

# DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

A escolha do método e a identidade do pesquisador

**Nilda Stecanela**  
(Org.)



## **DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO:**

**a escolha do método e a identidade do pesquisador**

**V. 2**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

*Presidente:*

Roque Maria Bocchese Grazziotin

*Vice-Presidente:*

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*Reitor:*

Prof. Isidoro Zorzi

*Vice-Reitor:*

Prof. José Carlos Köche

*Pró-Reitor Acadêmico:*

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

*Coordenador da Educs:*

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

**Nilda Stecanela**  
organizadora

**DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO:**  
a escolha do método e a identidade do pesquisador



**EDUCS**

© da organizadora

**Revisão:** Izabete Polidoro Lima

**Editoração:** Traço Diferencial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

---

D536 Diálogos com a educação : a escolha do método e a identidade do pesquisador / org. Nilda Stecanela. – Caxias do Sul : Educs, 2012. 198 p.il.; 21 cm. – (Diálogos com a Educação, 2)

Apresenta bibliografia.  
ISBN: 978-85-7061-675-3

1. Pesquisa educacional – Métodos. 2. Metodologia científica. 3. Educação. I. Stecanela, Nilda.

CDU 2. ed.: 001.891:378

---

Índice para o catálogo sistemático:

1. Pesquisa educacional – Método	001.891:378
2. Metodologia científica	001.891
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados à:



**EDUCS** – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-970 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

Home page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)



## SUMÁRIO

---

**Apresentação / 7**

Nilda Stecanela – PPGEdU/UCS

**Prefácio / 9**

Carmem Zeli de Vargas Gil – Faced/UFRGS

**A escolha do método e a identidade do pesquisador / 15**

Nilda Stecanela – PPGEdU/UCS

**Pesquisar é processar conhecimentos e teorias: caminhos diversificados e nunca concluídos de reconstrução / 33**

Roque Moraes – Furg

**Narrativas autobiográficas, questões de gênero e identidade do pesquisador / 49**

Sueli Salva – PPGEdU/UFSM

**A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação / 67**

Betina Schuler – PPGEdU/UCS e Observatório de Educação da UFRGS

**Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso / 85**

Andréia Morés – PPGEdU/UCS

**Pesquisa qualitativa na educação / 99**

Neiva Senaide Petry Panozzo – UCS

**Micrométodo de pesquisa em educação / 113**

Sônia Regina da Luz Matos – PPGEdU/UFRGS, UCS e *Université de Lyon* (França)

**A análise textual discursiva: uma possibilidade de potencializar a escrita e a pesquisa / 129**

Cineri Fachin Moraes – UCS

**Os mecanismos coesivos e a compreensão leitora de problemas aritméticos: caminhos da construção de um método de pesquisa / 139**

Edi Jussara Candido Lorensatti – UCS

**A pesquisa em movimento: narrando os caminhos / 151**

Fernanda Bertoldo – PPGEdu/UCS

Betina Schuler – PPGEdu/UCS e Observatório de Educação da UFRGS

**Pesquisa de opinião, escola inserida e jovens privados de liberdade: um encontro possível / 169**

Morgana Bozza – Cetec/UCS

Nilda Stecanela – PPGEdu/UCS

**A abordagem etnográfica na pesquisa em educação / 189**

Samanta Cristina Wessel – UCS

Nilda Stecanela – PPGEdu/UCS

## APRESENTAÇÃO

---

O livro *Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador* resulta de reflexões protagonizadas no curso de Formação Continuada para pesquisadores do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no ano de 2010, sob o título “Pesquisa na educação”.

Atendendo à meta anual presente no planejamento do Observatório de Educação em oportunizar uma formação coletiva aos pesquisadores associados ao Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID), as reuniões ordinárias mensais do grupo, realizadas às sextas-feiras pela manhã, no espaço da UCS, mobilizaram um número significativo de atores em torno da chamada “metodologias de pesquisa em educação”. Professores da Educação Básica, bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, professores da graduação e da pós-graduação se envolveram na leitura, apresentação oral e escrita de seus percursos pelas rotas da pesquisa em educação.

A metodologia prevista para a realização da formação continuada previa a inscrição de temas por parte dos pesquisadores associados e o desenvolvimento de seus pressupostos teórico-metodológicos, culminando com uma escrita na forma de ensaio. Cada autor de texto, além de socializar suas ideias ao coletivo, disponibilizou sua produção para que um colega dialogasse com seus escritos, ampliando as possibilidades de uma escrita colaborativa, dando a ler e relendo suas construções e acolhendo sugestões para sua qualificação.

Dessa forma, através dos textos apresentados nesta segunda publicação da coleção *Diálogos com a educação*, ampliam-se os horizontes do conceito de observatório anunciados na obra anterior,



direcionando o foco às escolhas do pesquisador no seu fazer cotidiano indicado pelo seu método e campo de investigação.

No conjunto de textos que ora publicamos, a presença querida de nosso eterno pesquisador visitante, o professor Roque Moraes (*in memoriam*), ameniza as saudades de sua carinhosa e competente participação em nossas reuniões e formação, fazendo ecoar seus desafios e ensinamentos sobre as potências da escrita e da pesquisa.

Expressamos nossos agradecimentos às colegas Sonia Regina da Luz Mattos e Fernanda Bertoldo pela colaboração na organização da formação que oportunizou a construção dos textos deste livro, assim como no recolhimento dos primeiros escritos produzidos pelos pesquisadores. Nas palavras de ambas: “Produzimos nas manhãs de sexta-feira encontros. Nos encontramos com ideias, pesquisas, escritas e desafios. A escrita deste livro é uma composição de encontros sobre o tema dos processos metodológicos das diferentes Linhas de Pesquisa do Observatório de Educação da UCS. O material produzido mostra a pesquisa como composição dos corpos que estiveram dialogando. Corpos escrevedores de metodologias em movimento. Os encontros nos possibilitaram o ato de estudar com respiração alegre. Criamos vida nestas escrituras traçando percursos metodológicos inéditos. A existência dos artigos e dos seus autores são parte da necessidade de apresentar a docência investigativa do grupo.”

A partir de diferentes escolhas, com base em diferentes aportes teóricos, consoante a experiência de cada um, os autores desta obra expõem seus percursos e relações, convidando a outras reflexões e a outros diálogos com a educação.

**Nilda Stecanela**

Coordenadora do Observatório  
de Educação da UCS

## PREFÁCIO

Carmem Zeli de Vargas Gil\*

Pais (2003) fala de pesquisa pensando em arte. Diz que os pintores impressionistas tentavam deter na tela instantes da vida, através da itinerância da luz e da sombra. Fugindo do traço rígido que comporta uma realidade precisa, utilizavam pinceladas curtas e manchas descontínuas de aquarelas multicores. Monet procurava captar diversos momentos da mesma paisagem, na perspectiva de que a mesma é sempre outra quando vista sob outra luz.

Nessa ordem de ideias, o autor sugere que pode haver semelhança entre impressionistas e pesquisadores, quando esses buscam, sob diferentes formas, olhar para a realidade pesquisada na esperança de fazer e se fazer. Os processos de pesquisa são como grandes explorações minerais, com poços fechados há muito tempo e outros recém-abertos. Por vezes, o pesquisador sente-se no escuro, seguindo por túneis ou poços anteriormente explorados, querendo encontrar novos veios, ricos em minérios. Para isso, abrem-se trilhas e se reúnem alguns pertences do ofício, ou seja, temas, problemas, hipóteses, métodos e teorias que constituem pontos de luz no caminho.

É, portanto, sobre pesquisa que trata a obra *Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador*, composta de artigos que foram construídos em processos de formação dos pesquisadores do Observatório de Educação da UCS, coordenado pela professora Nilda Stecanela. A obra tem o mérito de reunir reflexões de diferentes atores: professores da Educação Básica, bolsistas de iniciação científica, mestrands, doutorandos,

---

\* Doutora. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em História. Professora na Faculdade de Educação da UFRGS.

professores da graduação e da pós-graduação que aceitaram colocar as ideias na janela, à vista de todos, e, portanto, dividir escritos com o “lá fora”.

Os textos têm em comum a reflexividade metodológica, interrogando, a partir de diferentes temas, teorias e empirias o sentido do que se vê e por que se vê. Sendo assim, um dos principais documentos de investigação “é o próprio investigador, na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia.” (SARMENTO, 2003, p. 155). Reafirma-se, na leitura dos artigos, que o trabalho investigativo é uma construção com implicações do investigador, um envolvimento que afasta a ilusão da distância, mas não o sentido crítico da pesquisa.

Assim, essa coletânea não é um manual de técnicas para pesquisas qualitativas, mas reflexões sobre métodos e implicações do pesquisador colocando a dúvida como elemento essencial da pesquisa, embora alguns pressupostos sejam alicerces para um percurso reflexivo. O mais importante de todos é a recusa tanto da explicação causal quanto da crença na existência de uma verdade universal, obtida pelo “rigor científico”. Por muito tempo, o sensível cedeu lugar a esse rigorismo, e os especialistas mostravam-se ansiosos em definir, com precisão, seus objetos de estudo. Por serem permeáveis à vida, muitos saberes foram, apressadamente, classificados como “não científicos”. Bachelard (1979), ao apresentar a dúvida como parte essencial do espírito científico, colabora com o enfrentamento das formas rígidas de pensar a pesquisa, uma vez que o conhecimento não pode ser congelado numa verdade única e geral, tampouco instituir verdades absolutas. Para o autor, os fenômenos são conhecidos por aproximações sucessivas da experiência e, à medida que essas aproximações se acentuam, revelam riquezas desconhecidas, despercebidas pela informação primeira, ou pelo conhecimento imediato.

Seguindo os passos de Fischer (1999), tornamo-nos seres de diálogo com nossos objetos de pesquisa na medida em que explicitamos para nós os pressupostos que sustentam o fazer investigativo, revelando as incertezas e a forma como lidamos com as ideias contrastantes ou mesmo antagonicas. Os atores, tanto observador como observado, estão impregnados, imersos em sua

cotidianidade, são possuidores de uma biografia. Afetos, experiências individuais, sensibilidade e significados fazem parte dessa relação.

O processo de construção do livro, a partir de um curso de formação continuada para pesquisadores/educadores, aponta para um trabalho coletivo que anuncia mudanças na forma de produzir conhecimento, às vezes marcada pela produção individual e competitiva. Desse percurso resultaram 12 artigos que articulam o diálogo entre pesquisa e educação.

Nilda Stecanela, em *A ESCOLHA DO MÉTODO E A IDENTIDADE DO PESQUISADOR*, revisita seus escritos e coloca em evidência identidades, percursos, escolhas e formação da pesquisadora. A sociologia da vida cotidiana e a análise textual discursiva fundamentam os itinerários investigativos da autora na “aprendizagem do olhar e o desenvolvimento de competências para observação do cotidiano, com atenção aos enigmas que dele fazem parte”.

Roque Moraes, em *PESQUISAR É PROCESSAR CONHECIMENTOS E TEORIAS: CAMINHOS DIVERSIFICADOS E NUNCA CONCLUÍDOS DE RECONSTRUÇÃO*, escreve sobre pesquisa como processo de construir e reconstruir conhecimentos e verdades. Questiona o *padrão* método científico referido como uma representação simplificada de uma pesquisa, propondo outros *modelos* em passos inter-relacionados, superpostos e que, dificilmente, se apresentam de forma linear.

O texto de Sueli Salva: *NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, QUESTÕES DE GÊNERO E IDENTIDADE DO PESQUISADOR* é um convite à reflexão sobre método, tema e pertencimento da pesquisadora, tendo como inspiração sua tese de doutorado que buscou compreender como jovens mulheres da periferia urbana de Porto Alegre narram suas vivências cotidianas e, para isso, recorre ao diário autobiográfico. Nesse percurso, evidencia a pesquisa como exercício de escolhas “que nos caracterizam e revelam nosso posicionamento diante da vida”.

Betina Schuler em *A GENEALOGIA E AS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO* sistematiza precauções metodológicas empreendidas por Foucault para pensar as pesquisas em educação. Problematiza um modo de fazer pesquisa que pergunta pela vontade de verdade e nos convida, inspirada em Foucault, a investigar como determinadas questões estão sendo colocadas como verdade. Quais são as “condições históricas e sociais da aparição desses discursos em suas relações de poder e saber, não em busca de uma origem, mas da lógica da proveniência”.

Andréia Morés, em *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: TESSITURAS COM A METODOLOGIA ESTUDO DE CASO*, discute a abordagem do *estudo de caso* e suas relações com a educação com destaque à sensibilidade do olhar, da escuta e do registro no trabalho de campo. Toma como referência sua tese de doutorado que “investigou as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas presentes nos cursos de Pedagogia EaD”.

Neiva Senaide Petry Panozzo, em *PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*, propõe reflexões sobre a abordagem qualitativa das pesquisas e comenta o percurso metodológico de sua análise sobre leitura e literatura infantil no espaço-tempo da escola. Focaliza a aprendizagem da leitura e “direciona-se à problemática da ocorrência do hibridismo de linguagens, à sua natureza, aos modos de articulação entre sistemas de linguagem e a leitura desse tipo de texto, inserida nas formas de mediação escolar”.

Sônia Regina da Luz Matos, em *MICROMÉTODO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, focaliza concepções da linha de pesquisa *educação na diferença* para problematizar “uma dinâmica de escrever respostas sobre a realidade”. Nesse cenário, o problema da pesquisa é possibilidade, o saber metodológico recusa as generalidades, as regras e o sentido transcendental. Propõe a pluralidade, a invenção, o devir, o rizoma e o acontecimento nas pesquisas em educação dialogando com as ideias de Deleuze.

Cineri Fachin Moraes, em *A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE POTENCIALIZAR A ESCRITA E A PESQUISA*, propõe discutir aprendizagens com a pesquisa no Programa de Mestrado e na disciplina “Pesquisa em Educação”, ministrada para alunos da graduação. Destaca a “análise

textual discursiva” como possibilidade para a escrita e a autoria do pesquisador com atenção “ao que os dados revelam e o que eles não revelam”, sustentando as argumentações construídas pelo pesquisador.

Edi Jussara Candido Lorensatti, em OS MECANISMOS COESIVOS E A COMPREENSÃO LEITORA DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS: CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO DE PESQUISA, expõe o percurso metodológico desenvolvido no estudo sobre a correspondência entre coesão dos enunciados dos textos de problemas matemáticos e compreensão leitora dos mesmos. Coloca em evidência aprendizagens matemáticas como desafio que configura a docência dessa disciplina na Educação Básica.

Fernanda Bertoldo e Betina Schuler, em A PESQUISA EM MOVIMENTO: NARRANDO OS CAMINHOS, apresentam a proposta metodológica da pesquisa de Mestrado intitulada *A avaliação como dispositivo de subjetivação*. Inspiradas na genealogia de Foucault, as autoras analisam os processos de avaliação descritos na legislação educacional brasileira.

Morgana Bozza e Nilda Stecanela, em PESQUISA DE OPINIÃO, ESCOLA INSERIDA E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE: UM ENCONTRO POSSÍVEL propõem reflexões a respeito de pesquisa de opinião aplicada no projeto de iniciação científica intitulado “Escola e jovens em privação de liberdade: desvendando sentidos”, que buscou compreender os sentidos da escola inserida na vida dos jovens em privação de liberdade.

Samanta Cristina Wessel e Nilda Stecanela, em A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO, apresentam reflexões sobre a pesquisa etnográfica no cotidiano da escola, a partir de estudo de iniciação científica intitulado “Culturas escolares: caminhos entre estratégias e táticas”. Nesse percurso, tecem comentários sobre potências e limites dos registros etnográficos para o campo da educação.

