

ANALISANDO A PESQUISA-AÇÃO À LUZ DOS PRINCÍPIOS INTERVENCIONISTAS: UM OLHAR COMPARATIVO

Autoria: Sara Fernandes Picheth, Marcio Pascoal Cassandre

Agradecimentos à CAPES pela concessão de recursos financeiros que possibilitaram a consecução desta pesquisa.

RESUMO

A metodologia da pesquisa-ação vem ganhando grande audiência em vários âmbitos de pesquisa, conquistando o campo dos estudos organizacionais nas duas últimas décadas. Embora seja considerada pesquisa, com seu caráter pragmático, a pesquisa-ação se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque, ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática. Por outro lado, algumas metodologias intervencionistas também possuem um aspecto que compõem a pesquisa-ação, o foco na ação coletiva em busca da resolução de um problema, implicando na premissa de que possa haver alguma relação entre esta metodologia e princípios intervencionistas. Por conseguinte, o presente ensaio teórico tem por objetivo analisar a relação entre a metodologia da pesquisa-ação com os princípios da estimulação dupla e do ascender do abstrato para o concreto. O método que caracteriza esta pesquisa é a revisão bibliográfica de alguns dos principais autores que trabalharam o tema proposto. A análise dos princípios intervencionistas comparados à metodologia da pesquisa-ação permitiu concluir que há relação entre ambos, sugerindo similaridades de lógica e modos de agir, portanto, possibilitando visualizar esta metodologia como a implementação dos dois princípios.

Palavras-chave: Metodologia da pesquisa-ação. Ascender do abstrato para o concreto. Estimulação dupla.

1 INTRODUÇÃO

Face ao contexto dinâmico e complexo que vivenciamos, a busca por metodologias que sejam capazes de lidar com estes cenários se tornam cada vez mais procuradas. Uma das metodologias que vem ganhando audiência em vários âmbitos de pesquisa é a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Segundo o autor, esta metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas. E, embora seja considerada pesquisa, com seu caráter pragmático, a pesquisa-ação se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque ao mesmo tempo em que ela altera o que está sendo pesquisado, ela é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005).

A metodologia da pesquisa-ação envolve participantes conduzindo inquéritos sistemáticos com a finalidade de ajudá-los a melhorar as suas próprias práticas, que por sua vez, podem também melhorar o seu ambiente de trabalho e os ambientes de trabalho das pessoas que fazem parte dela (KOSHY; KOSHY; WATERMAN, 2010). Assim, o objetivo de empregar a pesquisa-ação é para trazer a mudança a contextos específicos. A “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Destarte, o campo de aplicação da metodologia da pesquisa-ação tem sido marcado por uma diversificação e ampliação das áreas. As áreas que mais comumente aplicam a metodologia da pesquisa-ação compreendem a educação, formação de adultos e serviço social, mas nas duas últimas décadas a área de estudos organizacionais passou a adotar este método também (THIOLLENT, 2011).

Por outro lado, algumas metodologias intervencionistas também possuem um aspecto que compõem a pesquisa-ação, o foco na ação coletiva em busca da resolução de um problema. O objetivo dessas pesquisas é, por meio das ações coletivas, contemplar tanto os sujeitos relacionados à organização quanto os pesquisadores vinculados à pesquisa, de forma que o conhecimento necessário a ser produzido e a ação necessária a ser tomada, sejam considerados em conjunto (CASSANDRE; GODOI, 2013). Dentro da perspectiva intervencionista, o conhecimento teórico gerado resulta de esforços dialógicos e práticos de mudança, em que as vozes dos sujeitos atuam como mediadores (SANNINO, 2011).

Neste contexto, considerando a citação de Vergara (2006, p. 49) de que, a “pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social. Quanto aos fins é, portanto, intervencionista”, e partindo da premissa de que possa haver alguma relação entre a metodologia da pesquisa-ação com os princípios e metodologias intervencionistas, conforme apontado no estudo de Cassandre e Godoi (2013), o presente ensaio teórico tem por objetivo analisar a relação entre a metodologia da pesquisa-ação com dois princípios intervencionistas abordados no campo da Aprendizagem Organizacional, o princípio de estimulação dupla e o princípio do ascender do abstrato para o concreto.

No intuito de alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão bibliográfica com dados secundários de alguns dos principais autores dessas duas áreas que trabalharam o tema proposto. E, em relação à estrutura, o presente ensaio teórico encontra-se desenvolvido em cinco partes. A primeira corresponde a esta parte introdutória, com apresentação do tema, objetivo a ser alcançado e procedimento metodológico utilizado para tal. Na segunda e terceira parte é exposto o referencial teórico abordado, com base na visão dos principais autores da área, sendo que a metodologia da pesquisa-ação é abordada na segunda seção e os dois princípios intervencionistas na terceira seção. A discussão dos dados explanados bem como a comparação entre a metodologia da pesquisa-ação com os dois princípios intervencionistas são abrangidos na quarta parte. E, por fim, são expostas na última parte algumas considerações finais que visam concluir o trabalho realizado.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

No atual contexto marcado por transformações rápidas, repentinas e com ampla diversidade de iniciativas sociais, a aplicação da pesquisa-ação permanece sendo muito solicitada como forma de identificar e resolver problemas coletivos bem como, de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos (THIOLLENT, 2011). Assim, a unidade de análise nesta metodologia não é mais as organizações individuais, mas a colaboração de redes interorganizacionais (NILSSON, 2000). A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (THIOLLENT, 2011).

