Educação Sociocomunitária, o que contribui para o trabalho de trazer a vida para o conhecimento e o conhecimento para a vida, com desígnios de compreensão, de transformação e de emancipação.

### **Algumas palavras sobre a questão da pesquisa**

Neste início de texto, é necessário fazermos algumas breves considerações sobre a pesquisa na vida cotidiana e na universidade, sobre a questão do método e a necessária adequação entre o tema, a opção metodológica e a fundamentação teórica. De modo singular, é preciso fazer uma ressalva sobre a concepção de sujeito na pesquisa qualitativa, na observação participante e na pesquisa participante, principalmente na área de educação, reconhecendo-o como sujeito que tem voz e história, e que dialoga com o pesquisador.

Neste nosso tempo, os dias têm sido marcados por correntezas vertiginosas de informações, muitas vezes confusas, fragmentárias e desconexas, acentuando a perda de sentido em diferentes campos da existência.

O excesso de dados sem contextualização tem desfigurado o questionamento, a discussão e a interpretação de significações possíveis. Assim, mais do que em outra época, torna-se vitalmente necessário aprender a buscar informações, a analisar, a escolher, a tecer relações e interações. Igualmente necessário é analisar e interpretar os dados e as informações. Essas atividades configuram o trabalho de pesquisar, em sentido amplo. Em outras palavras, a elaboração do conhecimento torna-se vital no cotidiano assinalado pelas novas formas de ignorância e de irreflexão.

O trabalho de elaboração de conhecimento, ao mesmo tempo crítico e criador, como atividade de pesquisa – em sentido estrito – de saberes filosóficos e científicos, tem sido historicamente uma das funções primordiais da universidade, que não deve ser dissociada do ensino e da aprendizagem, assim como das interações de extensão com as comunidades e a sociedade como um todo.

Por outro lado, há uma imensa e contínua produção de novos conhecimentos, nas universidades e institutos de pesquisa, em um ritmo sem precedentes na história. Com a multiplicação exponencial de novos dados e novas teorias, a atividade de pesquisar – e o aprender a pesquisar – torna-se primordial nas diferentes áreas de saber e, de modo ainda mais significativo, na Educação, a mais interdisciplinar das áreas, que atravessa todas as outras, dialoga com elas e as acolhe em muitos projetos na graduação e na pós-graduação.

Em coerência profunda com sua natureza indissociavelmente disciplinar e interdisciplinar desde as raízes, o campo da educação possibilita muitos diferentes questionamentos e modos de pesquisa. Por sua abrangência, acolhe uma grande diversidade de linhas teórico-metodológicas que muitas vezes se cruzam interdisciplinarmente.

Na riqueza de sua diversidade, há um predomínio significativo de pesquisas qualitativas, que procuram investigar, interpretar e compreender o sentido – os sentidos – das experiências vividas e, assim, fazem a escuta das vozes dos sujeitos pesquisados, das comunidades, dos movimentos sociais, das instituições.

Em nosso Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária, esse predomínio do qualitativo tem sido maior do que as dissertações indicam nas passagens em que procuram explicitar suas escolhas relativas ao método.

Muitas vezes, os textos não explicitam claramente as opções metodológicas, ou o fazem apenas parcialmente. Sabemos que não há necessidade de se fazer essa apresentação explícita do método na elaboração dos projetos e das dissertações. No entanto, embora não precise aparecer diretamente nas linhas dos textos, a questão da escolha está presente em todas as entrelinhas dos trabalhos, tanto em sua lógica da exposição, como – antes – em sua lógica da investigação.

A opção metodológica é uma dimensão fundamental da pesquisa e precisa ser assim reconhecida.

É preciso também reiterar sempre que a escolha do método não pode ser dissociada da questão, da problematização da pesquisa: é necessário haver uma adequação profunda entre o tema e o método, que precisa dialogar adequadamente com o seu *objeto*.

Além da adequação e do diálogo entre a questão da pesquisa e o caminho de investigação e de exposição, precisamos ainda reconhecer que cada opção metodológica está interligada a uma concepção epistemológica, a um modo de compreender o conhecimento e a cientificidade, compreensão que pertence a uma visão de mundo.

Em nossa área de saber, a escolha do método também está interligada a um modo de compreender a educação, o ensinar e o aprender. Por isso, muitas vezes falamos de escolha teórico-metodológica, para evidenciar a unidade entre a fundamentação

teórica e o método.

Um exemplo, para além do conjunto de dissertações que serão comentadas neste texto: em uma pesquisa que procurou identificar e compreender os sinais das relações de poder e afeto nos bilhetes escolares trocados entre escolas e famílias, a pesquisadora Maria Aparecida Gonçalves Gomes (2011) optou por procedimento de escuta das vozes e interpretação das entrelinhas dos bilhetes, inclusive e especialmente os que eram deixados de lado. A pesquisa se entreteceu com fundamentação teórica no Paradigma Indiciário, na Semiótica e na Fenomenologia. Essa fundamentação possibilitou categorias analíticas e interpretativas adequadas à escuta e à interpretação.

Ao final dessas breves considerações teóricas, é necessário ainda reconhecer que nas pesquisas qualitativas em geral, e particularmente na observação participante e na pesquisa participante, não se trata de inverter os polos da relação sujeito - objeto como é compreendida pela postura positivista e pela empiricista.

Trata-se de outra compreensão do sujeito e do objeto, outra compreensão da subjetividade e da objetividade e suas interações. O sujeito e o objeto são reconhecidos como diferentes, interligados, indissociáveis e complementares na relação de conhecimento, que é ao mesmo tempo teórica e prática.

Essa compreensão reconhece que o sujeito não pode ser reduzido a objeto da pesquisa. O sujeito tem voz, tem o que dizer, precisa ser ouvido, precisa ser reconhecido como sujeito em diálogo com outros sujeitos. Assim, o reconhecimento da historicidade e das relações intersubjetivas é fundamental para a pesquisa qualitativa e, ainda com mais ênfase, para a observação participante e a pesquisa participante, como ficou clara e intensamente expressado na epígrafe de Carlos Rodrigues Brandão, ao início deste texto.