Com breves comentários sobre os textos deste livro, espero ter mobilizado o interesse do leitor a respeito das experiências dos pesquisadores vinculados ao Observatório de Educação da UCS. O

título do livro expressa o fio narrativo de cada artigo, elegendo duas preocupações fundamentais no fazer pesquisa hoje: a escolha do método e a identidade do pesquisador. É, portanto, um convite para pensarmos na dimensão autorreflexiva da pesquisa construindo as condições de uma ciência mais humana.

### **Referências**

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. v. 38. (Coleção Os pensadores).

FISCHER, Nilton Bueno. Educando o pesquisador: relações entre o objeto e o objetivo. *Estudos Leopoldinenses – Série Educação*, v. 3, n. 5, 1999.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

# A ESCOLHA DO MÉTODO E A IDENTIDADE DO PESQUISADOR

---

Nilda Stecanela\*

## Introdução

O desafio pautado na programação da formação anual dos pesquisadores do Observatório de Educação da UCS, no ano de 2010, tendo como chamada a “Pesquisa na educação”, gerou muitas reflexões, narrativas orais e escritas, de modo coletivo e individual, oportunizando um olhar distanciado sobre o que se fez e sobre o que se faz em nossos projetos de pesquisa, focando o olhar e sintonizando a escuta para a escolha do método e sua relação com nossos objetos de investigação.

Uma revisitação aos percursos feitos (e por fazer) permitiu formular um conjunto de indagações sobre os referentes que nos pautam e que inspiram a definição e a construção de nossos itinerários investigativos. Seria o objeto de investigação o elemento determinante para o desenvolvimento da pesquisa com base num método ou noutra? O tempo para realização da pesquisa teria influência em nossa imersão e/ou permanência no campo de investigação? Qual é o grau de sedução ou de prescrição que as filiações a determinadas comunidades científicas, organizadas em linhas de pesquisa e/ou em grupos de trabalho têm sobre o método que orienta nossos trânsitos metodológicos? Qual é o lugar dos referenciais teóricos nesse processo? Em que medida os percursos

---

\* Doutora. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretora do Centro de Filosofia e Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS e do programa “Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul”.



personais e profissionais do pesquisador afetam suas escolhas? Seriam elas autônomas ou ao acaso?

Perguntas desafiam a produção de respostas, embora sempre parciais, no sentido de construir argumentos que contextualizem a escolha de um caminho ou de outro. É com o intuito de produzir narrativas nessa direção que os objetivos deste texto se desenham, considerando a tematização sobre as interfaces existentes entre a escolha do método de pesquisa e a identidade do pesquisador.

O propósito não é hierarquizar respostas às questões formuladas, mas construir uma narrativa reflexiva que procure relacionar o conjunto de fatores que nos colocam em determinadas rotas investigativas e não em outras, sem a pretensão de julgar se uma escolha é melhor que outra, mas, simplesmente, objetivando descrever o que o olhar permite observar e o que os ecos da escuta sensível possibilitam decifrar.

O presente texto constitui-se, portanto, numa narrativa reflexiva, com aproximações ao memorial descritivo como gênero textual, procurando trazer, ao cenário da escrita, alguns elementos e/ou narrativas identitárias associadas aos percursos que, ao longo do tempo, foram e vão produzindo a pesquisadora em permanente processo de formação. Em alguns momentos, serão as narrativas de vida que estarão em evidência; em outros, o espaço biográfico cederá lugar à reflexão sobre a trajetória acadêmica, numa espécie de testemunho de um percurso *vivido*, a partir de um *concebido* acadêmico sobre o método de investigação, acrescidos do *percebido* que se processa pelo olhar distanciado e pelo significado atribuído aos próprios percursos.

Consoante os dizeres de Bertaux (2010, p. 95), “a narrativa de vida passeia, salta adiante, depois retrocede, toma caminhos diversos, como toda narrativa espontânea”. A reflexão acompanha a narrativa explícita ou não. A narrativa constrói pertencas, indica filiações ou, simplesmente, descreve os acontecimentos que nos compõem ou que compomos para ser/acontecer no movimento de espetacularização da vida cotidiana. A narrativa é acompanhada de um misto de realidade e de imaginação uma vez que protagoniza a produção de sentidos. A narrativa é, portanto, uma construção

atravessada por um conjunto de outras narrativas, produzidas desde o interior e o exterior dos sujeitos.

Considerando o exposto, no decorrer do texto, organizado a partir de três itens: A história de um pessegueiro: talvez um começo para a captura do detalhe; A sociologia da vida cotidiana e a história cultural: princípios orientadores para o encontro com a surpresa; e A análise textual discursiva: uma ferramenta para o “diálogo em três dimensões” – procuro narrar e refletir sobre a gênese das minhas escolhas nos itinerários investigativos das pesquisas que realizo e que realizei, ancorando as narrativas nas (des)construções que processo e que processei nos percursos que me constituíram e me constituem educadora-pesquisadora.

### **A história de um pessegueiro: talvez um começo para a captura do detalhe**

Olhar-se em perspectiva, numa *dimensão temporal* é, segundo Freire (1994), “um ato de curiosidade necessário”, pois, ao nos distanciarmos dos acontecimentos, somos desafiados a observá-los no conjunto das relações que estabelecemos conosco, com o *outro*, com a realidade social da qual fazemos parte e, no caso específico desta escrita, com nossos objetos e métodos de pesquisa. A *dimensão espacial* também se faz presente, uma vez que a ação humana se dá a partir de um lugar constituído como “um lugar epistemológico de transformações”. (FREIRE, 1994). No entrelaçamento entre as espacialidades e as temporalidades que transversalizam nossas trajetórias, nas “cronotopias do cotidiano” (PAIS, 1998; STECANELA, 2008a, 2010a), constroem-se nossas identidades e se processa o conjunto de nossas experiências, constituindo-nos como “atores plurais” (LAHIRE, 2002), considerando-se também a evocação de nossos esquemas de ação estocados em nosso “acervo de conhecimento à mão”. (SCHUTZ, 1979).

As narrativas anteriores se conjugam às indagações formuladas na parte inicial deste texto, com o intuito de rastrear os indícios que pautam o olhar para os eventos da vida cotidiana, tendo, nas pesquisas que coordeno, a cultura como ponto de conexão e as palavras dos atores sociais como matéria-prima para reflexão.

Dizendo de outra forma, a postura investigativa, assumida com o olhar para os territórios íntimos da vida cotidiana na interface com a educação, pode ser um dos elementos que contribuem na produção das pertenças e na definição dos roteiros de investigação.

Sem a pretensão de um egocentrismo científico, no exercício de revisitar meu “estoque de conhecimento à mão” (SCHUTZ, 1979), ao reler alguns produtos de minhas pesquisas, em diferentes tempos e suportes (STECANELA, 1999, 2002, 2008 a, 2009b, 2010a, 2011, 2012), é possível observar a presença de um recorte microssociológico: da escola e suas margens; da prática pedagógica e suas interfaces; das trajetórias de jovens da periferia e em privação de liberdade e seus percursos; das aprendizagens culturais de gênero de mulheres e em situação de violência, entre outros. Não descuidando da dimensão macrossociológica dos contextos de vida de sujeitos e instituições que conjugam os objetos de pesquisa pelos quais transitei, ela aparece de forma bastante inferior em relação à dimensão microssociológica, sublinhando escolhas.

As leituras e escritas com as quais tive contato e que produziram identificação a partir de meus trânsitos pela pesquisa em educação, iniciada formalmente com a pesquisa *lato sensu* no curso de Especialização em Gestão do Ensino e potencializada dos estudos *stricto sensu* em nível de Mestrado e Doutorado, autonomizando-se nas investigações desenvolvidas posteriormente a esses processos de formação, em grande medida, influenciaram na escolha dos métodos e na constituição da pesquisadora. Entretanto, um olhar mais apurado para meus percursos levou-me a evocar memórias da história de um pessegueiro, pois, talvez, a partir dela, possam ser estabelecidas algumas pontes com a gênese do olhar dirigido à pesquisa sobre a vida cotidiana e à história do tempo presente, conforme narrativas produzidas em meu memorial descritivo, expressas a seguir:

*Desde cedo meus pais ensinaram a arte de cuidar na simplicidade das pequenas ações do dia a dia. Isso pode ser exemplificado pela história de um pessegueiro, cultivado no quintal de uma pequena propriedade, na história de minha*

*infância, vivida num modesto bairro da cidade. A história do pessegueiro se confunde com a história de minha educação, tendo como fundamentos epistemológicos o saber ambiental do Senhor Euclides (meu pai) que iniciava a mim e a meus irmãos mais velhos na educação do olhar, na educação do sensível. Através de suas atitudes, meu pai nos ensinou o gosto da partilha, o significado da convivência e o prazer da acolhida. Pelo seu testemunho, aprendemos a compreender as diferentes dimensões do tempo: tempo de nosso próprio desenvolvimento, tempo dos ritmos da natureza, tempo da espera, tempo da contemplação, tempo da degustação, tempo do agradecimento.*

*Todos os anos, na mesma época, meu pai nos instigava a observar um pessegueiro em nosso quintal, ainda seco do tempo de resguardo do inverno, e a perceber as pequenas transformações que iam ocorrendo lentamente com o aparecimento das primeiras folhas, das primeiras flores, dos primeiros brotos e dos primeiros frutos. Incitava-nos a acompanhar o crescimento daquele que seria o primeiro pêssego a ser colhido e a respeitar o tempo da natureza que sinalizava, com seus aromas e cores, qual o tempo certo da colheita. O ritual estabelecido despertava uma “curiosidade ingênua” que, com o decorrer do tempo, potencializava-se em “curiosidade epistemológica” (Freire, 1997), na busca das repostas às inúmeras perguntas que emergiam da observação do cotidiano.*

*Ainda se faz presente em minha memória o dia da colheita, ritualizado pelo convite a nos fazermos presentes em volta do pessegueiro, admirando o zelo de meu pai ao apanhar do pé a fruta aveludada, apreciando seu cuidado em descascá-la e em parti-la em pedaços, ofertando o primeiro deles à minha mãe, Dona Irma, e depois a cada um de nós. Ali, naquela expressão simples, aprendi a linguagem do amor e do respeito. Aprendi a cultivar pêssegos, afetos, carinhos. Aprendi a olhar as coisas para além do visível. Aprendi que existem coisas na vida que não têm valor apenas pelo que são, mas pelo que depositamos nelas. Aquele pêssego simbolizava o amor e cuidado de um*

*homem por sua família, suas fatias representavam parte de si em oferta ao outro, na linguagem que ele conhecia e sabia transmitir. O sabor e aroma daquele pêssego podia ser sentido pelas papilas de nossas almas e sua textura tinha a suavidade da bruma das manhãs de um final de primavera.* (STECANELA, 2008b, p. 3).

Salvaguardadas as subjetividades e a afetividade presentes na descrição que ora publico, ousou afirmar que o *vivido* a partir da história de um pessegueiro e de tantas outras histórias registradas pela memória e não tornadas públicas oportunizou, a mim e aos meus irmãos, participar de uma experiência não escolar de educação do olhar da observação.

A aprendizagem do olhar e o desenvolvimento de competências para observação do cotidiano, com atenção aos enigmas que dele fazem parte, aproximaram-me da antropologia e dos seus procedimentos metodológicos, a exemplo dos registros etnográficos no diário de campo e da permanência no campo de investigação por períodos relativamente longos, valendo-me da descrição como “ferramenta” primeira para, em fases subsequentes, proceder à análise e à interpretação do observado. Jamais me conformei com uma única entrevista ou com a adoção de um único procedimento. Tampouco segui à risca os roteiros indicados pelos *manuals de metodologia*. Inspirada em Becker (1999, p. 12), fui aprendendo a construir para cada novo projeto de pesquisa um “modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito”.

Talvez pudesse associar os períodos de minhas pesquisas às estações do ano, assim como o fez uma mestranda, cuja pesquisa tive o prazer de arguir em banca (MACIEL, 2012), pois o limite temporal poderia ser um empecilho para perceber, a partir do detalhe – do galho seco, das primeiras folhas e flores, do primeiro broto e do fruto crescendo e amadurecendo – a plenitude do ciclo da vida testemunhada por um *persicu malum*. Nesse aspecto, o olhar fragmentado dirigido ao detalhe se articula, através de uma dimensão mais alargada de tempo, à totalidade do ciclo vital do pêssego, circunscrito às quatro estações, e, assim, micro e macro se

entrelaçam. O olhar é perspectivado e depende do ponto de observação, oscila em recortes de revelação e de ocultação, de descobrimento e de encobrimento. Dependendo da luz e da posição do observador, em alguns momentos, é o fruto que sobressai, em outros, é a árvore como um todo, considerando que “a realidade apenas se insinua, não se entrega”. Segundo Pais (2003, p. 27), “ela tem que ser imaginada, descoberta, construída”.

Mas o que mobiliza o olhar? O que sintoniza a escuta? Freire nos responderia que é a pedagogia da pergunta. Para Pais (2003, p. 33), “toda pergunta é um buscar”, ação eminentemente dinâmica. Muito mais do que o ponto de chegada, a importância do caminho, do processo, das relações que se estabelecem, das hipóteses que se formulam, das narrativas que são elaborados, das novas perguntas que emergem. Se o sentido etimológico do método significa caminho, “o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é este mesmo: trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa quando ‘nada se passa’.” (PAIS, 2003, p. 33).

Um tanto de planejamento do olhar da observação se faz necessário, mas outro tanto de divagação e de exercício da imaginação sociológica pode garantir o tempero dos comunicados de nossos achados de pesquisa. Esse exercício não é hermético ou asséptico às subjetividades do pesquisador e dos seus sujeitos de pesquisa. “Quem olha, e observa a realidade para conhecê-la e interpretá-la, lhe atribui certas características a partir do que sabe e do que procura, incluindo nesse interpretar também componentes do seu mundo pessoal, da sua história, das suas implicações afetivas.” (MELUCCI, 2000, p. 15). O alerta de Melucci indica que é necessário, portanto, “reconhecer a parcialidade e o envolvimento do olhar que observa”, pois, como diz Chauí (2000, p. 35), “quem olha, olha de algum lugar”.

Considerando que “gente não nasce pronta e vai gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo” (CORTELLA, 2006, p. 13), elenquei neste tópico alguns elementos de natureza autobiográfica, numa tentativa (quase impossível) de enxergar em conjunto aquilo que se produziu em momentos específicos e em espaços diferentes. Da história de um pessegueiro ao processo de constituição da

pesquisadora do cotidiano e da história do tempo presente, a descrição de alguns fragmentos remetem, e talvez determinem, as escolhas e as maneiras de fazer-se e de ser pesquisadora-educadora no campo da educação, não sem conversar com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a história e a sociologia.

## **2 A sociologia da vida cotidiana e a história cultural: princípios orientadores para o encontro com a surpresa**

O interesse pelo cotidiano acompanha minha trajetória como professora na Educação Básica, iniciada no ano de 1982, em indagações sobre a relação pedagógica protagonizada por diversos atores, entre os quais se encontram os gestores, os professores, os membros da comunidade, os alunos, sendo estes últimos representados, especialmente, por crianças e jovens. Minhas preocupações não se voltavam aos métodos e às técnicas de ensino, mas como a ação pedagógica era (e é significada) pelos sujeitos da educação, especialmente aos sentidos atribuídos por eles aos seus processos educativos escolares e não escolares.