Dentre suas origens, o autor Kurt Lewin destaca-se por ser um dos seus principais precursores. Seu trabalho de 1946, com enfoque extenso em questões sociais, é muitas vezes visto como um importante marco no desenvolvimento da pesquisa-ação como metodologia, e teve sequência com alguns discípulos nos EUA, a citar Stephen Corey, que aplicou esta metodologia para a pesquisa em assuntos educacionais (KOSHY; KOSHY; WATERMAN, 2010). Lewin argumentava que pesquisa social voltada à prática precisava adotar uma abordagem integrada, a partir da formulação de testes de hipóteses que buscavam solucionar meios de enfrentar temas preocupantes por um grupo de sujeitos envolvidos (EDEN; HUXHAM, 2001).

À medida que a abordagem se tornava reconhecida, suas noções originais eram aplicadas, ampliadas ou recriadas por outros autores, levando ao desenvolvimento de métodos voltados à ação (EDEN; HUXHAM, 2001). No Brasil, a pesquisa-ação foi conduzida principalmente pelo sociólogo Michel Thiollent. Segundo este autor, a pesquisa-ação é definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Conforme sua descrição, a metodologia da pesquisa-ação tem como condição necessária a participação das pessoas envolvidas, no entanto, isso não implica que toda pesquisa participante consiste em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; THIOLLENT, 1987). Segundo o autor (1987), a pesquisa participante não tem preocupação central com a relação investigação-ação dentro da situação que se está inserida, questão já fundamental na pesquisa-ação. Kemmis e McTaggart (2005) salientam que na pesquisa de ação participativa as pessoas envolvidas são tanto praticantes quanto pesquisadores. Elas são praticantes do desenvolvimento comunitário de um lado e, de outro, praticante da meta-prática da pesquisa de ação participativa. Estes pesquisadores se envolvem em um processo de transformação deles próprios como pesquisadores, transformando suas práticas de pesquisa e as configurações destas. Assim, o processo desta pesquisa não é considerado uma aplicação de técnicas de pesquisa fixas e pré-formadas ao problema particular em investigação, mas, ao contrário, suas práticas de pesquisa são consideradas meios de construção e reconstrução dos métodos e técnicas de pesquisa.

A pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (THIOLLENT, 1987). Dessa forma, esta metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (TRIPP, 2005). Conforme o autor, este ciclo consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática, e o aprendizado constante no decorrer do processo, tanto a respeito da prática, quanto de sua própria investigação. Tal ciclo é ilustrado na figura 1.

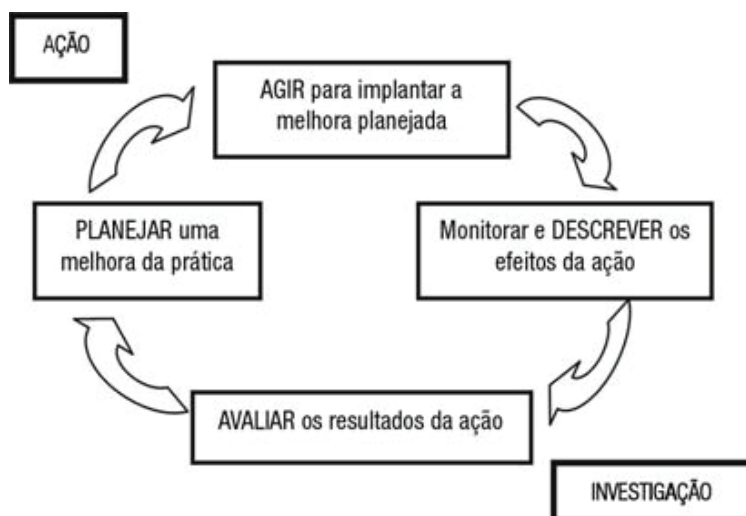


Figura 1. Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

Fonte: Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (p. 446). *Educação e pesquisa*, 31(3), 443-466.

Por conseguinte, a investigação é sobre a geração de conhecimento. A pesquisa-ação cria conhecimento baseado em inquéritos conduzidos dentro de contextos específicos e muitas vezes práticos (KOSHY; KOSHY; WATERMAN, 2010). E, uma vez que a pesquisa-ação pressupõe uma participação ampla dos membros, há uma mescla de conhecimentos, em que o conhecimento local é mesclado com o geral e o altamente especializado (NILSSON, 2000). Logo, seu objetivo é de aprender por meio de uma ação que, em seguida, leve para o desenvolvimento pessoal ou profissional (KOSHY; KOSHY; WATERMAN, 2010). A condução da pesquisa-ação deve buscar como resultado o desenvolvimento do conhecimento e o desejo de fazer parte e mudar a vida social (NILSSON, 2000).