### **A participação em números e exemplos**

Curioso é começar um texto sobre algo tão familiar à pesquisa qualitativa – a observação participante e a pesquisa participante – com dados quantitativos. Entretanto, a rigor, estas formas participantes de pesquisa, em seu âmbito e definição, não repelem o quantitativo, mas sim o modelo tradicional de pesquisa que se fundamenta no positivismo e em outras concepções de ciência, cujas premissas são a neutralidade e a objetividade do pesquisador diante do que é investigado. E tais dados indicam um bom caminho enveredado pelas dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação do Unisal. Eles nos propõem que a participação do pesquisador na realidade investigada é uma maneira costumeira de se tecer a dissertação neste Programa.

Trata-se de uma tabela, a única deste capítulo, elaborada pelas então bolsistas de

iniciação científica, graduandas do curso de Pedagogia do Unisal, em 2010, a partir do levantamento de dados de 37 dissertações de mestrado defendidas no Programa entre 2006 e 2009, disponíveis na Biblioteca do Unisal. Os resultados completos da enquete foram publicados em Místico, Groppo e Fiorotto (2º sem. de 2010).

TABELA 1: Técnicas de coleta de dados utilizadas pelas dissertações de mestrado do Programa de Mestrado em Educação do Unisal

<b>Técnicas de coleta de dados</b>	<b>Nº</b>
Pesquisa Bibliográfica	20
Pesquisa de campo	11
Entrevistas	10
Pesquisa-ação	5
Questionários	4
Análise de documentos	4
Pesquisa qualitativa	2
“Atividades práticas”	2
Sistematização de experiências como educador	2
Estudo de caso	1
<b>Total</b>	<b>64</b>

**Obs.:** foram consideradas as técnicas descritas nos resumos e, quando necessário, na introdução, de modo que mais do que uma técnica por dissertação poderia ter sido considerada.

Fonte: MÍSTICO, GROPPPO e FIOROTTO (2º sem. de 2010, p. 327-8).

A enquete encontrou 64 menções a técnicas de coleta de dados. Abaixo da pesquisa bibliográfica, praticamente obrigatória em pesquisas na área da Educação, encontram-se menções a formas de pesquisa em que predomina o “qualitativo” e a experiência direta do pesquisador com a realidade investigada. Curiosamente, apenas duas dissertações fazem referência explícita à pesquisa qualitativa e nenhuma dissertação menciona “observação participante” ou “pesquisa participante”, mas tratam de outras formas de pesquisa que têm enorme familiaridade com estas, em especial “pesquisa de campo”, “pesquisa ação”, “atividades práticas” e “sistematização de experiências como educador”.

Desde então, muitas outras dissertações foram defendidas, trazendo outras formas de pesquisar, mas normalmente reforçando o que foi exposto acima. Antes e depois do

período abordado na tabela, nós autores tivemos a honra de participar, na qualidade de orientadores, na elaboração de várias destas dissertações, em sua grande maioria, dissertações que fizeram uso da pesquisa qualitativa ou a trazendo como principal *modus operandi*. Quase sempre com uma forma de fazer pesquisa que negava a neutralidade e a pura objetividade, em modos de investigar e refletir em que primaram os movimentos de aproximação-afastamento em relação à realidade estudada e em que, normalmente, as vozes dos sujeitos (e não “objetos”) investigados eram registradas no corpo da dissertação. E, enfim, muitas vezes, estas dissertações fizeram uso da observação participante e da pesquisa participante.

Há outras dissertações, certamente, orientadas por nossos colegas e ex-colegas do Programa, que fizeram uso destas formas de pesquisar. Mas nos limitamos a trazer os exemplos de 21 que orientamos, para evitar possíveis omissões diante de um Programa que, ainda que pequeno, é muito profícuo em produções e criativo em abordagens metodológicas.

Destas dissertações, 11 trazem em algum grau a observação participante, quando o pesquisador encontra lugar dentro ou ao lado do grupo que pesquisa, participando de suas ações e assim as conhecendo. Em 10 dissertações se destaca a pesquisa participante, quando o pesquisador é ao mesmo tempo interlocutor do grupo que pesquisa e interventor nos processos educacionais deste grupo.

Os termos e os números podem, no entanto, esconder as fronteiras vagas, ao menos no campo da Educação Sociocomunitária, entre as duas formas participantes de pesquisa. Nem sempre é fácil distingui-las. Por exemplo, a pesquisa de Tatiana de Jesus (2008) é de alguém que fala na condição de orientadora educacional de adolescentes em conflito com a lei, que deste lugar tem acesso a estes meninos e meninas e com eles dialoga. Sua pesquisa finda com um maior desvendamento do que pensam e sentem seus educandos, mas os resultados bem podem servir para repensar as práticas, dela e da organização onde trabalha. Se classificamos sua dissertação como observação participante, os prováveis rebentos dela bem poderiam ser avaliados como característicos de uma pesquisa participante. Já no caso de Suzana Costa Coutinho (2012), a pesquisa sobre a Rede de Educação Cidadã (Recid) partiu de uma intervenção nos encontros destes representantes de movimentos de educação popular, caracterizando tal investigação como uma pesquisa participante. Mas o fato de os resultados da ação terem rendido poucos frutos, levando a autora a procurar entender os motivos daquelas resistências, não deveria fazer-nos olhar este trabalho antes como uma observação participante? Algo semelhante se deu com a pesquisa de Joalice Parmigiani (2007): se o ponto de partida era a proposta de avaliar as ações educacionais de uma Organização Não Governamental (ONG), com a intenção de propor outras ações mais eficazes na promoção da emancipação social, no meio do

caminho a pesquisadora teve de deixar o cargo que ocupava nesta ONG. Sua dissertação tornou-se uma avaliação muito interessante não só do trabalho educacional desta ONG, mas dela própria e das contradições em que todos nós, educadores, estamos imersos.