Por longo tempo, as reflexões sobre o cotidiano ficaram no patamar da *consciência ingênua* e foram se aproximando da *consciência epistemológica*, das quais nos fala Freire (1997), porém, de maneira ainda tímida nos estudos que realizei de especialização e de Mestrado, iniciados em 1997 e 2002, respectivamente. As leituras de Martins (2000) e Lefebvre (1991), ainda no período do Mestrado, mobilizaram o aprofundamento de estudos sobre a sociologia da vida cotidiana como postura metodológica, tendo em vista a ênfase numa *lógica de descoberta* que se afasta da lógica do preestabelecido. Dessa forma, a pesquisa de Doutorado, iniciada em 2003, incluiu em seu cronograma uma imersão nos estudos sobre o cotidiano através da realização de estágio de Doutorado no Exterior, no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, no período de setembro de 2005 a março de 2006, sob orientação de José Machado Pais, especialista no assunto. Para Pais (2003, p. 17), a perspectiva metodológica que toma o cotidiano como alavanca para o conhecimento, “condena os percursos de pesquisa a uma viagem programada, guiada pela demonstração rígida de hipóteses de partida, a uma domesticação de itinerários que facultam ao

pesquisador a possibilidade de apenas ver o que os seus quadros teóricos lhe permitem ver”.

Os percursos metodológicos tendo o cotidiano como fonte de pesquisa passaram, a partir de então, a transversalizar meus estudos e produções com associação às metáforas da *escavação do cotidiano* e da *escovação das palavras*. (STECANELA 2008, 2009, 2010). Um conjunto de procedimentos foi agregado à *construção dos dados* no campo de minhas pesquisas, com ênfase na *construção* e não na *coleta de dados*, buscando sintonia com a lógica da descoberta e o aspecto relacional presentes nos princípios da *sociologia da vida cotidiana* e da pesquisa ancorada na *sociologia reflexiva*, fundamentadas por Pais (2003) e Melucci (2005), respectivamente. Justifico essa opção pela *construção*, com base nas afirmações de Melucci, pois a prática reflexiva envolvida na pesquisa lida com o conhecimento do conhecimento e tem a cultura como pano de fundo para as reflexões, transformando a relação entre o observador e o campo, deslocando-a da relação “observador/campo” para a relação “observador-no-campo”. Para Melucci (2005, p. 33) “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa”. Nesses percursos, temos que levar em conta também o distanciamento cultural que separa o investigador da realidade, que ele se propõe a investigar. (PAIS, 2003, p. 22).

Observação participante, diário de campo, registros etnográficos, inventários de usos dos tempos cotidianos, mapas de trânsito, entrevistas, narrativas, análise textual discursiva, entre outros, são procedimentos utilizados de forma combinada que contribuem para a captura e decifração do cotidiano. Recorro, a seguir, a alguns escritos produzidos em outros suportes e em outros tempos para referir minha identificação com a sociologia da vida cotidiana:

A opção por essa perspectiva metodológica justifica-se por configurar uma postura de abertura ao novo e ao inusitado, além de se valer de um conjunto de instrumentos que permitem “escavar o cotidiano”, numa



espécie de arqueologia que tenta descobrir o que está oculto. Dessa atitude decorrem tentativas de apreender e de compreender algo que está ali presente, em estado bruto, para ser talhado, detalhado, “escovado” (como os ossos que o arqueólogo descobre), mas que os condicionamentos arraigados às lentes interpretativas convencionais acabam por embaçar a visão e a percepção. Por ser fortemente sublinhada pela lógica da descoberta e, portanto, acompanhada pela dúvida e pela incerteza, essa perspectiva metodológica não é livre de angústias, de tensões e de crises. Ela requer uma “transformação revolucionária da visão”, conforme sinaliza Kuhn (1995, p. 147) como se o estudioso passasse a usar instrumentos de observação (óculos) com lentes que invertessem as imagens. Desse modo, num primeiro momento, o mundo se mostra de cabeça para baixo, de forma nebulosa e pouco nítida. O esforço em desembaçar as lentes é permanente e exige vigilância constante para evitar os “enquadramentos” e para proporcionar ver e mostrar o que é observado na realidade investigada. Segundo Pais (2003a, p. 29), ao passear por caminhos que cruzam “rotina e ruptura”, a sociologia do cotidiano passa um pente-fino na paisagem social, em busca dos significantes mais do que dos significados. Em seu percurso, mantém-se aberta a tudo que acontece, mesmo quando, aparentemente, nada ocorre. (STECANELA, 2009, p. 66).

Os princípios da sociologia da vida cotidiana colocam o pesquisador em rotas de encontro com enigmas à espera da decifração. A imaginação sociológica é requerida o tempo todo, pois, “a realidade social não é facilmente acessível ao investigador, pronta a se entregar ao primeiro sinal de galanteio”. (PAIS, 2003, p. 13). O encontro com a surpresa é possibilitado pela exploração dos desvios das rotas do cotidiano. Nesse aspecto, uma oxigenação de nossos quadros teóricos de partida é potencializada, pois, em função dos achados de pesquisa, no diálogo com os interlocutores empíricos, novos interlocutores teóricos são convidados a entrar em cena. “São

nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas e de desvio.” (PAIS, 2003, p. 46). Através do detalhe, do ínfimo, da dobra, da sombra ou dos pormenores, podemos encontrar o novo e o inusitado, revelador das dinâmicas sociais, permitindo recompor o todo através das partes, decorrendo daí, a relação estreita entre as dimensões micro e macrosociológicas, ou vice-versa.

A pesquisa *com e sobre* o cotidiano se faz com a observação e, principalmente, com as palavras, sendo elas originárias dos interlocutores empíricos e/ou da descrição densa do pesquisador sobre seu campo de pesquisa, considerando também as palavras dos interlocutores teóricos. A partir da iniciação como docente da pós-graduação, fui desafiada a transitar por novos itinerários investigativos, pois, a filiação à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, exigiu conhecer novos princípios orientadores para o desenvolvimento da pesquisa em educação, colocando-me nas rotas da História Cultural.<sup>1</sup> A *narrativa histórica* passou a fazer parte de meu vocabulário investigativo e, embora tenha filiação específica a uma escola de pensamento, não entrou em rotas de colisão com as palavras nativas das quais se ocupa a sociologia da vida cotidiana ou a sociologia reflexiva. Antes pelo contrário, pois, um conjunto de princípios e posturas encontraram pontos de convergência tendo as dimensões históricas e culturais como foco de análise.

Assim, Burke (1992), Pesavento (2005), Chartier (1988), De Certeau (1994) e Elias (1994a; 1994b; 1994c) passaram a integrar o cardápio teórico que contribuiu para a fundamentação das análises requeridas nos objetos de pesquisa desenvolvidos e/ou orientados a partir de então. História oral e pesquisa (auto)biográfica se tornaram procedimentos coadjuvantes em meus processos investigativos.

---

<sup>1</sup> Alguns autores se referem à nova história cultural (HUNT, 2001; PESAVENTO, 2005), colocando em destaque uma nova postura investigativa da história cultural, que desloca os estudos dos grandes marcos temporais da história, da história do pensamento ou dos intelectuais, para os processos culturais, trazendo-os para primeiro plano, passando a “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (PESAVENTO, 2005, p. 15).

História cultural, ficção controlada, paradigma indiciário, estratégias e táticas, culturas escolares, relações de interdependência e processo civilizador, entre outros, são conceitos que se agregaram e que possibilitam ler a realidade a partir da dinâmica da vida cotidiana, seja ela observada a partir do tempo presente, seja da história de longa duração.

### **3 A análise textual discursiva: uma ferramenta para o “diálogo em três dimensões”**

Não basta compor nossas fontes de pesquisa, é preciso organizá-las, interpretá-las e comunicar os resultados de nossas narrativas sobre o campo de nossa investigação. Os trânsitos com a orientação da pesquisa em nível de iniciação científica, *lato e stricto sensu*, conjugados com a própria experiência de pesquisadora em formação, informam as dificuldades que temos para compor os quadros analíticos e interpretativos de nossos objetos de investigação. Em geral, há um fôlego teórico relativamente consistente, definido *a priori*, como uma energia investigativa mobilizada para o desenvolvimento do trabalho de campo e a construção das fontes, em proporção bastante menor ao que se refere à organização, análise e interpretação dos dados.

Considerando que o tempo para o desenvolvimento das pesquisas tem sido um limitador na qualificação dos resultados da investigação científica (em torno de um ano para a iniciação científica, 18 meses para a especialização, 24 meses para o Mestrado e até 48 meses para o Doutorado), como articular os objetivos e o problema de pesquisa aos dados construídos no campo da investigação e ambos com os interlocutores teóricos? É possível oxigenar o referencial teórico apontado inicialmente no projeto de pesquisa, seja ele construído pela revisão da literatura, seja pelo estado da arte sobre o objeto de nossas pesquisas? Como escapar ao caráter utilitário que, muitas vezes, acopla as narrativas dos interlocutores empíricos à teoria preestabelecida?

Com base na compulsão por dados empíricos, que caracterizam os projetos de pesquisa que desenvolvi e que desenvolvo, uma vez que costumo realizar várias entrevistas com meus interlocutores

empíricos e ficar um tempo relativamente longo no campo da investigação, sentia a necessidade de buscar uma ferramenta metodológica que me possibilitasse organizar e tratar os dados de minhas pesquisas, pois sempre dispus de muitas palavras para submetê-las ao processo de *escovação*.<sup>2</sup> A análise textual discursiva abordada por Moraes (2007) configurou uma alternativa que oportunizou sublinhar categorias emergentes em meus estudos e a considerar o *diálogo em três dimensões* como forma de escrever uma *metanarrativa* para comunicação dos resultados de meus projetos, construída a partir de uma polifonia de vozes: dos meus conhecimentos tácitos; dos meus interlocutores empíricos; e dos meus interlocutores teóricos. Nomeei esse procedimento como sendo um *diálogo em três dimensões* através do qual procuro descrever, analisar e interpretar o *conteúdo latente das palavras*. (STECANELA, 2008, 2009, 2010a).

O diálogo em três dimensões se estabelece através dos *ecos das palavras* sobre o cotidiano e se concretiza pela composição do que denomino como “*sinfonia da escrita*”. Nessa forma de tratamento dos dados, de “posse” de um conjunto de palavras dos meus interlocutores empíricos, orientada pelo desenho da pesquisa presente nos objetivos e nos problemas descritos nos projetos, “iluminada” pelo referencial teórico inicialmente “contratado”, transito pela organização do *corpus* da investigação. Na sequência não linear, sigo pelo processo de impregnação e imersão nos dados, pela unitarização dos trechos das narrativas dos interlocutores empíricos, pela descrição e pré-categorização do observado, pela definição de categorias definitivas que antecipam os recortes do conhecimento utilizados na interpretação e comunicação dos achados de pesquisa recorrendo, em grande medida, ao uso de metáforas oriundas de palavras nativas dos sujeitos da pesquisa e/ou do referencial teórico atinente ao estudo.

---

<sup>2</sup> *Escovação das palavras* foi um procedimento adotado na pesquisa de tese, inspirado na crônica “Escova” do poeta Manoel de Barros (2003). Seu conteúdo metafórico inspirou a escolha e a descrição do método usado no desenvolvimento da pesquisa que teve como foco de análise as trajetórias de jovens de uma periferia urbana, em seus trânsitos pela escola da vida, pelos dilemas do tempo, pelas biografias de escolha e pela pressão do cotidiano.

Um processo de decifração dos enigmas que envolvem os cenários de pesquisa desafia a interpretação. Importante destacar que a interpretação se compõe por meio de um intenso processo de leitura e de releitura do material empírico, desafiando a escrita e a reescrita dos textos parciais que se vai produzindo, encaminhando o pesquisador a novas buscas teóricas no sentido da validação de suas interpretações, oxigenando seu aporte teórico, ampliando o diálogo e descrevendo o redesenho dos caminhos e dos pontos de chegada. A cada nova leitura, emergem surpresas tornando possível reescrever o que se escreveu. Por isso, coaduno com Geertz (1997) ao justificar seu estilo de escrita na forma de ensaio, pois, segundo ele, não terminamos textos, apenas os abandonamos ao colocar o ponto final. O tempo de dedicação ao estudo e, portanto, à disciplina, aliados ao tempo de conclusão do trabalho são determinantes do grau de profundidade a que nos empreendemos nas metanarrativas que construímos.

Escavar o cotidiano e escovar palavras. Eis a tarefa que me proponho a cada pesquisa. O recurso à metáfora da escova e ao ofício do arqueólogo coloca-me diante de cenários em que muita poeira se levanta, turvando minha visão, confundindo meu olhar. A vigilância epistemológica referida por Bachelard e o distanciamento relativo defendido por Geertz permitem também relativo tempo de acomodação para, na retomada, possibilitar ver para além das evidências, escolhendo palavras para comunicar a sinfonia da escrita que se produz no processo. Assim, o texto que comunica os resultados de nossas pesquisas carrega consigo um tanto de nossas descobertas, um tanto de nossos caminhos interpretativos e um tanto também de nossas incompletudes, tendo em vista que uma metanarrativa envolve não somente a identidade do leitor, mas, também, a do seu autor.

### **Considerações finais**

Que tipo de pesquisadora sou eu? É possível tipificar um processo de identificação com a pesquisa? Lembro que, em determinado período de minha trajetória acadêmica, falava a colegas e alunos que me encontrava em crise identitária no que se referia à

pesquisa, pois, havia feito um estágio de Doutorado no Exterior para me tornar uma pesquisadora da vida cotidiana, mas que estava sendo requerida a ser historiadora, pois passava a pertencer ao corpo permanente de um programa de pós-graduação, na linha de pesquisa história e filosofia da educação. Esse dilema tem íntima relação com o título deste texto e com as narrativas reflexivas e argumentativas que procurei tecer nas páginas que o compõem.

Considerando a revisitação de alguns escritos, procurando estabelecer relações com as escolhas que se fizeram no decorrer do processo de constituição da educadora-pesquisadora, algumas sínteses podem ser elaboradas dando conta de que não somos uma unidade (tampouco uma unanimidade) em torno de um *eu* coerente; ao contrário, somos seres de múltiplos pertencimentos, cujo *eu* é múltiplo. As narrativas reflexivas apenas nos situam, ora num território, ora noutro. A composição que fazemos valendo-nos das palavras, nesse caso, palavras identitárias, permite observarmo-nos através da narração que publicitamos e ousar comunicar que, por exemplo, podemos ser nomeados como pesquisadores da vida cotidiana e/ou do tempo presente, porque nos enxergamos, momentaneamente, pertencentes a determinada comunidade (científica).

É possível que, em outro período, contexto ou suporte, a percepção seja outra, e que a nomeação se articule a outra tipificação. Os deslocamentos acontecem e fazem parte da dinâmica da vida através de nossas trajetórias cambiantes, zigzagueantes, não lineares. (PAIS, 2005). Consoante às interações com nossos pares, oportunidades, financiamentos e/ou subjetividades, nossos caminhos investigativos podem seguir outros rumos, assumir outras escolhas, sejam elas autônomas ou não.

“Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi”, nos diz Freire (1994, p. 17). Olhar para o passado não para mudá-lo, mas para compreendê-lo, pois, “ninguém fala do que passou a não ser *na* e *da* perspectiva do que está se passando”. (1994, p. 17).