Nesse contexto, Thiollent (2011, p. 22-23) destaca alguns aspectos principais da pesquisa-ação vista como estratégia metodológica da pesquisa social: i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; ii) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; iii) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; v) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; vi) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Destarte, na fase de definição da pesquisa-ação, o autor salienta a importância de elucidar os dois objetivos da pesquisa, o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O primeiro visa contribuir para uma melhor avaliação do problema central na pesquisa, bem como no levantamento de soluções e de ações necessárias às soluções para capacitar o agente na sua atividade transformadora da situação. O segundo, por sua vez, busca obter informações e aumentar o conhecimento de determinadas situações (THIOLLENT, 2011). Há, portanto, “um acordo sobre a necessidade da prática para o desenvolvimento do conhecimento” (NILSSON, 2000, p. 6).

Passando para a concepção e organização da pesquisa, Thiollent (2011) ressalta que o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível e não segue uma ordem rígida de fases. Assim, o autor apresenta uma lista de temas, mas enfatiza que estes seguem uma ordem apenas parcialmente no tempo, pois são marcados por constantes vaivéns de acordo com a dinamicidade e interação interna do grupo, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Em primeiro lugar aparece a fase exploratória. Esta consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Após levantar todas as firmas iniciais, os sujeitos, participantes e pesquisadores, estabelecem os principais objetivos da pesquisa, referentes aos problemas considerados prioritários, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que serão focalizadas no processo de investigação (THIOLLENT, 2011).

Outra fase é a delimitação do tema da pesquisa. Esta consiste na delimitação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados, sendo definidos de modo simples e sem ambiguidades e a partir de um processo de discussão com os participantes. Ademais, na fase inicial da pesquisa é essencial também focar na colocação dos principais problemas a partir do qual a investigação se desenvolverá. Tais problemas são inicialmente de ordem prática e devem ser contemplados dentro de um campo teórico e prático (THIOLLENT, 2011).

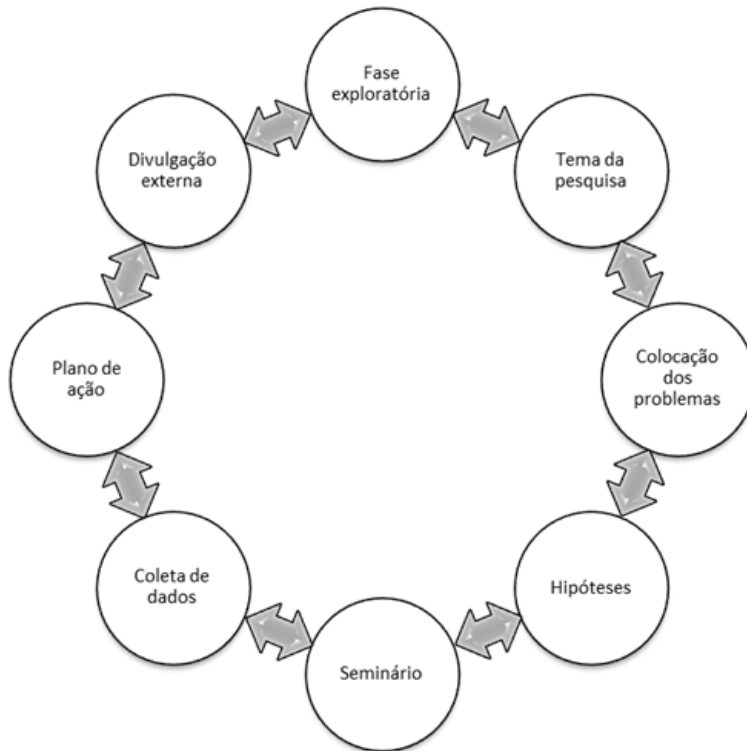


Figura 2. Fases da metodologia da pesquisa-ação.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.

Na formulação do problema, segundo Thiollent (2011, p. 62), este é colocado seguindo: i) análise e delimitação da situação inicial; ii) delineamento da situação final, em função dos critérios de desejabilidade e de factibilidade; iii) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem do primeiro ao segundo; iv) planejamento das ações correspondentes; v) execução e avaliação das ações.

Outro tema destacado por Thiollent (2011) para a concepção da pesquisa é quanto ao lugar da teoria, a qual enfatiza que o papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes visando orientar a pesquisa e as interpretações. Logo, o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática com um quadro de referência teórica adaptado aos diversos setores. Outra fase adotada na metodologia da pesquisa-ação é a da hipótese. Tal fase, ainda segundo o autor, não segue o esquema tradicional de formular hipóteses e coletar dados que as comprovem ou refutem, no entanto, desempenham funções semelhantes. Na pesquisa-ação, opera-se a partir de determinadas instruções ou diretrizes acerca dos problemas identificados, as quais são determinadas de modo menos rígido. As hipóteses nesta metodologia são definidas na forma de suposição elaborada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema identificado na pesquisa. Com os resultados da pesquisa, essas diretrizes podem ser alteradas, abandonadas ou substituídas (THIOLLENT, 2011).