Neste sentido, importam menos as distinções entre observação participante e pesquisa participante e mais suas semelhanças e complementações no modo como foram corporificadas nas dissertações de mestrado do Programa do Unisal. As dissertações caracterizam um gosto pela participação do pesquisador na realidade pesquisada, fazendo dele, em diferentes medidas, um intérprete, um interlocutor e um interventor nos mundos da educação.

Entre as dissertações, 10 tiveram uma instituição de tipo escolar como grupo ou lugar investigado. Podia ser uma rede de escolas (como as escolas indígenas estaduais de uma Diretoria de Ensino do Baixo Ribeira [VIEIRA, E., 2011]), duas escolas (uma pública, outra particular [ALVES Jr., 2009]), uma única escola, seja esta pública estadual (AGUIAR, 2010) ou privada (OLIVEIRA, 2010), ou uma turma de alunos (CARVALHO, G., 2007). Podem ser também os “projetos” para além do currículo padrão, seja este aplicado em várias escolas (VIEIRA, A., 2011 e CARVALHO, D., 2007) ou em uma escola (SINHUR, 2011 e SCHIAVON, 2010). Enfim, há um caso que estuda um curso superior em uma instituição privada (SOUZA, 2011).

Outras 11 trataram de processos educacionais situados fora da escola, em sua maioria organizações da sociedade civil fazendo uso da educação não formal, com vinculação ou parceria com o Estado (FONSECA, 2012, COUTINHO, 2012 e JESUS, 2008), com ajuda financeira instável do poder público (HEYDEN, 2009) ou sem ajuda alguma (SANTOS, 2012). Há ações sociais não formalizadas como organização da sociedade civil (SEGATO, 2009 e AGUIAR, 2011) e ações sociais em parceria com associação de moradores (MOSCOM, 2008 e RIBEIRO, 2007). Enfim, um projeto socioeducativo proposto por um governo municipal (SOUZA, 2007).

As pesquisas sobre questões da Educação Sociocomunitária pelo viés participativo incidem tanto sobre as escolas quanto sobre a Educação Não Formal. É verdade que a pesquisa participante tem origem em um importante antecessor do campo da Educação Não Formal, a Educação Popular. Mas a sua estratégia e a da observação participante têm sido usadas com êxito para compreender e intervir também nos aspectos sociocomunitários das escolas.

Mais importante ainda é contemplar as diferentes e criativas formas como esta participação na pesquisa têm ocorrido nestas dissertações.

Destaca-se a participação do pesquisador como educador, não apenas, mas principalmente como professor. Nesta condição, o pesquisador-educador investiga o grupo de educandos, a instituição ou a ação educativa da qual participa e, muitas

vezes, faz uso deste conhecimento para intervir, propor, transformar. Nesta condição de educador, há os que participam como educadora social (PARMIGIANI, 2007), educadora não formal (SEGATO, 2007), treinador de basquetebol (HEYDEN, 2009), coordenadora de oficina (COUTINHO, 2012), orientadora educacional (JESUS, 2008), pedagogo voluntário na equoterapia (SANTOS, 2012), mas principalmente, professor em instituições escolares: professora de disciplinas no curso de graduação em Moda (SOUZA, 2012), coordenadora de projetos pedagógicos na escola (SINHUR, 2011, SCHIAVON, 2009, VIEIRA, E., 2011 e VIEIRA, A., 2011), professor de teatro (ALVES Jr., 2009), professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (AGUIAR, 2010, CARVALHO, G., 2007 e CARVALHO, D., 2007) e professor de Inglês no Ensino Fundamental (OLIVEIRA 2010).

Entre outras formas de participação, a inclusão em grupos de familiares dos Narcóticos Anônimos e participação em reuniões abertas do mesmo grupo anônimo de ajuda mútua (AGUIAR, 2011), o levantamento de possibilidades da educação alimentar em uma região pobre da Grande São Paulo (RIBEIRO, 2007), o levantamento de subsídios teóricos e dados socioeconômicos para planejar uma intervenção socioeducativa com mães (SOUSA, 2007), a observação *in loco* e dialogada com educadores sociais que ensinam as artes circenses em uma ONG da capital paulista (FONSECA, 2012) e o mergulho no cotidiano de um bairro com população empobrecida para buscar suas possibilidades de transformação via cultura e turismo (MOSCOM, 2008).

Qual é a história e como se configuraram na metodologia de pesquisa em educação estas abordagens participativas? A tentativa de responder a esta questão, a seguir, contribui para embasar nossa concepção sobre como poderia ser a pesquisa em Educação Sociocomunitária. Mesmo a mais teórica e bibliográfica das investigações, e mesmo a abordagem mais plenamente quantitativa, podem fundar-se no princípio participativo da pesquisa, calcado no diálogo, no respeito às vozes dos sujeitos, na construção coletiva do conhecimento e na busca de caminhos para a emancipação dos educandos e educadores.

### **O qualitativo nas modalidades participantes de pesquisa**

Acima aludimos que a concepção participante de pesquisa não é avessa ao quantitativo, mas sim a uma dada forma de pesquisa que podemos chamar de tradicional ou positivista. Na pesquisa tradicional só o quantificável, generalizável, reduzível e observado de modo externo é válido. É a esta visão estreita de ciência que os defensores das modalidades participantes de pesquisa se opõem.

Mas é verdade que as modalidades participantes estão nas origens e nos principais desenvolvimentos da chamada pesquisa qualitativa. E é verdade que, no âmago dos resultados da observação participante e da pesquisa participante, estão antes as

“qualidades” da realidade vista e vivida que as quantidades. E mesmo as quantidades querem expressar, sobretudo, qualidades.