Somos/nos tornamos pesquisadores de um campo ou de outro. Podemos ser e nos tornar sem nomear uma tipificação ou outra. Entretanto, ao narrar como nos percebemos como pesquisadores e

como observamos nossos percursos enquanto tal, respondemos ao que Melucci (2001, p. 88-89) designa “desafios da identidade”. Para o autor, o narrar é uma das experiências mais significativas, pois a narração cumpre duplamente as funções de definição de fronteiras e de manutenção da continuidade do *eu*. “O narrar tem, pois, que ver com a identidade em dois sentidos: enquanto os sujeitos se constituem através de narrações, porém, também enquanto através delas se apresentam aos outros”. (2001, p. 97).

Acredito que a identidade do pesquisador associa-se, em grande medida, à escolha do seu método de investigação, pois, a partir dos procedimentos de pesquisa, algumas posturas são requeridas, influenciando sobremaneira também o seu estilo de abordagem no campo, de escrita, de comunicação dos resultados de suas pesquisas, inclusive, de seu vocabulário científico. Entretanto, acolho os deslocamentos que se processam consoante os pertencimentos que suas trajetórias lhe conferem.

## Referências

- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: Ed da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BURKE, Peter. *O que é a história cultural?* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difusão, 1988.

- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 31-65.
- CORTELA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos!:* provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b. v. 2.
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- MACIEL, Rochele R. Andreazza. *Linguagem poética e corporal*. Caxias do Sul: Educs, 2012.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MELUCCI, Alberto (Org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.
- \_\_\_\_\_. *L'età dell'ero: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Universale Economica Feltrinelli, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid: Trota, 2001.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.



PAIS, José Machado. As “cronotopias” das práticas culturais do cotidiano. *Observatório das Atividades Culturais*, Lisboa, n. 4, p. 7-10, out. 1998.

\_\_\_\_\_. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

STECANELA, Nilda; BONAN, Susana. *A construção do Projeto Político-Pedagógico como possibilidade de ação transformadora*. 1999. 71 f. Monografia (TCC em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 1999.

STECANELA, Nilda. *Um olhar para além do fracasso escolar: estudo de caso nas Turmas de Progressão da RME de Caxias do Sul/RS*. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. 2008. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Pedaços de tempo, pedaços de vida: um reencontro com minhas memórias*. Caxias do Sul: [s.n.], 2008b. Mimeo.

\_\_\_\_\_. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul: Educus, v. 14, p. 63-75, 2009a.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Pedro Moura. *Mulheres e direitos humanos: desfazendo imagens (re)construindo identidades*. Caxias do Sul: Ed. São Miguel, 2009b, v. 1.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educus, 2010a.

\_\_\_\_\_. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim (Org.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: Educus, 2010b, p. 117-152.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Pedro Moura. *Mulheres e narrativas identitárias: mapas de trânsito pela violência conjugal*. Caxias do Sul: Educus, 2011. v. 1.

STECANELA, Nilda (Org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul: Educus, 2012. v. 1.

# PESQUISAR É PROCESSAR CONHECIMENTOS E TEORIAS: CAMINHOS DIVERSIFICADOS E NUNCA CONCLUÍDOS DE RECONSTRUÇÃO

**Roque Moraes\***

*(In memoriam)*

## **Introdução**

Examina-se, ao longo do presente texto, o pesquisar científico como processo. Iniciando-se com uma discussão da pesquisa entendida como reconstrução, sempre com base em uma problematização de conhecimentos existentes, avança-se no sentido de mostrar diversificados caminhos pelos quais esse processo pode ser conduzido. A partir de diferentes modelos do processo de pesquisa científica, discutem-se algumas características desejáveis, ainda que seguidamente em oposição. Tendo em vista os paradigmas em que se situam, procura-se mostrar como o cientista pode produzir resultados de pesquisa válidos e confiáveis, ainda que já sempre consciente de que se envolve em processos nunca concluídos de reconstrução.

## **Fundamentos do processo do pesquisar**

Ao examinar e discutir o ato de pesquisar em seus principais fundamentos, destacamos o questionar reconstrutivo e o problematizar que acompanham todo o processo de pesquisa em seu movimento de construir e reconstruir conhecimentos e verdades.

Pesquisar é envolver-se em um processo. É ato dinâmico de questionamento de conhecimentos existentes, visando a novas formas de expressá-los, novos modos de compreendê-los. A pesquisa científica se inicia com um questionamento, com uma problematização.

Pesquisar em ciências é pôr-se em um movimento de questionamento reconstrutivo de verdades, teorias ou práticas anteriormente produzidas. Nesse processo, os questionamentos originam-se da confrontação de pontos de vista, possibilitando-se nesse movimento, avançar e transformar os conhecimentos existentes.

O questionamento sistemático da realidade e dos conhecimentos existentes dá origem ao que denominamos problemas científicos. Iniciando-se com a problematização, a pesquisa se concretiza a partir de um conjunto de atividades voltadas à solução dos problemas focalizados.

Assim, pesquisar é atividade sistematizada, direcionada à procura de soluções de problemas. Ainda que o pesquisar não seja atividade que apenas os cientistas realizam, a pesquisa científica se caracteriza por ser uma procura racional e sistemática da solução de problemas da ciência.

Nesse sentido, a pesquisa científica pode ser concebida como um processo sem fim de reconstrução de verdades da ciência. Toda pesquisa visa a um novo conhecimento a partir da reconstrução de conhecimentos já existentes. Implica a procura de novos dados e informações que possam ser confrontados com dados e conhecimentos já existentes propiciando espaços de reconstrução de teorias anteriormente produzidas.

Pesquisar é um processo reconstrutivo, com base no questionamento sistemático, processo em que se colocam em conflito teorias e práticas existentes. (DEMO, 1996). O processo de pesquisa é composto de uma diversidade de passos e procedimentos que inicia com um objeto de pesquisa e que culmina com um novo objeto, reconstruído como resultado da pesquisa.

Assim, a pesquisa científica é um processo contínuo de construção e reconstrução qualificada de conhecimentos e teorias. É um modo de aprofundar, ampliar e tornar mais complexas teorias e práticas existentes. Favorece a aproximação de sujeitos, levando à colaboração e, assim, constitui estratégia importante de construção de novos conhecimentos.

Toda pesquisa é processo produtivo nunca acabado, em que conhecimentos existentes são questionados e constantemente superados. Pesquisar é um processo recursivo, em múltiplos ciclos, em que a cada volta se atingem novos conhecimentos.

Ainda que para alguns pesquisar se associa a descobrir, nesse texto defenderemos que ao pesquisarmos não descobrimos algo já pronto e existente na realidade. Ao contrário, a pesquisa sempre inclui construção e reconstrução, vinculando-se sempre a conjuntos de conhecimentos e verdades já existentes e que se reconstruem no processo de pesquisar. Não se trata de desvendar, tirar o véu de algo que já esteja presente numa determinada realidade. Pesquisar envolve, em sua essência, elementos de linguagem, de reconstrução e ampliação de sentidos e significados que o ser humano elabora em relação à sua realidade.

Entendendo-se o pesquisar como processo que se dá na linguagem, também se compreende que envolve intensamente a argumentação. O pesquisar implica sujeitos que pensam e questionam verdades existentes propiciando, a partir disso, a construção de novas verdades, devidamente argumentadas e fundamentadas.

Assim, o processo de pesquisa constitui uma estrutura em movimento de questionamentos e de reconstrução de significados, correspondendo tanto a conceitos e teorias a como práticas. A pesquisa científica procura estabelecer novas conexões entre elementos de uma teoria, visando a novas compreensões e novas explicações para os fenômenos investigados. Ao assim proceder, também influencia constantemente as práticas.

Pesquisar é um processo que envolve intensamente o pesquisador no sentido de superar suas próprias compreensões dos fenômenos que pesquisa. Constitui um processo de transformação das realidades em que os pesquisadores se inserem. Ao mesmo tempo, também é modo de transformação dos pesquisadores envolvidos, seja do próprio investigador, seja de outros sujeitos envolvidos nas pesquisas.

Em síntese, pesquisar corresponde a uma constante busca prática e teórica objetivando a ampliação da realidade e de sua

compreensão. É processo dinâmico e reiterativo, iniciando com o questionamento de teorias e verdades anteriormente produzidas e encaminhando à reconstrução desses conhecimentos. É processo formal, com intensa participação reflexiva do pesquisador, um caminho para produzir novas verdades e argumentos sempre com rigor e método, capazes de garantir novos conhecimentos que possam se estabelecer nas comunidades científicas até serem também eles superados e reconstruídos. Envolver-se em pesquisa científica é participar de processos de reconstrução, sempre em andamento, capazes de ajudar a atingir novas compreensões, mais complexas e ricas das realidades investigadas. Muitos e diferentes caminhos podem ser seguidos dentro desse processo.

### **Riqueza e diversidade do processo de pesquisa**

Pesquisar é um processo. Isso significa que é movimento incerto e não linear, com um direcionamento que parte de uma situação problemática, buscando encontrar soluções de problemas, estabelecendo novas verdades. Também é um modo de aprofundamento e complexificação de conhecimentos, processo reconstrutivo nunca acabado de produção de novas teorias, conhecimentos e práticas.

Ainda que historicamente tenha passado por um conjunto de etapas e concebido de forma linear, hoje o processo de pesquisa pode ser descrito de diferentes modos, dependendo da área de pesquisa, da disciplina ou do paradigma que o explicita.

Os momentos principais de uma pesquisa científica podem ser descritos como sendo três: o *planejamento*, a *concretização do plano* e a *implementação dos resultados*. Ainda que em muitas pesquisas esses momentos se interpenetrem e possam ocorrer de forma simultânea, de modo geral, a pesquisa tende a ir de um planejamento para a colocação em prática do plano produzido, culminando com uma aplicação, na realidade, das novas teorias produzidas.

Um bom planejamento é parte de qualquer pesquisa que pretenda ser científica. É por meio dele que se pode garantir ações sistemáticas, refletidas e capazes de levar à solução dos problemas investigados.

Especialmente em pesquisas de natureza qualitativa, esse planejamento tende a se superpor e se integrar à execução do que é planejado. Mesmo assim, planejar é importante, não se podendo conceber o processo de pesquisa apenas orientado por uma abordagem de ensaio e erro. Do pesquisar científico se requer uma reflexão permanente sobre o processo de modo que possa garantir a qualidade e a validade dos resultados obtidos.

Eventualmente, se confunde a concretização do que foi planejado com a pesquisa propriamente dita. O planejamento é também parte do processo de pesquisa, ainda que a realização do plano tenda a representar a maior parte do trabalho, principalmente a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

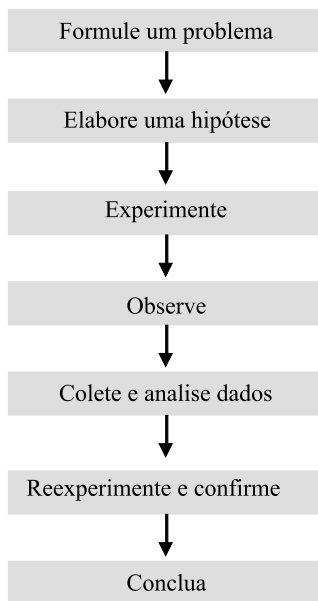
Segundo Castro (1978), a tendência em muitas pesquisas é investir-se grande parte do tempo no planejamento e na coleta de dados, em prejuízo das análises e interpretações e da produção do relatório. Concordamos com o autor e entendemos que boas pesquisas investem nesses momentos finais de uma pesquisa ao menos o mesmo tempo investido no planejamento e na coleta de dados. Analisar e interpretar os dados são partes da construção e reconstrução teórica das pesquisas. Eles necessitam ser entendidos não apenas como a comunicação de algo já perfeitamente compreendido, mas como um processo de construção de novas compreensões, possibilitadas tanto pela interação com dados da realidade examinada quanto com os teóricos que fundamentam a pesquisa e com os discursos videntes. Os dados e as informações coletados em uma pesquisa não falam por si, mas exigem a interpretação crítica e criativa do pesquisador. As novas teorias não estão nos dados, mas necessitam ser construídas pelo pesquisador. Isso requer tempo e envolvimento.

As pesquisas científicas e seus resultados somente têm sentido quando compartilhados com especialistas nos temas de que tratam. As novas verdades e teorias requerem uma crítica da comunidade científica para serem validadas e se estabelecerem como novos conhecimentos. Daí a importância da comunicação no processo de pesquisa, sem a qual nenhuma pesquisa pode produzir efeitos significativos.

A sua versão ligada ao empirismo, o denominado método científico, tinha seu ponto de partida na observação. Entretanto, a partir da percepção de que não há possibilidade de observação sem teoria, pode-se descrever uma versão inicial, relativamente simplificada do caminho da pesquisa científica, tal como composto pelos passos propostos na figura 1.

O modelo apresentado pode ser entendido com uma das formas de representação do denominado método científico. Seguidamente apresentado como único, como uma sequência padrão de evolução da pesquisa científica, entende-se hoje que essa descrição é muito mais uma representação simplificada que pode ser feita após se concluir uma pesquisa. Segundo mostram os outros modelos que apresentaremos, o processo da pesquisa é dinâmico, reiterativo, ocorrendo em passos inter-relacionados e, eventualmente, superpostos. Dificilmente se apresenta de forma linear.

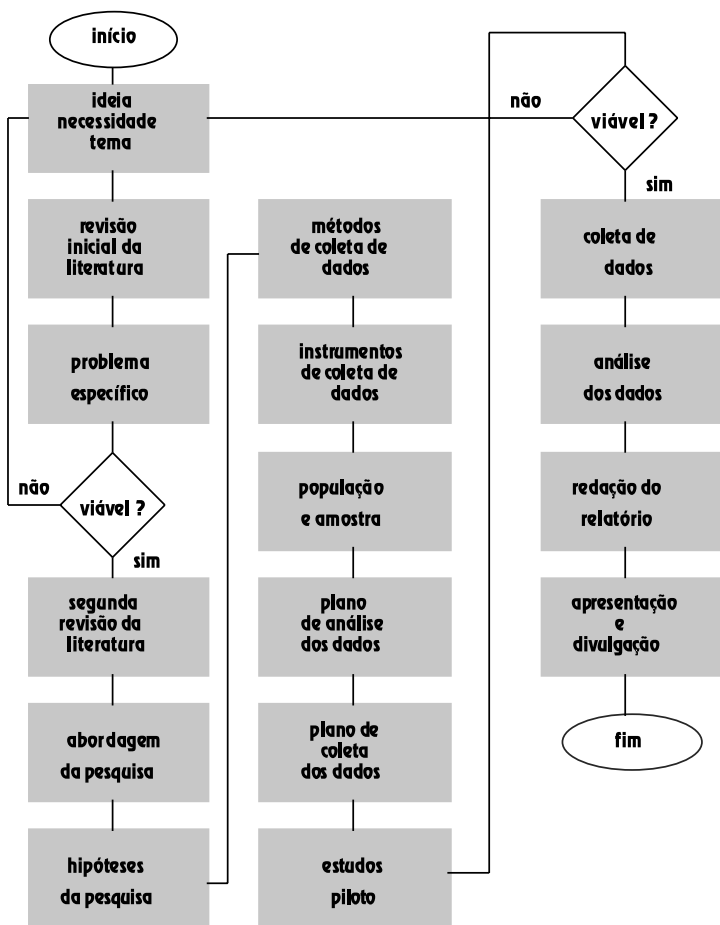
**Figura 1** – Processo de pesquisa com base no método científico



Fonte: Elaboração do autor. Carin e Sund (1970).

O mesmo processo de pesquisa científica, apresentado de forma mais elaborada e complexa, segundo Fox (1969, p. 30), pode ser descrito como constituído de 17 passos. A figura 2 apresenta uma representação do processo de pesquisa segundo esse autor.