Definido e alinhado os objetivos e problemas a serem investigados, Thiollent (2011) aponta a técnica do seminário, na qual se constituirão os grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo. Os grupos serão formados por pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema em análise. O seminário tem por objetivo examinar, discutir e tomar decisões sobre o processo de investigação. Nela centralizam-se as informações e elaboram-se as respectivas interpretações. A partir das informações processadas, o seminário produz o material, o qual parte será de natureza teórica e parte de natureza empírica. Ademais, nesta técnica também se irá buscar soluções e definir as

diretrizes de ação, acompanhar e avaliar as ações e divulgar os resultados nos canais apropriados (THIOLENT, 2011).

A fase de coleta de dados é realizada pelos grupos constituídos sobre o controle do seminário, na qual os sujeitos procuram as informações necessárias para dar andamento à pesquisa. Emprega-se como principais técnicas a entrevista coletiva nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado. Junto com estas técnicas, também se pode utilizar questionários convencionais e técnicas antropológicas como: observação participante, diários de campo, histórias de vida, dentre outras (THIOLENT, 2011).

Outrossim, no intuito de corresponder aos objetivos da pesquisa, “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLENT, 2011, p. 79). Dessa forma, segundo o autor, a elaboração do plano de ação deve compreender quem são os atores ou as unidades de intervenção; como se dá a relação entre os atores e as instituições; quem toma as decisões; quais são os objetivos da ação e os critérios de sua avaliação; como dar continuidade à ação em face das dificuldades; como assegurar a participação da população e incorporar as sugestões fornecidas; e como controlar o processo e avaliar os resultados.

Por fim, a última fase compreende a divulgação externa. Nesta há um retorno da informação sobre os resultados aos membros dos grupos implicados e dos setores interessados, exercendo um efeito de síntese de todas as informações coletadas e um efeito de convicção entre os participantes. Tal retorno visa promover uma visão de conjunto (THIOLENT, 2011).

3 PRINCÍPIOS INTERVENCIONISTAS

Os princípios de pesquisas intervencionistas valorizam a produção do conhecimento que incentive o surgimento de novos atores ao longo do processo de pesquisa e que eles atuem como corresponsáveis na condução e na construção do conhecimento coletivo (CASSANDRE; QUEROL, 2014; CASSANDRE; GODOI, 2013). Dessa maneira, as ações coletivas empregadas não devem contemplar apenas os sujeitos que estão diretamente envolvidos na organização em estudo, mas também os pesquisadores vinculados à pesquisa (CASSANDRE, 2012).

O conhecimento teórico gerado dentro de uma perspectiva epistemológica intervencionista resulta do engajamento nos esforços de mudança dialógicos e práticos. Combinado com o desenho e implementação de intervenções, o modelo estrutural da atividade não exclui a subjetividade, a experiência sensorial, a emoção, tampouco as questões ético-moral. Mas, em vez disso, essas dimensões da atividade estão imersas em esforços de mudança coletivas em que os modelos e as vozes dos sujeitos atuam como mediadores. (SANNINO, 2011). Assim, essas ações coletivas não representam o estabelecimento de regras e leis ou a implementação de planos adaptados de outros espaços coletivos, mas um esforço de racionalização conjunta a partir dos próprios meios disponíveis e de entendimentos próprios dos participantes da ação sob auxílio do pesquisador como intermediador (CASSANDRE, 2012).

Sannino (2011) salienta que há dois princípios epistemológicos fundamentais para o intervencionismo que decorrem da história da teoria da atividade: o princípio da estimulação dupla e o princípio do ascender do abstrato para o concreto. O princípio da estimulação dupla tem origem com Vygotsky¹, que com este princípio, almejou superar a ideia behaviorista da ação humana como uma resposta a estímulo externo. Já o princípio ascender do abstrato para o concreto tem origem em Marx, foi explicado por Ilyenkov, e colocado em prática no

trabalho intervencionista de Davydov (SANNINO, 2011). Ambos serão melhor aprofundados nas subseções a seguir.

3.1 ESTIMULAÇÃO DUPLA

O princípio de estimulação dupla, desenvolvido por Vygotsky, refere-se ao mecanismo com o qual os seres humanos podem romper intencionalmente uma situação de conflito e mudar suas circunstâncias ou resolver problemas difíceis (SANNINO, 2011). De acordo com a estimulação dupla, um sujeito, quando diante de uma situação problemática, recorre aos meios externos de apoio, a fim de ser capaz de agir (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012b).

Assim, este princípio se origina com a mediação através de artefatos, ou seja, os processos psicológicos humanos implicam uma forma de comportamento em que os objetos materiais são modificados pelos seres humanos como forma de regular suas interações com o mundo e com os outros. Vygotsky elaborou esse princípio com base no insight da agência do sujeito, sua capacidade de mudar o mundo e seu próprio comportamento (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Para Vygotsky, quando surgem dificuldades, estímulos neutros assumem a função de um sinal e, a partir desse ponto em diante, a estrutura da operação assume um caráter essencialmente diferente (COLE; ENGESTROM, 2001). Logo, ao invés de simplesmente dar ao sujeito uma tarefa para resolver, este princípio consiste em aplicar dois estímulos. Inicialmente é fornecida ao sujeito uma tarefa exigente a ser cumprida, ou um problema a ser resolvido, o primeiro estímulo e, como segundo estímulo, tem-se um artefato externo neutro, o qual o sujeito pode preencher com significado e transformá-lo em um novo sinal de mediação, o qual reforçaria suas ações e, potencialmente, levaria a resignificação da tarefa ou problema em questão (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; SANNINO, 2011). Portanto, tem-se o problema como primeiro estímulo, e o meio externo como segundo estímulo.