A observação participante pode trazer gráficos e dados sobre frequência, até mesmo médias; há também um gosto por esquemas, diagramas e fluxogramas que fazem dados quantitativos se visualizar. Grandes pesquisas da Antropologia não se omitem de apresentar estes dados, incluindo um dos principais criadores da observação participante, Bronislaw Malinowski (1976). Mas, acima de tudo, e para isto concorrendo os dados quantitativos, o que se quer é compreender o modo como se articula o grupo de sujeitos pesquisados, como vivem, pensam e concebem a realidade da qual fazem parte. Descrições do espaço percorrido, narrativas sobre os fatos vividos e relatos dos sujeitos povoam as etnografias, trazem carne, sangue e espírito para a anatomia suscitada pelos dados quantitativos.

A pesquisa participante pode se concentrar na construção e aplicação de um questionário com questões fechadas, destinado a produzir dados quantitativos sobre uma comunidade de camponeses, como a pesquisa o *Meio Grito* da qual fez parte Carlos Rodrigues Brandão (1984, 2003). O que faz ela ser considerada participativa é o fato de que os sujeitos da pesquisa, no caso, os próprios camponeses, escolheram os objetivos da pesquisa, participaram da construção dos instrumentos de investigação, debateram os resultados junto com os especialistas e fizeram uso dos novos conhecimento criados – de modo solidário – para tentar transformar a dura realidade por eles vivida. Novamente aqui, trata-se de compreender a realidade vivida, que é única, humana e transformável.

A participação incita, portanto, a compreender as “qualidades” da realidade humana. Qualidades expressas como intersubjetividade e significados sociais e individuais. Compreensão como busca de captar o sentido que os sujeitos atribuem às suas próprias ações. (WEBER, 1995).

A compreensão é categoria chave nas chamadas pesquisas ou metodologias qualitativas. Ela está na origem desta concepção de ciência e é ponto em comum das múltiplas metodologias qualitativas. É a chamada tradição *verstehen* ou hermenêutica, a qual pressupõe que as ações dos sujeitos sempre têm um ou mais sentidos ou significados a compreender. Em todas estas metodologias qualitativas, o pesquisador é o principal instrumento de investigação, o que pressupõe contato direto e prolongado com a realidade pesquisada, que gera uma profusão de dados predominantemente qualitativos, tais como descrições detalhadas, citações literais do que é dito e trechos ou íntegras de documentos. A realidade é concebida como uma construção social, da qual o investigador é participe e em cujo seio o significado das ações só pode ser compreendido levando-se em conta as inter-relações mais amplas estabelecidas por estas ações com seu contexto (holismo) (ALVES, mar. 1991).

A tradição compreensiva tem raízes remotas, incrustadas ao menos no Romantismo e no Historicismo, atravessando a querela dos métodos no final do século XIX, quando se reivindicou uma metodologia própria – a saber, compreensiva – para as ciências sociais. Na primeira metade do século XX, destacou-se a contribuição da Antropologia, a qual desenvolveu a observação participante e a etnografia; também, a Escola de Chicago, como as pesquisas de Thomas Park, cujo método interpretativo realista partia das narrativas orais de histórias da vida e do cotidiano das pessoas comuns. Entre o pós-2ª Guerra Mundial e os anos 1970, na fase áurea da pesquisa qualitativa, destacaram-se teorias e metodologias de pesquisa sociológicas que desenvolveram aquelas propostas feitas pela Escola de Chicago e por outros, as quais focavam os indivíduos, o cotidiano e as relações interpessoais: o interacionismo simbólico de Blumer, a etnometodologia de Garfinkel, as teorias da construção da realidade social de Berger e Luckman e a dramaturgia de Goffman. (CHIZZOTTI, 2003).

Em especial a partir deste momento, meados do século XX, além da valorização dos sujeitos, dos significados e da interpretação, a pesquisa qualitativa assume a importância do ato de definir as intenções da pesquisa, ou seja, de que não basta justificar a pesquisa pelo suposto conhecimento que ela constrói. É preciso perguntar sobre os porquês da pesquisa e os prováveis usos de seus resultados. As várias metodologias aproximam-se do compromisso com a prática, a emancipação e a transformação. Nos períodos subsequentes, dos anos 1970 aos dias atuais, apesar da pesquisa qualitativa ter multiplicado suas orientações, paradigmas, iniciativas, métodos e técnicas, ela tende a se orientar por um comprometimento com a realidade circundante. Em sintonia com isto, do ponto de vista epistemológico a pesquisa qualitativa tende a abandonar o dogma da “autoridade única do pesquisador”, reconhecendo a “polivocalidade dos participantes” e a poliformidade da vida e da cultura presente nos relatórios de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

A observação participante e a pesquisa participante são exemplos clássicos da pesquisa qualitativa assim definida: compreensiva, atenta aos significados das ações sociais, holística, em que o pesquisador é instrumento privilegiado de investigação e tem contato íntimo e prolongado com o campo, em que se considera o valor das vozes dos sujeitos e de sua participação na formulação das categorias de análise e até mesmo na interpretação dos dados, feita de modo solidário com os especialistas, e, enfim, que tem compromisso social e político com a realidade pesquisada em prol da emancipação de seus sujeitos.

Concordamos, neste sentido, com Heloísa de Souza Martins (maio/ago. 2004), para quem a metodologia qualitativa é muito mais do que “técnicas de pesquisa qualitativa”: trata-se de uma maneira de fazer ciência. Para ela, no que novamente a

observação participante e a pesquisa participante são exemplos fundamentais, a pesquisa qualitativa privilegia microprocessos por meio do estudo das ações e o que é investigado é tratado como uma totalidade que desafia o pesquisador – que busca compreender a realidade, aproximando-se dos dados e fazendo-os falar. Há de se ter flexibilidade nas técnicas de coleta de dados, sempre apropriadas e ajustadas ao tema e problema de pesquisa. Há de se ter uma atitude aberta e heterodoxa no momento da análise ou interpretação.