**Figura 2** – Processo de pesquisa segundo Fox



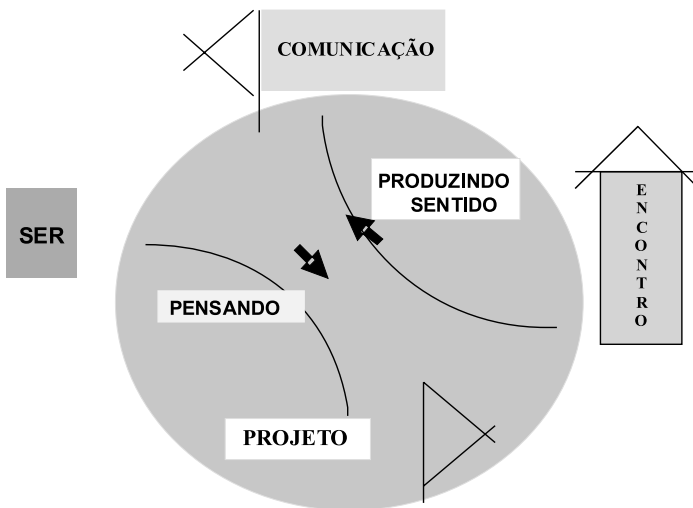
Fonte: Fox (1969). Adaptação do autor.



Esse segundo modelo de pesquisa científica, ainda que continue a mostrar uma linearidade nos passos, já evidencia uma maior dinamicidade. Incluem-se momentos de avaliação e *feedback* com possibilidade de retorno a estágios anteriores para sua revisão ou retomada. O modelo, ao mesmo tempo que consegue expressar uma maior complexidade do processo ao apresentar maior número de passos, mantém ainda, em grande parte, a linearidade do método científico tradicional.

Outro modo de representar o processo de pesquisa, mais sofisticado e atualizado, avançando para novos paradigmas da ciência é o que é proposto por Rowan (1981). A partir do que o autor denomina “paradigma dialético de pesquisa”, apresentamos a figura 3 que configura outra maneira de apresentar o processo de pesquisa.

**Figura 3** – Paradigma dialético de pesquisa



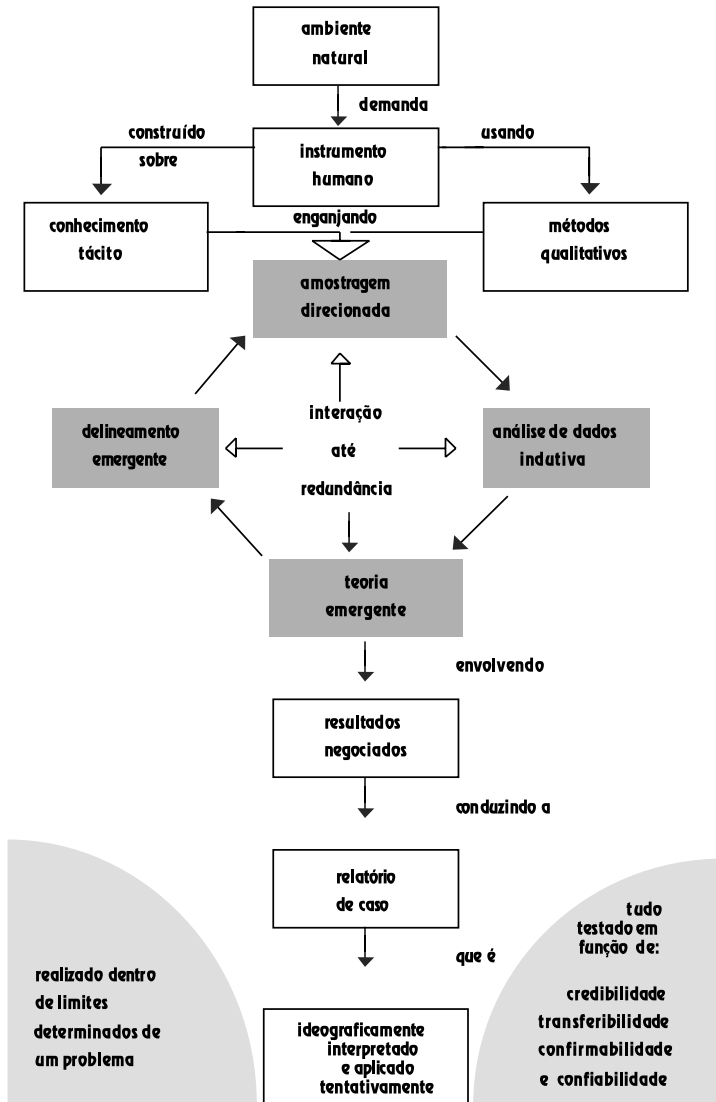
Fonte: Rowan (1981).

No modelo de Rowan, o processo de pesquisa apresenta quatro momentos principais: (1) o ser; (2) o projeto; (3) o encontro; e (4) a comunicação. De acordo com o autor, o processo pode ter início em qualquer um desses momentos, ainda que normalmente se inicie com *o ser*. Esse primeiro momento é de questionamento, de colocar em dúvida conhecimentos, verdades ou práticas existentes, dando-se início a um movimento reconstrutivo, movimento de superação de uma realidade já existente. Esse questionamento origina *um projeto*, uma nova proposta para o ser, novas hipóteses teóricas e novos modos de conceber as práticas.

Isso requer *encontros*, idas à realidade concreta para verificar se as hipóteses podem ser sustentadas e se as novas práticas se mostram válidas. O encontro corresponde ao momento de coletar dados, de reunir informações, a partir dos quais se possa fundamentar os argumentos correspondentes às novas teorias e conhecimentos. Como consequência natural, isso leva à *comunicação*. As novas verdades e práticas necessitam ser comunicadas e compartilhadas com outros sujeitos, capazes de validá-las e de garantir sua aceitação em comunidades de pesquisa interessadas nos mesmos problemas e conhecimentos. Daí se completa um ciclo, podendo-se, ao mesmo tempo, dar início a um novo conjunto de movimentos. Retorna-se ao ser, já não o mesmo, mas transformado a partir do processo de pesquisa.

Finalmente, apresentamos uma terceira maneira de conceber o processo de pesquisa, focalizando, principalmente, pesquisas na área social e de modo particular no âmbito da educação. Esse modelo, apresentado na figura 4, é obtido do trabalho de Lincoln e Guba (1985), publicação em que descrevem o que denominam “pesquisa naturalística”.

**Figura 4** – Processo de pesquisa no paradigma naturalístico



Fonte: Adaptado de Lincoln e Guba (1985).

O modelo de Lincoln e Guba (1985) expressa de forma clara a não linearidade do processo. Ainda que “realizada dentro dos limites de um problema”, a pesquisa não necessita começar com ele. O pesquisar corresponde a uma entrada num determinado ambiente natural, com valorização dos conhecimentos tácitos do pesquisador e utilizando, preferencialmente, métodos qualitativos. A partir desse envolvimento e engajamento vai emergindo um delineamento para a pesquisa, em que num ciclo de planejamento, e coleta de informações, novas teorias vão emergindo a partir de uma análise indutiva dos dados. Em tudo isso, os pesquisadores se envolvem de forma consciente e não alienada, não apenas sendo informantes ou elementos de uma amostra, mas constituindo-se sujeitos aceitos em suas ideias e valores. Daí que os resultados atingidos necessitam ser negociados com todos os envolvidos, podendo apresentar-se de diversas formas, sempre entendidas como resultados de um estudo de caso e não generalizações aplicáveis à realidade como um todo. Em todo o processo, há uma preocupação permanente com a validade e credibilidade dos resultados atingidos.

Passamos, agora, a examinar esses diferentes modos de conceber o processo de pesquisa, procurando destacar algumas características desse processo que, eventualmente, se evidenciam com maior clareza em cada um deles. De algum modo, as figuras procuram representar o processo do pesquisar a partir de diferentes paradigmas e perspectivas de pesquisa. Assim, ao mesmo tempo que se procura aprofundar a compreensão do processo de pesquisa, também se pretende atingir novos entendimentos de diferentes paradigmas que podem servir de base a esses processos.

### **Diferentes direcionamentos no processo de pesquisa**

A partir desse momento, passamos a examinar esses diferentes modelos de processo de pesquisa científica discutindo suas características, a questão do trabalho metódico que uma pesquisa científica valoriza e, finalmente, focalizando a questão do envolvimento dos sujeitos.

Ao se examinarem os diferentes modos de representar o processo de pesquisa anteriormente apresentados, podem-se

identificar diferenças significativas entre eles. Uma delas se refere ao grau de linearidade do processo. Entendimentos mais simplificados mostram maior linearidade, com os passos do processo se seguindo numa ordenação bastante rígida. Entendimentos mais atuais destacam o caráter não linear do processo de pesquisa. Mesmo sendo movimento contínuo, pesquisar implica idas e vindas, avanços e recuos, ir um pouco adiante e retomar o já feito. Ainda que o movimento geral vá do planejamento ao relatório, o processo não é linear.

Pesquisar é um processo recursivo, em espiral, em que a cada volta se atingem novos conhecimentos. “É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular de teoria e dados”. (MINAYO, 2004, p. 23). De algum modo, isso é expresso com maior intensidade nas representações do processo com base em Rowan (1981) e Lincoln e Guba (1985).

Assim, os modelos evidenciam que o processo de pesquisa pode ser compreendido de diferentes formas. Algumas são mais dirigidas e rígidas; outras são mais flexíveis e com pouco direcionamento prévio. Em cada pesquisa, o investigador necessita estar atento para se envolver com o processo que melhor se adapte às suas necessidades e ao paradigma que sustenta sua pesquisa.

Linearidade e flexibilidade no processo de pesquisa são características que, mesmo inter-relacionadas, se opõem como modos de condução da pesquisa. O pesquisador necessita estar atento para conseguir movimentar-se em sua pesquisa de modo a obter resultados qualificados, confiáveis e válidos.

O processo de pesquisa é movimento contínuo e organizado em torno da solução de problemas, de respostas a perguntas. Exige intenso envolvimento do pesquisador, ainda que sempre já consciente de que é um movimento nunca inteiramente concluído, nunca atingindo uma verdade final e definitiva. Isso é especialmente evidente na representação de Rowan (1981) anteriormente apresentada.

Rowan (1981) defende que pesquisar é movimento dialético que inicia no questionamento de um ser, fazer ou conhecer e avança

na construção de novos argumentos, correspondendo a novos patamares do ser, do fazer e do conhecer. Nas reconstruções, atinge-se a comunicação dos novos conhecimentos e práticas, que necessitam ser compartilhados com outros pesquisadores para sua crítica e novas reconstruções.

Aceitando-se isso, concebe-se a pesquisa científica como um processo sem fim de busca de novos conhecimentos e práticas. O processo de pesquisa nunca se acaba. As reconstruções vão se sucedendo, atingindo a partir disso, conhecimentos sempre renovados e com superação de conhecimentos e teorias anteriormente existentes. É, entretanto, um processo metódico.

Os modelos ou as representações apresentados demonstram que o pesquisar científico é um processo estruturado, que segue passos sistemáticos. Uma pesquisa científica não avança de forma aleatória, mas segue seqüências metódicas e organizadas de passos.

A pesquisa na ciência fundamenta-se em procedimentos científicos, processos organizados e estruturados, garantindo-se, desse modo, a validade dos resultados atingidos.

Ainda que seja metódica a pesquisa científica, pode apresentar-se numa diversidade de abordagens e caminhos. Cada um deles tem características que o identificam e que evidenciam os pressupostos que o sustentam. Alguns caminhos de pesquisa mostram o empirismo e o determinismo em que se baseiam; outras se mostram dialéticas; outras ainda têm seus pressupostos na fenomenologia, no existencialismo ou na hermenêutica. Nenhuma é, necessariamente, superior às outras, ainda que cada uma possa ajudar a atingir resultados de naturezas diversas.

Assim, mesmo que o método possa variar, nos diferentes tipos de pesquisa, todas elas caracterizam-se por seguir procedimentos sistemáticos, organizados, na procura de soluções dos problemas que se propõem a investigar. Alguns caminhos de pesquisa são mais lineares; outros se mostram mais flexíveis e incertos, necessitando ser retraçados ao longo do processo. Todos eles, entretanto, visam a garantir a validade dos resultados.

Ainda que os caminhos de pesquisa possam ser variados, ainda que o processo de pesquisar possa ser orientado por diferentes

métodos, as pesquisas científicas de qualidade exigem um intenso envolvimento do pesquisador. Bons resultados de pesquisa não surgem de trabalhos superficiais e que não tenham uma preocupação constante com o rigor.

Uma pesquisa científica corresponde a um conjunto de procedimentos que possibilitam a construção e reconstrução de conhecimentos com rigor e validade. Os cuidados com o rigor precisam acompanhar a pesquisa em todos os seus passos.

Ainda que rigor e validade possam ter sentidos diferentes, segundo os paradigmas em que se insere uma pesquisa, toda investigação que pretenda ser científica necessita preocupar-se em garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos. O uso de procedimentos sistemáticos, metódicos, reflexivos e rigorosos é uma das formas de garantir que os resultados atingidos sejam aceitos pela comunidade científica.

Mesmo que em algumas pesquisas se pretenda garantir a validade dos resultados a partir de métodos objetivos e neutros, metodologias que procuram garantir a não interferência do pesquisador em sua pesquisa, especialmente a partir de seus valores, posicionamo-nos aqui por pesquisas que aceitam que todo pesquisar envolve escolhas, implicando, assim, valores que se manifestam nos resultados do processo. Assumimos que as pesquisas não podem ser neutras.

Afirmar que as pesquisas não podem ser objetivas e neutras no sentido de excluir totalmente o pesquisador e seus valores de pesquisa não significa que esse não necessite controlar suas ideologias. Uma pesquisa rigorosa, produzindo resultados cientificamente válidos exige que o pesquisador exerça um controle cuidadoso sobre suas ideologias e valores de modo que se não pode excluí-las de suas pesquisas, consiga explicitar de que modo eventualmente podem estar afetando seus resultados.

O que se afirma em relação ao envolvimento do pesquisador como sujeito em sua pesquisa, carregando nisso seus conhecimentos, valores e visão de mundo, também se aplica aos outros sujeitos que participam de uma pesquisa. Mesmo que em alguns modelos de pesquisa se trabalhe com sujeitos transformados em objetos, em

pesquisas de abordagem qualitativa, todos os envolvidos necessitam ser participantes, sujeitos que se envolvam de forma consciente e não alienada nos processos de que participam.

Nesse sentido, as pesquisas científicas podem ser localizadas em dois extremos opostos: num deles, o trabalho é alienado e padronizado. No outro, os pesquisadores envolvem-se conscientemente no processo, percebendo-se sujeitos. Entre esses extremos podem estar tipos de pesquisa que variam na intensidade do envolvimento que possibilitam aos participantes. Entretanto, pesquisas de caráter qualitativo tendem a envolver os participantes como sujeitos. Ainda que mantendo controle sobre a ideologia, procuram superar a neutralidade e a objetividade absolutas.

Pela complexidade dos processos que envolve, a condução de uma pesquisa científica exige do pesquisador exercitar-se em uma diversidade de procedimentos e metodologias capazes de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. No mesmo movimento, o pesquisador vai adquirindo um conjunto de habilidades e atitudes que caracterizam o cientista. Dentre elas, destaca-se sua capacidade de permanentemente questionar verdades estabelecidas, de saber argumentar com competência, fundamentando seus argumentos em dados empíricos e em teorias já aceitas pela comunidade científica. Nisso, também é essencial que o pesquisador saiba lidar com a crítica, tanto no sentido de fazê-la com competência quanto de recebê-la e saber aproveitá-la para qualificar seus próprios argumentos.