A neutralidade do artefato presente no segundo estímulo “refere-se à maneira como ele vai ser usado pelo indivíduo, a qual não deve ser por imposição do intervencionista, mas sim deixando livre para que o indivíduo a recuse ou reinvente de acordo com as suas condições, conhecimento e percepção” (CASSANDRE; GODOI, 2013, p. 15).

Portanto, o princípio da estimulação dupla mostra como um indivíduo pode ganhar o poder de usar recursos externos para determinar o seu próprio comportamento, sendo apresentado como um fator-chave para a capacidade humana de transformar ao mesmo tempo o mundo à sua volta e a ele mesmo (SANNINO, 2011). Este princípio possibilita a mudança da mediação de ações a fim de possibilitar condições de o sujeito conseguir conduzir novas ações que lhe possibilitem superar situações problemáticas que enfrenta (CASSANDRE; QUEROL, 2014).

3.2 ASCENDER DO ABSTRATO PARA O CONCRETO

O princípio ascender do abstrato para o concreto é o método fundamental do pensamento dialético já descrito por Hegel em 1977 (SANNINO, 2011) e derivado do modo que Marx formulou sua teoria do capitalismo, a partir da célula germinal abstrata, condensando a unidade contraditória do valor de uso e valor de troca (COLE; ENGESTRÖM, 2001; SANNINO, 2011). No contexto da aprendizagem, foi aplicado na prática por Davydov em seu modelo de metodologia intervencionista, o qual argumentava que o processo de ascender do abstrato para o concreto levava a um novo tipo de conceito teórico, de pensamento teórico e de consciência teórica (COLE; ENGESTRÖM, 2001).

O princípio tem como objetivo compreender o desenvolvimento do objeto - fenômeno à medida que ele evolui a partir de uma relação original contraditória, uma célula, ou

abstração inicial em suas formas atuais, maduras e complexas (MIETTINEN, 2000). Segundo Engeström e Sannino (2010; 2012a), o ascender do abstrato para o concreto consiste em captar a essência de um objeto, traçando e reproduzindo teoricamente a lógica de seu desenvolvimento, de sua formação histórica por meio da emergência e da resolução de suas contradições internas. A nova ideia ou conceito teórico é produzido inicialmente na forma de uma relação explanatória simples e abstrata, uma "célula germinal." Essa abstração inicial é enriquecida e transformada passo-a-passo em um sistema concreto de várias manifestações em constante desenvolvimento (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; 2012a).

Assim, de acordo com este princípio todo pensamento e aprendizagem consistem em abstrair significado de alguma entidade difusa sensório-concreto inicial, de um todo. O aprendiz abstrai do todo um aspecto particular e atribui um significado a ele (SANNINO, 2011). Segundo a autora, existem dois tipos de abstrações: empírico e teórico. A abstração empírica é uma classificação de características superficiais de fenômenos. Já a abstração teórica refere-se à identificação das origens genéticas de fenômenos que externamente podem ser não iguais, baseia-se numa relação funcional. Assim, enquanto observação e categorização são ações que estão na origem de abstração empírica, transformação prática, mudança e experimentação são ações na raiz da abstração teórica (SANNINO, 2011).

Miettinen (2000) salienta que os passos que representam o princípio ascender do abstrato para o concreto estão em consonância com o ciclo de pesquisa. Segundo o autor, o primeiro passo consiste na etnografia, isto é, em delinear a atividade a ser estudada, descrever os procedimentos e ferramentas chave de trabalho, bem como realizar a primeira caracterização dos problemas visíveis no trabalho. A fase da etnografia é então seguida pela análise histórica do desenvolvimento da atividade e do desenvolvimento de suas ferramentas teóricas, e da análise empírica atual, ou seja, a análise dos problemas da presente atividade. Este segundo passo corresponde à formação da abstração teórica, e é orientado a entender as contradições da atividade. Por fim, o terceiro passo do princípio consiste na aplicação prática e no teste da hipótese e dos seus correspondentes novos instrumentos para alterar a atividade. Este passo leva a uma concepção concreta das contradições do sistema que pode ser caracterizada em termos dialeticamente concretos. A experimentação pode então levar à transformação, expansão e estabilização da prática, a uma mudança qualitativa (MIETTINEN, 2000).

Estes três passos do princípio do ascender do abstrato para o concreto buscam retratar as múltiplas perspectivas das várias pessoas da comunidade em estudo, sendo realizados por meio da análise das contradições da presente atividade, e no teste experimental da hipótese de trabalho, as quais são formuladas e aceitas por uma comunidade local de praticantes. Assim, destaca-se como característica fundamental para ação deste princípio a inserção em um meio coletivo (MIETTINEN, 2000). As etapas são realizadas por uma comunidade e não a nível individual.