A análise e a interpretação são momentos muito difíceis quando se pratica a pesquisa qualitativa. São muito amplos, diversos, profusos e complexos os dados coletados. Torna-se ainda mais importante a intuição, imaginação, abertura e capacidade integrativa do pesquisador. É crucial a sua competência teórica e metodológica. A pesquisa qualitativa exige grande investimento pessoal – energia e tempo – do pesquisador, inclusive diante de uma grande massa de dados produzida, que dificulta muito a análise ou interpretação. (MARTINS, maio/ago. 2004). A opção por ela, porque parece ser mais fácil e menos rigorosa, pode inclusive se converter num grande engano.

### **Observação participante**

A observação participante nasce no interior das Ciências Sociais, originalmente na Antropologia, em que é praticamente sinônimo de etnografia. A etnografia é uma “descrição densa” (GEERTZ, 1978) da maneira de viver, se inter-relacionar, pensar e sonhar de um grupo social, realizada a partir da observação participante, ou seja, a partir um convívio íntimo e duradouro do pesquisador com os sujeitos deste grupo investigado, quando o pesquisador observa e compreende os sujeitos desde dentro do cotidiano deles, relacionando-se com eles desde um lugar ou papel estabelecido geralmente depois dos primeiros contatos, participando de algumas de suas principais atividades, chegando a compartilhar com eles a língua ou o dialeto e até mesmo conseguindo penetrar nos moldes de pensamento e na cosmovisão do outro.

Segundo Laplanine (2000), Bronislaw Mallinowski (1884-1942), um polonês naturalizado britânico, é o principal responsável pela constituição da etnografia, quando publicou em 1922 *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. (MALLINOWSKI, 1976). É certo que Franz Boaz já tinha tornado familiar ao antropólogo a pesquisa de campo, mas Mallinowski radicalizou a experiência ao aprofundar a convivência com outro povo durante anos e cortar, enquanto isto, laços com sua sociedade natal. Suas pesquisas de campo se estendem de 1914 a 1920, na Austrália, Nova Guiné e Ilhas Trobriand (em que fica durante dois anos, entre 1914-1915 e 1917-1918). Em sua obra-prima, mostra os trobriandeses como uma sociedade tão humana quanto a nossa, não como um “estágio inferior” de cultura. Seus costumes têm significação e coerência no conjunto de sua cultura, mesmo sendo totalmente diferentes dos nossos.

A etnografia se torna uma monografia cheia de experiências humanas vivas, em que percebemos seres humanos agindo e sentindo, em um texto que vai para além da descrição abstrata e sofisticada de sistemas sociais.

Logo, a Sociologia também faria uso da observação participante, em especial nos estudos sobre o cotidiano feitos pela Escola de Chicago e o interacionismo simbólico. Se a Antropologia clássica voltou seu olhar para os povos ditos “primitivos”, as sociedades tribais da América, África e Oceania, esta Sociologia focou grupos ditos “periféricos” ou “marginais” na grande sociedade urbana que os Estados Unidos vinham formando no início do século XX. Exemplo belo é a obra de William Foote Whyte (2005), *A sociedade de esquina*, obra que narra as experiências do pesquisador na observação participante que realizou com grupos juvenis de uma área chamada de “degradada” em uma grande cidade, ocupada por imigrantes italianos e seus filhos, ainda em processo de integração à sociedade norte-americana.

Vê-se o gosto dos primeiros e clássicos participantes observadores pela investigação de grupos diferentes daqueles supostamente integrados à modernidade ocidental, inclusive no interior das próprias sociedades contemporâneas. O grande tema foi o diferente. A abordagem, a do infinitamente pequeno e cotidiano. A grande conquista foi a alteridade: ao reconhecer o outro como alguém diferente de mim, não um inferior, e compreendendo seu modo de viver, pensar e sentir, eu tenho a possibilidade de reconhecer melhor a mim mesmo, sou capaz de relativizar meu próprio modo de viver, pensar e sentir, percebendo minha individualidade e minha cultura como apenas mais uma forma de materialização do humano. (FONSECA, jan./abr. 1999, SCHMIDT, 2006 e LAPLANTINE, 2000).

Fonseca (jan./abr. 1999) nos indica as difíceis exigências da etnografia e da observação participante. Elas não se esgotam no trabalho com número pequeno de informantes, na reflexividade do pesquisador ou na descrição da experiência de campo do pesquisador. É preciso a contextualização dos informantes, dos seus relatos e dos seus comportamentos dentro do universo social onde vivem, é preciso conquistar falas no cotidiano real dos sujeitos, não se contentando com entrevistas nas quais as respostas são menos o que os outros pensam e mais o que eles acham que eu quero ou preciso ouvir. Também, é preciso fazer o movimento reflexivo “de ida e volta entre dois universos simbólicos distintos” (p. 65) – o do pesquisador e o dos sujeitos investigados – realçando, primeiro, as diferenças entre os dois universos e, segundo, criando um espaço para o diálogo real entre eles. Enfim, além da descrição da experiência de campo, é preciso fazer a análise e interpretação dos dados colhidos e das vivências. E sugere 5 etapas da pesquisa etnográfica que nos levam às conclusões sobre nossos sujeitos: o estranhamento, a esquematização dos dados empíricos, a desconstrução dos estereótipos e preconceitos, a comparação com

exemplos análogos tirados da literatura acadêmica e a “sistematização do material em modelos alternativos” (p. 66), concentrando-se em “casos exemplares” os quais se contrastam com o caso que eu pesquisei e compreendi.

A antropóloga também toca em um ponto relativamente polêmico da pesquisa qualitativa, incluindo a observação participante. Tais estratégias de pesquisa teriam de partir ou não de um problema de pesquisa já definido? Fonseca (jan./abr. 1999) sugere que o problema da pesquisa tende a surgir no decorrer da etnografia, como foi o caso de sua pesquisa com populações das periferias de Porto Alegre. Mas o próprio exemplo de Fonseca indica que é importante ter um ponto de partida: no caso dela, a questão da relação com a escola dos filhos das classes trabalhadoras. E, enfim, ao mesmo tempo ter abertura suficiente para, na experiência de campo, refinar, rever e até substituir o problema original de pesquisa: diante de um fato, para o olhar de uma acadêmica de classe média, surpreendente, ela encontra o verdadeiro mote de seu trabalho – a “circulação de crianças” naquelas famílias da periferia da capital gaúcha.