### **Considerações finais**

Procurou-se, no presente texto, apresentar e discutir a pesquisa científica como processo, movimento constante e nunca concluído de reconstrução de conhecimentos, teorias e práticas. Esse processo, ainda que possa ser apresentado em vários modelos, para produzir resultados confiáveis e válidos, necessita ser metódico e rigoroso. Somente uma intensa impregnação do objeto de pesquisa possibilita atingir reconstruções significativas e cientificamente válidas. Ainda que por caminhos diversificados, o pesquisar científico requer um intenso e qualificado envolvimento do pesquisador. Somente dessa



forma podem ser atingidos resultados válidos, capazes de boa aceitação pelas comunidades científicas.

### Referências

CARIN, A. A.; SUND, R. B. *Teaching modern science*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1970.

CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FOX, David J. *The research process in education*. New York: Holt; Rinehart and Winston, 1969.

LINCOLN, Ivonna S.; GUBA, Egon G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo : Hucitec, 2004. 8. ed.

ROWAN, John. A dialectical paradigm for research. In: REASON, Peter; ROWAN, John. *Human inquiry: a sourcebook of new paradigm research*. New York: John Wiley & Sons, 1981.

# NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, QUESTÕES DE GÊNERO E IDENTIDADE DO PESQUISADOR

Sueli Salva\*

## Introdução

A identidade do pesquisador e sua relação com o objeto de investigação parecem constituir-se, ainda, temas-tabu. Entretanto, na medida em que a pesquisa qualitativa ganha destaque, a relação da pesquisa com a subjetividade e a identidade do pesquisador, vai adquirindo nova visibilidade. Este artigo pretende apresentar os caminhos percorridos pela pesquisadora, no transcurso da realização da pesquisa, apontando às razões políticas, epistemológicas e educacionais das escolhas realizadas durante o processo, refletindo acerca da estreita relação entre o percurso investigativo, o tema da investigação e a identidade da pesquisadora.

Intenciona, também, refletir acerca do processo de planejamento e realização de pesquisa, desenvolvida no campo da educação e busca compreender sua relação com a identidade do pesquisador. O substrato que possibilita a construção do artigo é o percurso da pesquisadora no período de realização da investigação que originou a tese *Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre*, concluída em abril de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pretende apontar às razões políticas e epistemológicas da escolha

---

\* Pedagoga. Orientadora Educacional. Especialista em Dança. Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Adjunta no Centro de Educação da Universidade de Santa Maria (UFSM). Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

metodológica, do tema, do objeto, dos sujeitos e dos resultados apontados. A tese constitui-se de reflexões a respeito de narrativas autobiográficas realizadas por algumas jovens mulheres, buscando compreender como elas, inseridas num contexto de periferia urbana de Porto Alegre, narram suas vivências cotidianas. A pesquisa filia-se à perspectiva qualitativa, construída com bases epistemológicas do campo da educação e da sociologia da juventude e tem influência teórica da história cultural, da filosofia e da antropologia. Enseja compreender os percursos traçados via discursos produzidos pelas próprias jovens, recorrendo, entre outros recursos de expressão, ao diário autobiográfico. Participaram da pesquisa seis jovens mulheres com idade entre 14 e 20 anos. (SALVA, 2008).

De acordo com Melucci (2005), a pesquisa qualitativa ganhou *status* nos últimos anos em consequência das características que adquirem as relações da sociedade contemporânea, dentre elas: o processo de individualização e autonomia dos sujeitos; a importância da vida cotidiana, lugar onde os indivíduos constroem o sentido das suas ações; a necessidade de pesquisas que se aproximem da experiência dos sujeitos; e a diferenciação. Desse modo, admite-se, hoje, a multiplicidade de explicações acerca dos fenômenos estudados. De acordo com o autor, “nas sociedades complexas ocorre aquele processo que podemos definir como culturalização da natureza e, contemporaneamente, com a naturalização da cultura”. (MELUCCI, 2005, p. 30).

Os referenciais teóricos utilizados, os dados obtidos no campo e a subjetividade da pesquisadora foram elementos que, entrelaçados, possibilitaram a construção dos caminhos percorridos para a efetivação da pesquisa. Equivalem-se em valor os três elementos ora apontados; entretanto, a ênfase neste artigo recai sobre a subjetividade e a identidade, ou seja, na produção de orientações simbólicas e de sentido da própria ação de pesquisar.

Tais sentidos existem e são construídos quando há a presença de um sujeito em interação com o *outro*, que reconhecem suas ações e o sentido delas decorrente, ou seja, estão implicados no próprio processo de construção da identidade, que se constitui “como a capacidade de reconhecer os efeitos da nossa ação como nossos e, portanto, atribuí-los a nós mesmos”. (MELUCCI, 2001, p. 48). O processo de construção de si interfere no modo como construo os

percursos da pesquisa, ou seja, minhas ações são também o que sou e me constituo enquanto sujeito.

Considerando que a pesquisa qualitativa busca compreender o sujeito, suas experiências, ações da sua vida cotidiana, seu processo de individuação, é necessário, minimamente, que haja uma relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, ambos interferindo nos processos pessoais. Essa interação é colocada por Ranci (2005) como inevitável, porém, algumas consequências necessitam ser admitidas: a impossibilidade de neutralidade, tanto por parte do pesquisador como do sujeito da investigação.

Desse modo, filio-me à concepção de que o investigador não é neutro, portanto, desde a escolha do tema, do objeto, dos percursos metodológicos, dos fundamentos epistemológicos, a relação com as jovens, bem como no modo de compreender e interpretar as narrativas possui uma estreita relação com o sujeito que sou, isto é, com a minha identidade, que é, em primeira instância, a capacidade de reflexão sobre mim, sobre as ações que realizo e o sentido e significado que atribuo a elas e com o modo como delinhei os percursos da investigação. Por outro lado, o sujeito da investigação também desenvolve um papel ativo, selecionando as informações das quais vai disponibilizar. Ranci (2005, p. 45) sugere que seja construído “um acordo tácito em torno de algumas características fundamentais dos fenômenos sociais considerados”, compartilhando com o sujeito algumas “práticas interpretativas”.

O artigo, desenvolvido em partes, abordará, inicialmente, o processo de escolha do tema, o modo como foi sendo delimitado; outro subtítulo ocupar-se-á da justificativa metodológica e da forma como foram construídos os caminhos. Também analisará a escolha das jovens e a interação estabelecida com as mesmas, o processo de proximidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de exercício de afastamento. Por último, a forma como os dados foram produzidos, que certamente só o foram pela escolha metodológica e os fundamentos epistemológicos, e outras experiências de pesquisa contribuem para a construção argumentativa. Destaca, ainda, a importância de conhecer as jovens que estão na Educação Básica almejando a construção de políticas e práticas educativas que atendam às suas necessidades. Cada parte abordará alguns aspectos

relativos à constituição da identidade do pesquisador e seu entrelaçamento com o tema da pesquisa.

### **Os primeiros passos: definindo o tema**

A pesquisa, caracterizada como qualitativa, cujas formas, sujeitos e campos se constituem como *novos*, não pode existir *a priori*, pois ela é construída tal como construímos a vida na medida em que a vivemos. A vida, para ser vivida, requer desejo de viver e inúmeras variantes que a condimentam. A pesquisa requer a circunscrita de um tema; os sujeitos (atores das ações) e os sentidos delas decorrentes; a escolha dos percursos metodológicos e dos fundamentos epistemológicos que orientam a interpretação dos dados. Ou seja, a pesquisa também requer um exercício de escolhas, e essas nunca são simples. Tal como a vida, a pesquisa é feita de escolhas. “Escolher parece ser hoje nosso destino” afirma Melucci (2004, p. 62), “é algo que não podemos evitar”. Se escolher se torna um destino, algo inevitável, inevitável também se torna nossa exposição à incerteza. A pesquisa qualitativa, da mesma forma, ao incluir novos sujeitos, novas formas, novos campos de pesquisa também se expõe à escolha e, por conseguinte, à incerteza. A incerteza nos expõe ao risco. Um dos riscos apresentados por Melucci (2005, p. 36) é o relativismo, realismo ou subjetivismo, e a “espiral sem fim da reflexibilidade”. Entretanto, embora tais questões ainda estejam em aberto, se constituem como elementos da pesquisa.

Em relação ao tema, ao objeto propriamente dito, há quem diga que ele nos escolhe, pois, muitas vezes, o tema que nos inquieta chega de mansinho e fica silenciosamente povoando o nosso pensamento, inicialmente sem uma forma muito clara, até ir adquirindo contornos mais precisos, mas sem nunca nos abandonar definitivamente. Entretanto, é também a nossa curiosidade, nossas frequentes perguntas que inquietam o nosso pensamento e que nos conduzem à escolha do objeto. Nesse caso, prefiro filiar-me na ideia de uma via de mão dupla, pois se o tema ronda nossos pensamentos, nossas reflexões, é nosso pensamento que não o abandona e dessa reflexão nasce o objeto que, aos poucos, é circunscrito, delimitado.

De qualquer modo, cada escolha contém elementos que nos caracterizam e revelam nosso posicionamento diante da vida.

Conforme explicito na tese, a construção do objeto de investigação faz-se de forma interligada à minha identidade. A identidade implica pensar naquilo que produzimos com nosso agir “permitindo-nos estabelecer relação entre passado e futuro e ligar ações aos seus efeitos”. (MELUCCI, 2001). Desse modo, alimentei-me das memórias das próprias vivências da juventude ocorridas no fim da década de 70 (séc. XX), quando cursei o Ensino Médio, o Curso de Magistério, em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul. A turma era formada por 12 mulheres e um homem. Naquela comunidade, parecia natural nascer, crescer, tornar-se professora, casar, ter filhos. Depois de formada, trabalhar meio turno na escola e, no outro, dedicar-se ao lar. Esse destino<sup>1</sup> parecia constituir-se como *o caminho certo* para a mulher e era percorrido por mim sem questionamento, de modo quase natural, ou seja, a vida cotidiana de jovens mulheres parecia estar sendo construída apenas a partir daquilo que se considera como *natural*, ser um percurso feminino, ter como profissão ser professora. Profissão historicamente construída como feminina.

Tornei-me professora, trabalhei em contextos sociais diferentes (rural e urbano) e, nos últimos seis anos em que exerci a docência na periferia urbana de Porto Alegre, passei a me interrogar, de forma mais contundente, sobre a vida cotidiana de jovens mulheres, sobre o seu *destino*. Foi nesse período que as diferenças nos modos de ser jovem/mulher e nos modos de ser jovem/homem, passaram a se configurar como inquietação. Os comportamentos vivenciados eram diferentes e se tornaram significativamente explícitos a partir da experiência com alunos e alunas que participavam do grupo de dança.<sup>2</sup> O fenômeno recorrente no grupo de dança era uma

---

<sup>1</sup> Savater (2004, p. 81) aborda o conceito de destino como sendo aquele que mais se opõe à liberdade. O único destino que lhe parece inevitável crer é a morte, pois sempre escolhemos contra ela, mas nunca conseguimos evitá-la. O tempo é o que nos leva a esse destino. “O tempo e a morte formam nosso destino, o não escolhido que marca nossas escolhas e finalmente as cancela: não há como negar esse destino, nem tampouco livre-arbítrio que prevaleça sobre ele.”

<sup>2</sup> Refiro-me ao grupo de dança “Che Piá”, coordenado por mim, quando atuava na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, no período de 1999 a 2005.

participação muito maior de jovens mulheres, participação essa que pode ser considerada bastante efêmera, ao passo que os jovens homens, embora com uma participação reduzida em termos numéricos era muito mais duradoura. Ao tentar compreender a efemeridade da presença das jovens no grupo, percebi que elas, diferentemente dos meninos, se envolviam muito precocemente com compromissos familiares de diversas ordens, como: cuidar dos irmãos menores; trabalhar como babá na casa de algum vizinho; cuidar de algum familiar doente e até mesmo envolvimento com o trabalho doméstico familiar em forma de colaboração. Essa diferença provocou ainda mais a minha inquietude em relação à vida cotidiana de jovens e os percursos por eles percorridos durante a sua juventude, na consolidação da diferença sexual do trabalho, tendo como substrato a diferença de gênero, construída a partir da diferença biológica entre homens e mulheres.

A construção da pesquisa, além de responder a um questionamento sobre o fenômeno que desejamos compreender, ela responde algo sobre nós mesmos, pois instituiu-se o problema a partir daquilo que nos inquieta como profissionais e como pesquisadores, que, em última instância, somos nós mesmos. Tais inquietações, especificamente no caso da pesquisa em questão, surgem quando se torna muito visível a diferença entre os motivos pelos quais as jovens se afastavam do grupo de dança e os motivos pelos quais os jovens se afastavam. Elas pareciam ser levadas por algo que não estava inscrito no desejo, mas decorria de demandas familiares relacionadas com o social, com o cultural, com a distribuição de recursos públicos e com a necessidade de sobrevivência. Mesmo que desejassem permanecer no grupo, acabavam atendendo à demanda familiar. (SALVA, 2003).

Essa realidade levou-me a supor que as jovens de periferia vivenciam sua juventude num tempo e espaço reduzidos, uma vez que, de acordo com os seus depoimentos, estar no grupo era uma forma de fugir do trabalho doméstico, ter um tempo para si, para os amigos, para a sociabilidade, ou seja, um tempo para vivenciar e usufruir da condição juvenil.

Escolher como tema a vida cotidiana de jovens mulheres revela um posicionamento político da pesquisadora relacionado a questões de gênero. Significa colocar, no cenário público, aquelas que

protagonizam a maioria de suas ações no espaço privado, portanto, dá visibilidade às vivências das mulheres, a seus modos de ser, de organização, de pensamento, a aspectos da sua cultura.

Se os lábios femininos ficarem fechados, seu sexo e seu corpo feminino ficarão sem construir, sem representações simbólicas próprias. Ficarão sem construir porque é com a linguagem – especialmente com a palavra pública compartilhada que se constroem as categorias de uma cultura. A linguagem das mulheres é uma linguagem enigmática, uma linguagem de certa maneira incompreensível. Por outro lado, um sexo que não se diz, que não está construído com signos próprios, ficará facilmente subordinado ao sexo que tem existência própria. (RIVERA, 1999, p. 44, tradução nossa.)

A pesquisa constrói-se ancorada no desejo de tornar visível uma pequena parte da história das mulheres jovens, com a possibilidade de que, através de suas histórias, pudessem construir representações simbólicas próprias, vislumbrando a possibilidade que o universo feminino também se constitua como universo possível de ser história. Assim, estava instituído como tema a vida cotidiana de jovens mulheres da periferia urbana de Porto Alegre narrada pelas próprias jovens.

A partir desse tema, busquei conhecer e compreender como algumas jovens, no contexto da periferia urbana de Porto Alegre narravam suas vivências cotidianas, através da produção de narrativas, em forma de diários autobiográficos. As narrativas possibilitam estabelecer nexos entre fatos e enredos por elas vividos no cotidiano e sonhos através dos quais expressam crenças e desejos, ou seja, “através dos discursos<sup>3</sup> é possível entender os percursos”.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> A palavra *discurso* é utilizada aqui a partir da perspectiva de Foucault. De acordo com Fischer (2001, p. 198), para isso “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou sentido oculto das coisas. [ ... ] Para Foucault nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disto: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”.

<sup>4</sup> Ideia expressa pela Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Stephanou, na banca de defesa da tese, ocorrida em abril de 2008.