Por conseguinte, ainda analisando os três passos para desenvolvimento do ascender do abstrato para o concreto, Miettinen (2000) ressalta que seu processo pode ser dividido em duas partes: a analítica-teórica e a experimental-prática mediada por hipóteses. As hipóteses no princípio ascender do abstrato para o concreto resultam do trabalho analítico-teórico, ou seja, a abstração teórica pode ser transformada em hipóteses tão limitadas e articuladas que podem sequencialmente serem implementadas, testadas e avaliadas. Isso significa que os instrumentos para os experimentos podem ser desenvolvidos e articulados (MIETTINEN, 2000). Logo, na atividade de aprendizagem, a ideia simples inicial é transformada em um objeto complexo, em uma nova forma de prática (SANNINO, 2011).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO EM COMPARAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS INTERVENCIONISTAS

Ao analisar o referencial teórico exposto acerca das contribuições propostas pela metodologia da pesquisa-ação e pelos princípios intervencionistas, ascender do abstrato para o concreto e estimulação dupla, é possível observar várias relações entre eles.

Inicialmente, quanto aos princípios intervencionistas de modo geral, observa-se que a metodologia da pesquisa-ação também compartilha do pressuposto de participação conjunta entre pesquisador e participantes. Em ambos os casos, a participação do sujeito é condição necessária para sua aplicação, sendo que o sujeito consiste tanto dos participantes quanto dos pesquisadores. Para os princípios intervencionistas, os sujeitos são vistos como corresponsáveis da construção do conhecimento e da solução dos problemas (CASSANDRE; QUEROL, 2014), é preciso haver um engajamento para a busca de mudança. Do mesmo modo, a metodologia da pesquisa-ação concebe o envolvimento dos pesquisadores e participantes de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011).

Ademais, no processo de pesquisa-ação vincula-se não apenas os objetivos de ação, mas também objetivos de conhecimento. “Nota-se que a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos.” (THIOLLENT, 2011, p. 8). Tal aspecto se coaduna com os princípios intervencionistas, uma vez que se encontram inseridos em uma abordagem de aprendizagem e também possuem um enfoque para geração de conhecimento.

Outrossim, a compreensão e racionalização da situação problemática parte do entendimento coletivo do grupo. Na metodologia da pesquisa-ação, a partir dos inquéritos conduzidos pelo pesquisador nos grupos de seminário, o grupo em conjunto que identifica, delimita e mapeia os problemas a serem trabalhados (THIOLLENT, 2011), não é algo imposto pelos pesquisadores. E, a partir dessas discussões e da elaboração de hipóteses e soluções, engaja em uma reconceitualização da prática.

Por conseguinte, com base nas caracterizações expostas por Sannino (2011), e melhor explanadas na sequência, buscou-se ilustrar as principais características dos dois princípios intervencionistas em relação à metodologia da pesquisa-ação, as quais podem ser visualizadas na Figura 3.

Características dos princípios intervencionistas		Metodologia da Pesquisa-Ação
Estimulação Dupla	Problema conflitual (1º estímulo)	Problemas e situações enfrentadas
	Uso de artefatos auxiliar (2º estímulo)	Suporte de participantes do seminário
	Ganho de controle e nova compreensão	Nova compreensão do tema de pesquisa
Ascender do abstrato para o concreto	Experimentação com/dentro uma situação problemática	Discussão entre os participantes do seminário da situação em questão
	Identificação e modelagem da célula germinal	Ocorre no nível de abstração por meio de hipóteses levantadas
	Teste da célula germinal	Teste de hipóteses com foco na resolução do problema ou realização da tarefa
	Implementação de uma solução teoricamente dominante	Solução com foco na ação transformadora

Figura 3. Características dos dois princípios intervencionistas em relação à metodologia da pesquisa-ação.
Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*. 1-27 e Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.

Observa-se que o princípio intervencionista da estimulação dupla pode ser visualizado na aplicação da metodologia da pesquisa-ação. Primeiramente, ambos destacam a agência do sujeito, enfocando sua capacidade de mudar as situações que enfrentam e buscar soluções que resolvam os problemas vivenciados, consolidando-se assim em uma ação prática (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; THIOLENT, 2011). Ademais, o princípio intervencionista tem como ponto de partida a mediação por meio de artefatos para auxiliar na resolução de problemas. Tal pressuposto pode ser visualizado na metodologia da pesquisa-ação, em que a sua própria configuração, participação entre os sujeitos por meio dos seminários e interação com o pesquisador intervencionista podem ser vistos como mediadores, que incentivam e possibilitam a busca de soluções conjuntas para os problemas identificados.

De acordo com Sannino (2011), e conforme observado na Figura 3, o princípio de estimulação dupla apresenta três características principais: o problema conflituoso, dado ou co-construído, também referido como primeiro estímulo; o uso de artefato auxiliar, proporcionado pelo pesquisador intervencionista ou criado pelos participantes, o qual age como segundo estímulo; e ganho de controle pelos participantes sobre seus comportamentos e novo entendimento acerca do problema (SANNINO, 2011). Assim, correlacionando-o com a metodologia da pesquisa ação, esta também parte de um primeiro estímulo, o problema ou situação conflituosa que os participantes devem resolver. Este primeiro estímulo, conforme exposto anteriormente, é visualizado pela concepção do grupo, de forma coletiva.