Outra questão polêmica para a pesquisa qualitativa, recorrente na observação participante, refere-se à relação do pesquisador com o grupo. Na verdade, polêmica para os que advogam a “neutralidade” da pesquisa, pois que a observação participante parece ter resolvido bem o problema. Ela considera que é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo grupo, ora observando, ora participando, e que o outro “se disponha a falar de sua vida” (MARTINS, maio/ago. 2004, p. 294. Trata-se de um “mergulho na vida do outro” (MALLINOWSKI apud MARTINS, maio/ago. 2004, p. 294) que exige que ele se convença da necessidade da presença do pesquisador e sua pesquisa. Esta aproximação se baseia na confiança, simpatia e afeto, algo muito distante da “neutralidade” apregoada pela pesquisa tradicional ou positivista.

Entretanto, na pesquisa participante em educação, o “outro” pode ser alguém muito próximo, a um tempo por vezes tão estranho: a instituição ou projeto de ensino onde educo, meus colegas, minha turma de educandos. Fonseca (jan./abr. 1999) defende que seria de grande valia o uso da etnografia, da observação participante, pelos professores: seus sujeitos de pesquisa, seu “outro”, seria o grupo de alunos, com quem o professor-pesquisador faria o exercício do estranhamento, do afastamento de pré-noções e do mergulho na compreensão de seu modo de ser e pensar. Ao aproximar a obra de Mallinowski com a de Paulo Freire, Souza (set./dez. 2006) chega à mesma proposição: a construção de um saber comum a partir do saber que o outro já possui. A Antropologia tem desenvolvido, de modo lento e, no Brasil, recente, um campo especial para tratar destes temas: a Antropologia da Educação. (GUSMÃO, set./dez. 2008). A Sociologia da Infância, outro recente e instigante campo, tem feito muito uso da observação participante como estratégia de investigação, inclusive flagrando as crianças em contextos educacionais. (CORSARO, maio/ago. de 2002).

Várias são as dissertações, apontadas lá no início deste texto, em que os professores, educadores ou orientadores educacionais tornaram-se pesquisadores de sua própria escola, instituição, projeto, sala, grupo de educandos. E o fazem, em geral, por um mote que vem desde dentro de sua vivência nas relações educacionais. O começo da pesquisa já pode ser um incômodo, uma alegria ou uma esperança sentida no seu trabalho, algo que o leva a tema e questões em um projeto de pesquisa.

### **Pesquisa participante**

A relação da pesquisa participante com a educação é ainda mais evidente, já que uma de suas principais fontes é a Educação Popular e a educação dos movimentos sociais. É claro que há certa polêmica relativa à relação da pesquisa participante com a pesquisa-ação e com a observação participante (SCHMIDT, 2006, TRIPP, set./dez. 2005), polêmica que revela certa complexidade nas origens da pesquisa participante. Mas a tradição de pesquisa participante que se fez e faz marcante no Brasil é esta, tão irrigada da vontade de ensinar-e-aprender junto às classes populares e seus movimentos, muito bem representada pela obra de Carlos Rodrigues Brandão.

Brandão, em dados momentos, realçou as diferenças entre observação participante e pesquisa participante, com a intenção de demonstrar que a segunda rompia mais avidamente com a perspectiva positivista que falava sobre o “objeto” de pesquisa sem dialogar com ele. Schmidt (2006) busca argumentar em sentido distinto, lembrando que, nas ciências sociais, o empenho em busca da alteridade – o reconhecimento do outro como sujeito – é inaugurado pela observação participante e que a Antropologia foi paulatinamente reforçando este desejo. Não haveria propriamente ruptura entre um e outro modo de pesquisar.

Mas o próprio Brandão fornece elementos em favor do argumento de Schmidt. Brandão faz um grande elogio à observação participante, afirmando que ela promove a abertura de horizontes para a pesquisa e, se quem a adota é ousado, em contrapartida ganha com sua escolha mais autoconfiança, pois que a observação participante reconhece a importância do eu de quem investiga, um eu imperfeito mas aperfeiçoável e dialógico. Logo adiante, contudo, o antropólogo e educador brasileiro afirma que a pesquisa participante assume ainda mais o intento de reduzir o que há de desigual entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, pois ela “alarga este desafio da confiança” (BRANDÃO, 2003, p. 53). Mais que ruptura, entretanto, consideramos que a pesquisa participante promove uma radicalização do princípio do reconhecimento do outro, da alteridade, já praticado pela observação participante.

O auge da pesquisa participante vai dos anos de 1960 a 80. Nestes tempos, difundiram-se várias “alternativas participativas na investigação social”, entre as quais a pesquisa participante, o autodiagnóstico, a pesquisa-ação, a pesquisa participativa e a investigação-ação participativa. Elas nasceram em diferentes lugares da América

Latina e rapidamente se difundiram pelo continente, tendo em comum o fato de serem feitas desde dentro ou a serviço da ação social de grupos, comunidades ou movimentos populares. Não tinham um único modelo teórico nem metodológico, ainda que todas fossem recriações próprias e originais de tradições acadêmicas europeias e norte-americanas. Integraram-se a “ações sociais de vocação popular”, colocando face-a-face sujeitos “eruditos” e populares. Estas ações deram poder aos agentes populares ao longo dos processos de pesquisa e se conceberam como “[...] momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política” mais amplo e para além da pesquisa em si. (BRANDÃO, 2005, p. 260).

Tais alternativas participativas de pesquisa conseguiram, em uma avaliação retrospectiva, mais ganhos teóricos e ideológicos do que realizações práticas, ainda que ambos os intentos tenham feito parte de seus objetivos: recriar o que é científico e repensar as relações da ciência com a política, elaborar sistematicamente o conhecimento em favor das ações sociais populares, buscar uma compreensão da “totalidade” da realidade social e considerar a dimensão histórica desta realidade e das ações populares (BRANDÃO, 2005).