## Como obter as narrativas: os caminhos

Para que a história fosse construída a partir do olhar das próprias jovens, era necessário uma metodologia que possibilitasse o emergir do pensamento e a materialização do mesmo. Surgiu então, a ideia de propor a construção de narrativas autobiográficas. A narrativa autobiográfica não se concretiza apenas como recurso metodológico; ela contém contornos teóricos específicos que necessitam ser considerados. De acordo com Bolívar et al. (2001), a narrativa viabiliza a reconstrução da experiência, mediante um processo reflexivo com o qual o sujeito constrói significados sobre o vivido. Considera-se, assim, que o relato narrativo é uma forma específica de discurso organizado em torno de uma trama argumentativa, e a sequência temporal, a ação dos personagens e as situações por eles experienciadas produzem a trama vivencial do sujeito que narra e dos demais com os quais ele se relaciona. (BOLÍVAR et al., 2001). Ou seja, a narrativa tem como referência a experiência de cada indivíduo, o que faz, o que sente, o que simboliza, e a forma como o sujeito organiza as palavras para exprimir a experiência, independentemente de cultura ou contexto, em que vive. (SALVA, 2008).

Connelly e Clandinin (1995) consideram a narrativa como fenômeno e como método; desse modo, a pesquisa utiliza a narrativa como um meio de propor a construção de um discurso que se materializa através do relatado, do traçado, do expresso, e esse discurso se forma como a história do sujeito. Escrever... ato de construção que possibilita história. “Sem escritura, tampouco há história, somente experiência.” (CERVERÓ, 1995, p. 167).

A proximidade com as jovens possibilitou que entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa houvesse a construção de um vínculo de confiança, e, a partir dessa relação, as jovens se encorajassem a tornar a experiência uma história. Essa aproximação “supõe uma forma de trabalhar no interior de uma relação que exige conhecimento conectado, uma relação em que aquele que quer conhecer está pessoalmente unido àquele que conhece”. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21).

Segundo os autores acima citados, nesse processo constrói-se um “jogo de crença”, que é um modo de conhecimento em que ocorre uma “auto inserção [sic] na história do outro como um modo de

conhecer essa história e lhe dar voz”, ou seja, é um processo interativo que ocorre a medida em que ambos se aproximam.

No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que estar consciente que está construindo uma relação em que ambos podem ser ouvidos. [...] Uma relação em que ambos, praticantes e investigadores estejam preocupados por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

Outro princípio da narrativa relaciona-se à eleição do que narrar. O sujeito que narra escolhe os eventos que deseja revelar e aqueles que deseja ocultar; além disso, escolhe a forma como deseja que eles se revelem. Muitas vezes, a linguagem se mostra cifrada, com traços e símbolos de difícil compreensão. Segundo Ramos (2000, p. 192), compreender esses sinais, traços e símbolos exige que se procure compreender além do produto e que se busque, através deles, o processo de significação. Os fragmentos discursivos se configuram como “excentricidades, nem sempre reproduzíveis, nas (im)possíveis memórias registradas nos diários.” (p. 192). De acordo com a autora, essa forma de registro serve para encobrir a palavra feminina, que, por muitos anos, foi silenciada e ainda precisará de tempo para ficar livre de subterfúgios. Também está relacionada com a cultura juvenil, seja por dificuldade de elaboração de um discurso mais sofisticado, seja porque as jovens narram da mesma forma que estão lendo o mundo. São esses traços que, levando em consideração mais um dos princípios da narrativa, produzem o sujeito, uma vez que ele se dá a conhecer através da narrativa. Esse é um processo complexo, pois o sujeito escolhe a quem vai deixar-se conhecer, a quem quer se expor.

### **Do ato de solicitar a narrativa ao processo de aceitar narrar e se narrar**

Um dos aspectos considerados fundamentais, no momento de solicitar a produção das narrativas, é o fato de a pesquisadora conhecer as jovens, de ter uma relação com as mesmas, quer como professora, quer como coordenadora do grupo de dança do qual

todas participaram. Mesmo assim, era preciso que a narrativa fosse construída com base no desejo do narrador, haja vista esse ter sido um dos critérios estabelecidos para a realização da pesquisa. O primeiro passo foi consultar as jovens acerca da possibilidade de praticarem a escrita de narrativas autobiográficas em diários. No início, a ideia soou um pouco estranha, pois não me parecia conveniente solicitar isso a elas. Sentia-me propondo algo que invadia a intimidade, posto que os diários se constituem como o lugar da intimidade que não se quer ver revelada. Entretanto, levando em consideração o valor cultural de escritos que ficam guardados ao longo do tempo, os traços deixados de uma geração a outra que são, às vezes, a única forma de memória, a escrita autobiográfica dos diários adquire ainda mais sentido. Historiadores e sociólogos, a partir da Nova História começam a despertar interesse pela vida de pessoas ordinárias, e a exploração dos escritos e memórias se tornou prática frequente. Para muitos estudiosos “manter arquivos da própria vida seria considerado uma contribuição ao conhecimento do gênero humano”. (ARTIÈRES, 1998, p. 9). Compreender a escrita de diários autobiográficos desse modo, sem que a prática fosse imposta, guiada apenas pelo desejo das narradoras, possibilitou que o sentimento de estar invadindo a intimidade das jovens fosse amenizado.

Para as jovens, a experiência também se tornou uma prática interessante à medida que abrigava, além de suas vivências, os seus sentimentos. É o que diz Tathá:<sup>5</sup> Escrever um diário é uma experiência bem legal... porque, além de estar contando a minha história, eu boto um pouco de sentimento nas coisas que eu escrevo; posso, assim, escrever o que eu sinto, o que eu faço.

O suporte utilizado para a construção das narrativas autobiográficas foi um caderno, que poderia ser um caderno qualquer, mas necessitava de um sentido simbólico. Eu desejava que o caderno entregue às jovens não fosse esquecido, que ele as acompanhasse em cada evento, que adquirisse um valor para além de um simples caderno escolar, por isso o chamei *diário*. Entreguei um caderno para cada uma das jovens. Nesse ponto, destaca-se um

---

<sup>5</sup> Os nomes são fictícios.

dos aspectos levantados por Ranci (2005) acerca da pesquisa qualitativa: a relação pesquisador/pesquisado e a necessidade de estabelecer um *acordo tácito* entre ambos. O acordo firmado com as jovens, além daqueles que acompanham as pesquisas com atores sociais, inclui a possibilidade de ter acesso aos diários, ou seja, embora a escrita fosse para si mesmas, elas também sabiam que iriam compartilhar com a pesquisadora. A opacidade, nesse caso, se torna inerente ao ato de narrar, é parte constitutiva da própria narrativa sem, no entanto, diminuir a credibilidade do dado produzido, ou seja, da própria narrativa, uma vez que essa traduz, produz a própria experiência, enquanto, ao mesmo tempo, produz o sujeito.

Mesmo que as jovens tenham escrito o diário por solicitação da pesquisadora, ele se configura como um instrumento no qual elas empreendem um diálogo consigo mesmas, e cada um deles apresenta características que o diferencia dos demais. As jovens, ao comporem narrativas de si, convivem com o paradoxo de expor o que, muitas vezes, é um assunto da intimidade que será, ao mesmo tempo, compartilhado com a pesquisadora que, por sua vez, os tornará públicos. O que suas páginas contêm não é um simples texto, é “uma prática” que possibilita “ir além do produto”, é um recurso que busca “o processo de significação, o próprio discurso numa prática significativa”. (RAMOS, 2000, p. 191). É o que expressa Raissa no fim do seu diário quando interrogada sobre o processo de escrita.

*Ah, eu gostei de escrever, só não escrevo direto porque não tenho tempo, mas, acho que eu escrevia todos os passos de tudo o que eu fazia. Gosto de escrever, sabe? É que nem dizem... Acho que no orkut tem 5 coisas que eu não conseguiria viver sem, daí eu botei, ah botei minha família, e botei meus pensamentos. Que eu acho que os pensamentos da gente, acho que a coisa mais importante que tem são os pensamentos, acho que o pensamento é tudo. Eu gosto de expressar meu pensamento, tem também uns que ficam em segredo, só pra mim, mas no diário eu contava tudo, tudo o que eu fazia, tudo o que eu pensava, até meus segredos.*

O diário, aos poucos, adquire vida própria e, em alguns momentos, observa-se que há um diálogo empreendido entre a jovem e ele. É comum encontrar despedidas tais como as de Raissa (diário, 15/6/05): “[...] Bom agora vou dormir. Boa noite! 00:30.” Entretanto, não se pode desconsiderar que a escrita do diário estava também direcionada à pesquisadora.

Os contatos com as jovens possibilitaram que, durante um ano e meio, em média, seis jovens mulheres produzissem narrativas autobiográficas em diários. Esse material, mais as entrevistas e observações *in loco* deram vida à tese concluída em 2008, e me permitiram, hoje, realizar a reflexão posta neste texto.

## **A pesquisa como experiência do pesquisador**

Y, en este proceso, los significados no sirven de nada a menos que consiga compartir-los. (BRUNER, 2006, p. 32).

Do mesmo modo que as jovens compartilharam comigo os significados que deram ao seu vivido, que se encontram descritos na tese, neste momento, desejo dividir com o leitor os significados construídos por mim para a realização da pesquisa. Um dos primeiros significados que eu gostaria de destacar está relacionado à condição/situação da mulher, cujo posicionamento político associa-se à ideia de tornar pública a história das mulheres.

Esse posicionamento político ancora-se na crença de que as mulheres têm legitimidade para fazer parte da história, pois, segundo Touraine (2004, p. 172), “quando se fala das mulheres, está-se falando do mundo”.<sup>6</sup> Esse mundo possui contornos específicos, modos próprios de organização sem, contudo, defender que há uma essência que constitui ontologicamente a mulher, mas as diferenças socioculturais interferem no modo de ser mulher. Daí surge meu compromisso como mulher e como pesquisadora de possibilitar que as jovens mulheres pudessem se autodefinir como tal, buscando o emergir da sua subjetividade construída a partir da experiência, do seu pertencimento social e cultural.

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida à Professora Miriam Adelman durante o XV Congresso Mundial de Sociologia, ocorrido na Austrália. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>.

Meu compromisso se constitui num modo de diminuir os “silêncios da história” (PERROT, 2005) que circundaram o mundo das mulheres. Silêncio que lhes caía bem, pelo menos no espaço público, na igreja, nos salões e que, aos poucos, rompeu barreiras, se aventurou do convento para a mídia, do privado para o público. A história das mulheres escondia-se atrás de nomes masculinos, ou, quando, trabalhando nas lavouras, contribuía para a renda familiar, eram denominadas “trabalhadores diaristas”. Escondidas nessa denominação, acreditou-se, por muito tempo, que o trabalho era efetuado pelos homens. (PERROT, 2005). Ausentes durante boa parte da história da humanidade, como levantado por inúmeros historiadores, as mulheres passam, aos poucos, a ser protagonistas de inúmeras pesquisas, tanto como sujeitos quanto como as próprias realizadoras.

Perrot (1998) diz que “é a palavra e sua circulação que modelam a esfera pública”, o que me faz acreditar na importância política dos traços de mulheres que se tornam “ex-postos”. De acordo com Larrosa (2003, p. 95), uma ação se torna experiência na medida em que há exposição, pois “o sujeito da experiência é um sujeito exposto”.

Somos originários de uma cultura que destinou as mulheres ao silêncio, não permitindo que suas práticas pudessem se tornar visíveis. Stimamiglio e Roveda (2010), através de pesquisa realizada com mulheres de origem italiana do interior de Antônio Prado e cidades próximas, conseguem dar visibilidade a experiências protagonizadas através dos bordados realizados por 27 mulheres, ao longo de sua vida. O livro *Bordando sonhos* aborda as tradições, os costumes e os hábitos das imigrantes italianas, entre eles a prática dos bordados. Os fios das linhas que tecem os bordados também tecem a vida dessas mulheres, que, junto com os fios, revelam as angústias, as crenças e os valores por elas construídos. Os pesquisadores possibilitam que essa experiência, construída por essas mulheres no silêncio dos dias, na penumbra das noites iluminadas pela luz de velas, se torne pública, consolidando o seu valor histórico, cultural e político. Stimamiglio e Salva sugerem que

os bordados confeccionados pelas mulheres também podem ser interpretados como uma forma de deixar rastros de

existência, uma prática que se opõe à invisibilidade das mulheres, tornando-se, de certa forma uma prática que deixa marcas. [...] Os bordados parecem constitui-se em uma estratégia de liberdade: liberdade no pensar, liberdade no imaginário, liberdade no falar, pois a convivência com outras mulheres possibilita a expressão da palavra, possibilita também a escuta. (2010, p. 29).

Por que tal experiência não deveria se tornar pública? Por que não deveria ser compartilhada para além do espaço privado? Da mesma forma, por que as vozes de jovens mulheres anônimas não deveriam se tornar públicas? Ambas as histórias possuem valores históricos, culturais e políticos e podem operar em uma mudança cultural acerca das mulheres, buscando deixar rastros da experiência e possibilitando a construção de outros rumos.

Assim como as mulheres bordadeiras contam suas histórias através dos bordados e expressam os sentidos das suas ações, as jovens narram tomando posições diante da vida e trazendo o novo ao mundo, pois, como argumenta Arendt (2007, p. 220), cada ser humano é “um início e um iniciador”. O que cada uma delas traz ao mundo, de certa forma, é algo novo. Não se pode pensar que o futuro será igual ao hoje: “As possibilidades de que o amanhã seja como o hoje são sempre esmagadoras.” Seguindo o pensamento da filósofa, compreendemos que a nossa existência, do ponto de vista da natureza, se assenta em uma cadeia de milagres, desde o surgimento da Terra até a evolução do homem no Planeta, aplicando-a à dimensão política. Nem por isso se deva aguardar que os processos históricos e políticos se transformem automaticamente. Eles são transformados pela capacidade dada ao homem de agir, com base no princípio da liberdade. Tanto a história quanto a política são feitas de eventos que podem ser interrompidos e reiniciados pela mão humana. Por isso, esperar por um milagre do ponto de vista político e histórico não se constitui em superstição. (ARENDR, 2007).

Daí decorre a crença na construção de outros rumos. No caso das jovens, o novo que trazem ao mundo é símbolo de uma nova condição como jovem mulher, principalmente no que diz respeito à liberdade e à busca de autonomia, ainda que limitada pela precariedade que circunscreve a juventude nos contextos de periferia

urbana, obrigando-as a redirecionarem os caminhos diante dos obstáculos que se impõem de forma imprevisível.

Desse modo, tecemos a história de mulheres, mulheres mais velhas, jovens mulheres e nossas próprias histórias que se entrecem com as delas. As compartilhamos com o intuito de que adquiram outros significados. Permitimos, através da escrita, que adquiram vida própria.

## Conclusão

Viver uma vida inteiramente privada significa acima de tudo, ser destituído das coisas essenciais à vida verdadeiramente humana. (ARENDR, 2005, p. 68).

Este texto foi construído como estratégia para fazer com que algumas vidas pudessem sair do privado. Um exercício que fazemos desde o nascimento; caso contrário, estaríamos fadados a desaparecer. Ao admitir que esse é um exercício que fazemos desde o nascimento, devemos admitir que o exercício e a força necessários para que nós mulheres saíamos do privado exige um esforço muito grande. Foi preciso travar inúmeros embates para que pudéssemos, aos poucos, usar menos esforços para alcançar o público e deixar traços de história. Passamos do absoluto apagamento até a sutileza de estar presente dentro de uma linguagem masculina, para hoje dar visibilidade a uma narrativa feminina.