Ademais, a finalidade desta metodologia é possibilitar os meios para que os sujeitos consigam resolver os problemas que enfrentam, ou seja, possibilitar um segundo estímulo que auxilie a lidar com o primeiro. Novamente, este segundo estímulo é identificado e elaborado de forma conjunta por meio das discussões dos participantes nos seminários. Os sujeitos, ao terem mapeado o tema de pesquisa, isto é, as situações problemáticas, começam a elaborar hipóteses de como resolvê-las.

Esta interação entre o primeiro e o segundo estímulo é realizada com base em uma ação transformadora, isto é, a terceira característica salientada por Sannino (2011), a qual leva a uma resignificação da tarefa, manifestada por meio de uma nova prática e do controle por parte dos participantes. Os participantes mudam a situação que vivenciavam até então, e passam a infundi-la com novos significados.

Por sua vez, quando analisado a metodologia da pesquisa-ação com o princípio ascender do abstrato para o concreto, podem-se visualizar algumas comparações também. A metodologia da pesquisa-ação segue a lógica deste princípio intervencionista, o que pode ficar claramente visualizado na exposição de seus respectivos ciclos. De acordo com Sannino (2011), o princípio da ascensão do abstrato para o concreto apresenta quatro características principais: transformação prática, mudança e experimentação com uma situação problemática; a identificação e modelagem de uma célula germinal por trás de uma situação problemática; o teste de células germinativas em suas diferentes manifestações materiais e possíveis variações; e projeção de uma solução teoricamente dominante para a situação problemática inicial.

Assim, primeiramente, na metodologia da pesquisa-ação, o pesquisador é o responsável por incitar a reflexão, e tal reflexão inicia-se também de forma abstrata. Os grupos participantes, pesquisadores e pesquisados, começam realizando uma análise e delimitação da situação atual, a fase exploratória, similar à fase de etnografia do princípio ascender do abstrato para o concreto, e que leva a identificação da respectiva célula germinal apontada por Sannino (2011). Esta fase consiste em os sujeitos, de modo coletivo, identificarem os problemas existentes e passarem então a conceber possíveis soluções para os mesmos. No entanto, até a concepção dessas respectivas soluções ocorrem inicialmente em um plano abstrato, sendo atribuída a fase de hipótese.

Após ter delimitado em um nível de abstração, tanto a metodologia quanto o princípio intervencionista, exigem uma ação, exigem a prática que deve estar alinhada à teoria. Esta ação é realizada por meio da transformação da hipótese em concreto, ou seja, dá-se início ao teste das hipóteses apontado por Sannino (2011), em que a ideia concebida como solução deve então ser materializada.

Os problemas tratados na metodologia da pesquisa-ação são de ordem prática e devem ser compreendidos dentro de um campo teórico e prático, ou seja, conforme mencionado anteriormente, “deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLENT, 2011, p. 79). Dá-se sequência então a fase de implementação da solução que foi teoricamente dominante, sendo esta solução de caráter transformadora.

A prática dos seminários auxilia nesse processo, pois ao centralizar as informações e possibilitar a elaboração das respectivas interpretações, atua no nível abstrato, auxiliando no processamento das informações e consequente produção do material, o qual terá natureza parcialmente teórica e parcialmente empírica, a sua materialização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico aqui exposto elucidou que a pesquisa-ação, enquanto estratégia de conhecimento e metodologia de investigação possui caráter coletivo do processo de investigação e utiliza-se de técnicas de seminário, de entrevistas coletivas e de reuniões de discussão para identificação do problema central e levantamento das possíveis soluções. Reconhece-se também como central na metodologia da pesquisa-ação o papel ativo dos sujeitos, tanto participante quanto pesquisadores, tendo, portanto, caráter intervencionista.

A aplicação da metodologia da pesquisa-ação como metodologia intervencionista possui um modo de lidar com o enfrentamento e a resolução dos problemas que vai além dos métodos de pesquisas convencionais, nas quais muitas vezes visualiza-se um processo vertical. Na metodologia da pesquisa-ação, ao contrário, os sujeitos do problema se empoderam de sua resolução e contribuem para a implementação de ações solucionadoras e para a geração de conhecimentos que levem à nova significação das práticas.

O conhecimento gerado na metodologia da pesquisa-ação é contextualizado de acordo com a situação enfrentada pelos participantes, sendo realizado antes de se propor uma solução, um mapeamento e delimitação do tema e de seu contexto, para então se proceder à elaboração de hipóteses e busca de soluções. Assim, observa-se que, mesmo havendo a intervenção do pesquisador-intervencionista, o papel dele não impõe qual problema deve ser trabalhado, mas, diferentemente, tem apenas o papel de agir como um facilitador para a compreensão dos problemas vividos, da busca de possíveis soluções e da implementação de ações que terão por objetivo mudar a atual situação problemática, ou seja, auxiliar os participantes a retomarem sua capacidade de agentes e transformadores do contexto em que se inserem.

Outrossim, a análise comparativa realizada entre os princípios intervencionistas com a metodologia da pesquisa-ação indicou uma forte relação entre ambos, sugerindo similaridades de lógica e modos de agir, portanto, possibilitando visualizar esta metodologia como a implementação dos dois princípios. Percebe-se que a metodologia da pesquisa-ação possibilitou elevar à prática os conceitos e pressupostos dos princípios intervencionistas, incorporando-os em nível de metodologia. Ambos apresentam como finalidade a geração do conhecimento por meio da construção dialógica entre participantes e pesquisadores, a busca de soluções para os problemas vivenciados de forma conjunta e o desenvolvimento de ações transformadoras.