Sobre a busca da totalidade, acolá chamada de visão holística, se inicialmente foi mais presente a inspiração marxista, hoje há bem mais diversidade teórica, com espaços para concepções mais subjetivistas e pós-estruturalistas. Mas Brandão (2003 e 2005) indica que sua preferência evoluiu para o que é chamado de paradigma da complexidade, ou seja, pela busca da “[...] integração de todos os conhecimentos parcelares em estruturas dinâmicas e integradas de fatores e de processos sociais” (BRANDÃO, 2005, p. 264).

Sobre a dimensão histórica do conhecimento e da ação na pesquisa participante, Brandão (2005, p. 264) afirma que “na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos e, não apenas, para resolverem alguns problemas locais restritos ou isolados” – mesmo que estes problemas sejam o ponto de partida. Este trecho ressalta não apenas que a pesquisa participante tem uma vocação transformadora das estruturas sociais, tidas como injustas e desumanas, mas também que tem uma dimensão inexoravelmente pedagógica. Revela sua origem nos movimentos de Educação Popular nos anos 1960 e na obra de Paulo Freire, em especial *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2004). Quando a Educação Popular, no início dos anos 1960, lançou mão das dinâmicas de grupo e criou os círculos de cultura, teria gestado “unidades de aprendizagem solidária e de co-criação de conhecimentos” (BRANDÃO, 2003, p. 63), embriões da pesquisa participante, cujo grande desenvolvimento se deu no interior da educação praticada nos movimentos sociais ao longo dos anos 1970 e 80, apesar da vigilância e repressão do Regime

Militar. (BRANDÃO, 1984).

Ao expor os pressupostos específicos da pesquisa participante, Brandão (2005, p. 265) reafirma a ligação dela com a educação popular e a educação dos movimentos sociais. São 4 os pressupostos, a saber, “responder de maneira direta às finalidades práticas e sociais a que se destinam, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas”, ser um instrumento pedagógico e dialógico de generalização partilhada do saber, participar de processos mais amplos para construir um saber partilhado, abrangente e sensível ao conhecimento popular e vincular-se à educação popular, contribuindo com o fortalecimento dos movimentos populares e de seus integrantes.

Entre as palavras-chave que caracterizam a pesquisa participante, escolhidas entre as sugestões feitas por Brandão em outro texto (2003, p. 104-110), temos:

- a) Partilha: mesmo uma pesquisa solitária pode ter uma dimensão participante, se se destina a partilhar o seu saber-fazer;
- b) Serviço: não basta o envolvimento dos investigadores com os sujeitos da realidade, mas sim que o processo de pesquisa e seus resultados sejam vividos como serviço em proveito daqueles sujeitos;
- c) Conhecimento novo: a pesquisa, em diálogo com os sujeitos, deve criar conhecimentos novos, renovadores e contestadores, como portas abertas para a transformação;
- d) Abertura: além do conhecimento lógico, é preciso considerar outras fontes de saber, como a imaginação, o sonho, as artes, religiões e tradições populares;
- e) Integração: é necessária também a abertura para integrar de modo transdisciplinar as ciências, campos distintos no interior de uma ciência e vários olhares dentro de uma mesma ciência;
- f) Heterodoxia: o método ou caminho de pesquisa deve ser definido a partir do tema e dos objetivos da pesquisa, pois que “métodos são pontes, não são formas” (p. 107) e nenhuma técnica de pesquisa é melhor a priori;
- g) Subjetividade: muito do que é importante ser conhecido não está na realidade dita “objetiva”, mas no que nos é íntimo e intersubjetivo; para tanto, é preciso considerar o subjetivo e ter escuta atenta ao pensado e ao vivido no cotidiano.

Tal qual nas principais tendências da pesquisa qualitativa, na pesquisa participativa, em vez de produzir conhecimento objetivo, o mais importante é produzir conhecimento útil orientando eticamente para promover a solidariedade. (MARTINS, maio/ago. de 2004). Ainda que, em se tratando de pesquisas de mestrado, como aquelas citadas no início deste capítulo, o objetivo formal, aos olhos da instituição acadêmica, seja a sistematização dos dados coletados na forma de uma dissertação,

para a pesquisa participante este não é o momento final, nem o principal. Mais importante é o processo que começa com a devolução da interpretação feita pelo pesquisador aos sujeitos da realidade investigada – via diálogo, vídeo, gravação sonora, cartilha, manual etc. -, que continua com a construção, junto a estes sujeitos, de um saber coletivo sobre os problemas enfrentados pela comunidade e que tem em seu terceiro momento o uso deste saber coletivo para intervir nas questões vividas, tentando superar os obstáculos que desafiam suas vidas. Numa configuração ideal, a comunidade ou movimento popular é quem convida ou convoca pesquisadores para ajudar na construção de um saber-fazer relativo a algo que interessa, preocupa e desafia o próprio grupo. (BRANDÃO, 1984).

### **Considerações finais**

Naquelas pesquisas de mestrado realizadas no Unisal, que fazem uso de modalidades participativas de investigação, há tendências interessantes, relativas ao que foi dito acima. Primeiro, nas 11 dissertações que de algum modo são observações participantes, de maneira semelhante ao que se dá com tantas outras pesquisas deste porte na educação, o pesquisador, em geral, é alguém que já faz parte do grupo a ser pesquisado. Ele pode ser um professor, educador ou orientador educacional que estuda o seu próprio grupo de educandos, sua escola, instituição ou projeto educativo. E estuda a si mesmo e ao seu trabalho. Sua pesquisa difere da tradicional etnografia em Antropologia e Sociologia, em que o pesquisador ainda não é partícipe do grupo e vai precisar encontrar uma posição ou lugar por meio das primeiras incursões em campo. Como dito, naquelas dissertações, via de regra, o pesquisador já é professor ou educador. Ele se torna pesquisador porque é educador e quer conhecer e compreender melhor a si mesmo e aos “outros” com quem convive cotidianamente.