Ademais, o intenso enfoque da pesquisa-ação quanto ao aprendizado, sendo concebida como metodologia que articula o conhecer e o agir e destacando a ação transformadora, permite identificar uma grande proximidade com as metodologias intervencionistas da abordagem histórico-cultural, sugerindo-se que a mesma também seja empregada no contexto de aprendizagem organizacional, na qual os princípios intervencionistas se encontram inseridos. Assim, elucida-se neste estudo, com base nas reflexões aqui propostas, grande relevância e contribuição da metodologia da pesquisa-ação para o desenvolvimento de estudos organizacionais, em especial no campo da aprendizagem organizacional. A metodologia da pesquisa-ação proporciona apoio metodológico não apenas na identificação da aprendizagem gerada, mas também como uma forma de mensuração, fornecendo maior validação ao campo da aprendizagem organizacional, que vem ganhando crescente interesse no Brasil. Além de poder auxiliar na limitação apresentada por Cassandre e Querol (2014) referente à ausência de uma abordagem teórico-metodológica que integre os aspectos teóricos com os métodos de como proceder à aprendizagem, limitações que a pesquisa-ação possibilita atenuar.

Do mesmo modo, esta associação também vai ao encontro de outras literaturas em teorias apresentados nos Estudos Organizacionais (ZILBER, 2008; THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005) que destacam a importância de estudos mais qualitativos como meios de compreensão dos significados envolvidos. Zilber (2008) aponta que a negligência de significado em pesquisas decorre da preferência por estudos quantitativos, os quais apesar de serem considerados mais legítimos em estudos institucionais, não permitem inferências causais e explicações claras de causas e efeitos. Enquanto, por outro lado, pesquisas qualitativas são mais adequadas a domínios de interpretação e ação (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005), aspectos amplamente retratados na pesquisa-ação. Por conseguinte, observa-se na literatura uma necessidade de métodos capazes de captar uma maior essência dos sujeitos envolvidos e das complexidades dos fenômenos estudados e não apenas no tratamento de amplas generalizações. Novamente, perspectivas trabalhadas com a metodologia e com os princípios analisados, deixando aqui em aberto como possibilidades de futuros estudos.

REFERÊNCIAS

CASSANDRE, Marcio Pascoal. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade histórico-cultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais**. 2012. 300 f. Tese (Doutorado) - Programa de Mestrado e Doutorado em Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2012.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; GODOI, Christiane Kleinübing. Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 11-23. 2013.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; QUEROL, Marco Antonio Pereira. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico-metodológica vigotskyanas para aprendizagem organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 1, p. 17-34, jan./mar. 2014.

COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. Cultural-historical approaches to designing for development. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Eds.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge: Cambridge Handbook in Psychology, 2001. p. 484-507.

- EDEN, Colin; HUXHAM, Chris. Pesquisa-ação no estudo das organizações. In: CALDAS, M.; FACHIN, R. FISCHER, T. **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. São Paulo: Atlas, 2001. v. 2. p. 93-117.
- ENGESTRÖM, Yrjö.; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, Jan. 2010.
- ENGESTRÖM, Yrjö.; SANNINO, Annalisa. Whatever happened to process theories of learning? **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 1, mar. 2012a, p.45–56.
- ENGESTRÖM, Yrjö.; SANNINO, Annalisa. Discourse in double stimulation: building foundations for an activity-theoretical understanding of the emergence of agency. In: **Insights into applied linguistics: languaging, agency and ecologies**. University of Jyväskylä, Finland. June 4-7. 2012b.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Participatory Action Research: communicative action and the public sphere. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**, 3. ed., p. 559-603, 2005.
- KOSHY, Elizabeth; KOSHY, Valsa; WATERMAN, Heather. **Action research in healthcare**. Sage, 2010.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria S. da; CRUBELLATE, João Marcelo. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 1, p. 9-39, 2005.
- MIETTINEN, R. Ascending from the abstract to the concrete and constructing a working hypothesis for new practices. **Evald Ilyenkov's Philosophy Revisited, Helsinki**: Kikimora Publications, p. 111-129, 2000.
- NILSSON, Monica. Organizational development as action research, ethnography, and beyond. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA. 2000.
- SANNINO, Annalisa. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**. p. 1-27, 2011.
- THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- THORNTON, Patricia H.; OCASIO, William; LOUNSBURY, Michael. **The institutional logics perspective: a new approach to culture, structure, and process**. Oxford University Press, 2012
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ZILBER, Tammar B. The work of meanings in institutional processes and thinking. In: GREENWOOD, Royston et al. (Ed.). **The Sage handbook of organizational institutionalism**. Sage, 2008. p. 151-169.

ⁱ Vygotsky, Ilyenkov e Davydov são autores russos das áreas da Educação e Psicologia, cujos trabalhos vêm sendo abordados também nos estudos organizacionais, em especial no campo da Aprendizagem Organizacional.