Nas outras 10 dissertações encontramos um ou vários dos atributos do que Brandão chama de pesquisa participante. Ao menos a partilha e o serviço, tantas vezes também a abertura às vozes dos sujeitos e a construção de um conhecimento desafiador. Mesmo sem assumir o termo, algumas foram integralmente pesquisas participantes: feitas a partir da ação, para a ação, em diálogo com os sujeitos para propor a ação, avaliá-la e reaplicá-la. Indicam que, nas pesquisas em Educação Sociocomunitária, a tradição da pesquisa participante influencia trabalhos que têm gosto em, mais do que conhecer dada realidade compartilhada pelo educador-pesquisador, propor ações e transformação. O conhecimento é a um tempo fruto e seiva para estas pesquisas que também são intervenções, junções de ato e palavra que se querem práxis. Intervenção e saber que não se esgotam na dissertação, relatório de pesquisa, livro ou artigo pronto, pois que intentam e necessitam devolver o conhecimento provisório criado para os sujeitos da pesquisa. A defesa da dissertação ou a publicação da obra são apenas momento relevante de um fluxo de pesquisa que não termina aí. E que, em

geral, nem começou com a formulação de um projeto de pesquisa, pois que o pesquisador já era um educador, aquele que um dia se incomodou ou se encantou com algo do processo de ensino-aprendizagem e quis saber ou falar mais sobre ele.

### **Referências Bibliográficas**

AGUIAR, Cibele Adriana Perina. **O diálogo entre linguagens no ensino de língua materna: os percursos de uma professora e seus alunos.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

AGUIAR, Eliana dos Santos. **Dependência química e Narcóticos Anônimos: a dimensão educativa dos grupos de ajuda mútua.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

ALVES JR., Helvécio. **Da escola para o palco: uma poética teatral com adolescentes.** Criação coletiva de uma peça por estudantes da EE Júlio Mesquita e do Colégio Básico, Campinas/SP. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

ALVES, Alda Judith. O planejamento da pesquisa qualitativa em educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 77, p. 53-61, mar. 1991. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>>. Consultado em 24/set./2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. In: FERRARO JR., Luiz Antonio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: Ministérios do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, p. 259-266, 2005. Disponível em [www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf), consultado em 10/set./2012.

\_\_\_\_\_. **A pergunta a várias mãos.** A experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARVALHO, Grazielle Fernanda. **Alfabeto dos animais: um diálogo entre alfabetizar e letrar - contribuições às práticas pedagógicas no ensino fundamental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

CARVALHO, Daniela Cristina de. **Projeto Correspondência: o diálogo entre muitas vozes.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 18, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf)>. Consultado em 9/set./2012.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>, consultado em 10/maio/2011.

COUTINHO, Suzana Costa. **Rede de Educação Cidadã: os desafios da educação popular organizada em rede.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan.-abr. 1999, p. 58-78.
- FONSECA, Eglon Pinto da. **Educação Sócio-comunitária, corporeidade e linguagens circenses: a práxis dos arte-educadores do Instituto Sócio Cultural Brinquedo Vivo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOMES, Maria Aparecida Gonçalves. **Revelações: poderes e afeto nas entrelinhas do bilhete escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, educação e estudos culturais: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57), set./dez. de 2008, p. 47-82. Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/57-dossie-gusmaonmm.pdf>>, consultado em 31/out./2012.
- HEYDEN, Conrado Guilherme. **Projeto Basquetebol e Cidadania**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.
- JESUS, Tatiana Menuzzo. **Juventude sem direitos: um olhar sobre os jovens em um Projeto de Intervenção Sócio-educativa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- MALLINOWSKI, Bronislaw. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1976, v. 43.
- MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>, consultado em 24/set./2012.
- MÍSTICO, Daniele; GROPPPO, Luís Antonio; FIOROTTO, Mariana Pires. A Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas: uma análise das dissertações do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). **Revista de Ciências da Educação**. Unisal, Americana/SP, ano XII, n. 23, p. 315-340, 2º sem. de 2010.
- MOSCOM, Maria Amélia. **Turismo e educação como agentes de desenvolvimento comunitário: a estratégia da comunidade do Sobrado Velho**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.
- OLIVEIRA, Wellington da Silva. **A criança desvelando o valor da Língua Inglesa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.
- PARMIGIANI, Joanice Barbosa. **O sentido da transformação social na prática da educação sócio-comunitária: uma experiência na visão freireana**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.
- RIBEIRO, Martha Christina Tatini dos Santos. **Educação alimentar e inclusão social: caminhos para o resgate da diversidade dos sabores**. 2007. Dissertação

(Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

SANTOS, Priscilla Fernanda Bertola dos. **Educação não formal e equoterapia: o galope do educador na arena da terapia.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

SCHIAVON, Samira Maximiano. **O Projeto Revivavida: um diálogo entre a pedagogia libertadora e a Ecopedagogia.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

SEGATO, Sílvia Regina. **Encontros com a leitura – um novo olhar sobre a poesia.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

SHMIDT, Maria Luísa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP.** V. 17, n. 20, p. 11-1, 2006. Disponível em <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n2/v17n2a02.pdf>>, consultado em 15/set./2012.

SINHUR, Rosa Maria Alves. **Da pichação ao grafite na escola: a humanização do educando em um projeto de arte-educação em uma escola pública no interior de São Paulo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

SOUSA, Maria Antonia de. **Programa Acalento: a educação em busca da convivência familiar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

SOUZA, Luciana Ramos de. **Moda e educação: o estilo como forma sensível de interpretação simbólica do mundo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>, consultado em 30/set./2012.

VIEIRA, Erika Rodrigues. **A educação indígena em perspectiva.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

VIEIRA, Ariadne Rodrigues. **A fruição artística como instrumento de sensibilização, ação e intervenção sócio-comunitária na cultura afro-descendente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Americana.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais.** Parte 2, São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.