As jovens aqui citadas (Raissa e Thatá), representam as demais que participaram da escrita dos diários para compor a tese: Elaine, Jô, Caroline, Tânia. Seus traços se misturam aos meus, para que a experiência se torne história. Expor a experiência de mulheres e torná-las história se constituem como razões políticas e epistemológicas subjetivas das escolhas realizadas durante o processo de pesquisa. Até que ponto essas razões podem ser separadas da identidade da pesquisadora? A fronteira entre uma e outra parece movediça, borrada. Que aspectos invadem os diferentes campos? A escrita, pois, é esse exercício que pode nos transformar e transformar os significados atribuídos às próprias ações. É o exercício que faz das experiências marcas da existência que nos



aproxima e, ao mesmo tempo, nos desacomoda e torna visível o que em princípio deveria fazer parte apenas de cada sujeito – a sua vida cotidiana expressa em seus traços. Implicadas estão as jovens quando expressam suas vivências em palavras, que invadem meu campo; implicadas estão a identidade e a subjetividade da pesquisadora quando almeja uma descrição de caráter analítico daquilo que é pelas jovens vivenciado. Ou seja, é no exercício de ir e vir, quando percorre caminhos de ida e volta, buscando, em cada retorno um aprofundamento acerca dos traços que traduzem a vida cotidiana de jovens mulheres, que o campo da pesquisadora invade o campo das jovens e interfere no processo de construção da identidade de ambas.

São os traços sobre a vida cotidiana, as suas ações aí expressas que podem ser analisados considerando aspectos históricos, políticos e culturais, que possibilitam a construção de outros sentidos. O compartilhamento desses possibilita, ainda, que outros e outras possam construir novos sentidos, além daqueles que nós – as jovens e eu – construímos.

Colocar em cena a vida de jovens mulheres, ou seja, trazê-las do espaço privado para o público significa nomeá-las, possibilitar a existência. Também significa dar existência à minha própria vida como pertencente à classe das mulheres. Essa é uma simbiose que ocorre entre pesquisador e pesquisado, porque, ao trazê-las para a cena pública, através de suas palavras, de suas narrativas autobiográficas, as jovens mulheres brotam através dos meus traços, que se tornam públicos por meio dos textos. Desse modo, elas se tornam expostas – o que lhes viabiliza a construção de outros sentidos.

Neste momento em que exponho a minha experiência, uma vez que ela se aloca no espaço público, também me torno exposta e, portanto, também passível de interpretações várias, de possibilidades de construção de novos sentidos. Outro aspecto relevante institui-se a partir da chance de, através dos escritos das jovens, conhecê-las e compreender parte das suas necessidades como estudantes, almejando a produção de práticas e políticas que atendam às suas demandas, não apenas dando-lhes o direito de acesso à educação, mas investindo na qualidade da educação ofertada.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Revista de Estudos Históricos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*, v. 1, n. 21, p. 1-30, 1998.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza 2006.

CERVERÓ, Virginia Ferrer. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: \_\_\_\_\_ et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Alertes, 1995.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: \_\_\_\_\_ et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Alertes, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault, um diálogo*. Revista Educação e Realidade, v. 29, n. 1, 2004.

MELUCCI, Alberto. *Vivencia y Convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta, 2001.

\_\_\_\_\_. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: Edunesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas, Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan.-abr. 2002, p. 20-28.

RIVERA, Maria-Milagros Garreta. *La diferencia sexual en la historia*. Valência: Universidad de Valência, 2005.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Querido diário: agenda é mais moderno. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Refúgios do eu*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 191-201.

SALVA, Sueli. *Vai ter dança hoje?: itinerários juvenis no espaço escolar.*, 2003. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Porto Alegre: UFRGS 2003.

SALVA, Sueli. *Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre*. 2008, 395f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SAVATER, Fernando. *A importância da escolha*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

STIMAMIGLIO Neusa Maria Roved; ROVEDA, Fernando. *Bordando sonhos*. 2. ed. Porto Alegre: Corag, 2010.

STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda; SALVA, Sueli. Tecendo algumas considerações sobre gênero. In: \_\_\_\_\_; ROVEDA, F. *Bordando sonhos*. 2. ed. Porto Alegre: Corag, 2010.

TOURAINÉ, Alain. Sexo, gênero e sujeito: uma entrevista com Alain Touraine. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 23, p. 169-174, nov. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em: 2 nov. 2007. Entrevista concedida a Miriam Adelman.

## A GENEALOGIA E AS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

---

**Betina Schuler\***

Não, liberdade eu não queria. Apenas uma saída; à direita, à esquerda, para onde quer que fosse; eu não fazia outras exigências; a saída podia também ser apenas um engano; a exigência era pequena, o engano não seria maior. (KAFKA, 2011, p. 117-118).

### **Alguma entrada...**

Assim, trata-se aqui de experimentações com a pesquisa em educação que se vem desenvolvendo por meio do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, na Linha de Pesquisa da Educação na Diferença. Esta escrita busca relacionar a pesquisa em educação com a genealogia empreendida por Foucault, que não escreveu uma obra sistematizada sobre esse conceito, mas produziu inúmeras precauções metodológicas na lidaçãõ com esse modo de investigação, que teve necessidade, urgência de produzir, a fim de desenvolver suas pesquisas. Busca-se, pois, trilhar brevemente tais precauções metodológicas em suas relações com as pesquisas em educação. Um modo de lidaçãõ com a história sem recorrer a um sujeito fundante, a uma razão pura ou a um poder entendido como substância, uma vez que se trata de uma pesquisa das forças, das táticas, das práticas e não das essências.

---

\* Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Pesquisadora no “Observatório de Educação da UFRGS e da UCS.

## Precauções metodológicas: entradas e saídas

O projeto genealógico inicia com Nietzsche, quando rompe com uma lógica metafísica, para apostar em uma história descontínua da valoração dos valores, negando o valor *em si* dos mesmos. A partir disso, o que vai interessar não é mais a divisão binária do verdadeiro e do falso, mas o quanto os valores em questão aumentam ou não o potencial de vida, marcando os valores como históricos, sociais, culturais, isto é, não são eternos ou divinos, mas produções que se dão na imanência da vida. Não são fatos, são interpretações infinitas. E a interpretação é entendida como uma atividade produtiva, de invenção. Por isso, a verdade é uma ficção; tudo é ficção no sentido de que não há sentido no mundo, não há sentido nele mesmo, mas invenção de sentidos em práticas sociais. Nietzsche problematiza essa moral universal que se pretende para todos no julgamento das condutas humanas, funcionando fora do tempo e do espaço, nos levando a perguntar pela condição de invenção dos valores em questão.

Por meio dessa produção, Nietzsche (2006) realiza a transvaloração dos valores, da moral, apostando na multiplicidade, ao contrário da busca da unidade pela representação. E mais: vai dizer que não temos como nos libertar dessa moral de rebanho, dessa moral platônico-cristã que vem dominando o mundo ocidental há mais de dois mil anos, se não conseguirmos nos desapegar da vontade de verdade. Assim, mais do que um modo de pesquisar buscando pela verdade do valor, essa perspectiva busca a verdade como mais um valor produzido. Isso não significa operar sem nenhum valor, mas mostrar a arquitetura por meio da qual foram forjados e qual é sua força em nossa contemporaneidade para, quem sabe, produzirmos outras relações com esses valores, com os demais e conosco mesmo. Como dizia Nietzsche, a verdade é uma invenção que esqueceu que o é.

Em o livro *A genealogia da moral*, Nietzsche (2006) fala sobre a moral dos senhores e a moral dos escravos, descrevendo as forças ativas e reativas, esmiuçando as forças reativas do ressentimento, da culpa e do ideal ascético. O autor problematiza a moral dos senhores como aquela que define o homem por sua potência, pelo que ele é capaz de fazer, de inventar, de viver, de se metamorfosear-

se, de diferenciar de si mesmo, de expandir a sua existência. Já a moral dos escravos funcionaria a partir de uma lógica metafísica, binária que se faz a partir da negação do *outro* e da generalização, uma moral de rebanho, que produz esse homem morno, médio, medíocre, que se tornou a medida do humano em nossa civilização. Uma moral do ressentimento, da diminuição da vida e do negar a si mesmo em nome de valores superiores. E não se trata de uma ser verdadeira, e a outra, falsa, mas de potência de vida ou não. Podemos ler essas perspectivas não em uma lógica identitária, mas como relações, como forças. Os valores não existem fora do tempo e do espaço, como que pairando no céu eterno, mas são fabricados historicamente, descontinuamente. Os códigos de normal e anormal, saudável e patológico, legal e ilegal têm uma ligação profunda com as invenções de juízos de valor de bem e mal, que se produzem em práticas sociais.

É a partir desse pensamento nietzschiano e na esteira de suas pesquisas arqueológicas, ampliando a análise do saber em termos dos jogos de força, que Foucault elabora seu modo de fazer pesquisa genealógica, trazendo esse conceito rapidamente em sua Aula Inaugural no *Collège de France*, na década de 70 (séc. XX). Em seguida, o traz em *Vigiar e punir*, bem como na *História da sexualidade* e muitas outras produções. A partir disso, foca as relações de saber, o poder e o corpo na sociedade moderna. Desse modo, Foucault (apud RABINOW, DREYFUS) pontua três domínios possíveis da sua genealogia,

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeito de ações sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais. (1995, p. 262).

A partir disso, traz a genealogia como essa crítica permanente ao nosso modo de pensar, ser e sentir, problematizando nossas mais caras certezas, naturalizações e normas, uma vez que Foucault marca

o importante aspecto da normalização que perpassa as sociedades em sua relação com os processos de racionalização. Daí que a genealogia se coloca para diagnosticar as condições para as práticas sociais por meio das quais nos constituímos em relação ao saber, ao poder e à ética. Assim, se colocou para entender de que modos diferentes relações de poder e saber estão se operando na fabricação de efeitos de verdade e de modos de subjetivação, constituindo a aceitabilidade de uma determinada racionalidade. Assim como Nietzsche, não se trata em distinguir e separar o verdadeiro do falso, o natural do fabricado, mas investigar no presente como determinadas questões estão sendo colocadas como verdade, como regimes de verdade,<sup>1</sup> analisando os discursos<sup>2</sup> em seus efeitos

---

<sup>1</sup> Para Foucault (2003b), o termo refere-se a tipos de discursos que são aceitos e funcionam como verdadeiros. A verdade não existiria fora do poder, uma vez que é entendida como sendo produzida através de relações de poder. Ainda: pontua que, em cada sociedade, se tem uma política de verdade, ou seja, “os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. (p. 12). Em nossa sociedade, esta “economia política da verdade” estaria centrada na forma do discurso científico; mais do que isso, se coloca a necessidade de questionar o valor que a verdade assume em nossa sociedade.

<sup>2</sup> Foucault (2002b) trabalha com o discurso a partir dele mesmo, no jogo mesmo de suas instâncias, em suas relações de poder e saber. São históricos, contingentes e localizáveis. Assim, “consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (p. 55-56). Aqui se trata de analisar os discursos não em sua forma linguística nem buscando seu sentido oculto, pois o que interessa saber é como funcionam e qual é a sua produção. É o discurso trabalhado na sua realidade material de coisa dita ou escrita. Para Foucault (2002b) todo discurso é prática que produz os objetos de que fala, e as práticas discursivas seriam um conjunto de regras históricas que tornam possível determinados exercícios da função enunciativa. Nesse sentido, não se trata de um sujeito fundante que produziria essas práticas, tal como uma atividade racional. Daí a necessidade de interrogarmos o que, em cada época, em cada campo específico produz as condições de exercício da função enunciativa. Foucault traz, igualmente, o conceito de práticas não discursivas, com os arranjos temporais e espaciais, disposições arquitetônicas, entre outros.

específicos de poder e subjetivação e de como estão sendo postos com esse valor. Trata-se não da validade, mas das condições de possibilidade. Daí, a importância de algumas precauções metodológicas nessa lidação, quanto ao saber, ao poder e aos modos de subjetivação.

Em se tratando do saber, Foucault o traz como uma combinação do visível com o enunciável. Por isso, não há como separar poder e saber, uma vez que os saberes são produzidos historicamente, emaranhados a relações de poder instituídas. Para Foucault

o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constituía ao mesmo tempo relações de poder. [...] Não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredoio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2002a, p. 27).

E ainda pontua que a “utilização da palavra saber que se refere a todos os procedimentos e a todos os efeitos de conhecimento que são aceitáveis num momento dado e em um domínio preciso”. (FOUCAULT, 2007, p. 9). Acrescenta dizendo que “é isso que eu chamaria saber: os elementos de conhecimento que, qual seja seu valor em relação a nós, em relação a um espírito puro, exercem no interior de seu domínio e no exterior dos efeitos de poder”. (p. 17). Por isso, trata-se das condições de constituição de tais campos de saber e não de validade ou correspondência.

Daí que para Foucault (2002a), o poder é entendido como relações de força, como estratégia e não como propriedade. Como relações capilares em todas as microrrelações da sociedade, sem um centro irradiador. Está intimamente relacionado com a produção de saberes. O que vai interessar, portanto, não é o que é o poder e de onde ele vem, mas como se exerce. Trata-se, sempre, de uma relação que é belicosa. O exercício de poder está sempre ligado à constituição



de um campo de saber. Em sendo assim, podemos ter múltiplos modos de combinações de o poder se exercer, tendo como efeitos a produção de regimes de verdade e modos de subjetivação. Um poder que, na atualidade e desde há muito tempo, não busca excluir os indivíduos, mas gerir sua vida. Assim, o indivíduo não seria o *outro* do poder, mas seu principal efeito. Desse modo, pontua alguns cuidados necessários nesse tipo de pesquisa: o foco na analítica do poder lá onde ele se torna capilar; estudando em práticas efetivas e reais; tratando como algo que circula e perpassa os indivíduos; investigando como os mecanismos do poder são investidos e utilizados. Desse modo, conforme Foucault

o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição do que são dominados. (2002a, p. 26).

E o terceiro domínio foucaultiano traz os modos de subjetivação, uma vez que Foucault rompe com a noção de sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional que poderíamos encontrar em todos nós. O que teríamos seria a história do sujeito, os modos de subjetivação, e o que irá interessar será a constituição desses modos de ser, em suas relações de poder, saber e o si. Trata-se de processo, da relação de força com outras forças, de si para consigo. O sujeito como um lugar no discurso, como dizia Foucault (2002b). O sujeito como ficção, fabricação,

como efeito do discurso. O sujeito não como uma substância, mas como uma forma e que não é idêntica a si mesma. (FOUCAULT, 2006).

Não temos sujeitos, temos processos de subjetivação; somente relações de força. Isso significa romper com a lógica platônica e cristã de modelos e cópias, uma vez que não há um referente a que pudéssemos nos submeter; esse referente não passa de uma ficção. O que temos é a diferença, o que não significa variação humana, diversidade ou o *outro* da identidade. A diferença rompe com a identidade, com a identificação, com a semelhança. Não temos pontos de partida e chegada, apenas de produção. Para Foucault (2004a, p. 262), subjetivação seria “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Assim, trata-se da relação do sujeito com os jogos de verdade em práticas sociais, para além dos universais.

Além disso, na obra de Foucault, o conceito de subjetivação aparece tanto como as práticas de constituição do sujeito em relações divisoras de poder e saber, como constituição de uma estética da existência, quando tratou da ética na última parte de sua obra.

Buscando na obra de Foucault, poderíamos falar da objetivação e da subjetivação e a discussão da episteme, tentando entender como o sujeito pode se constituir como objeto de conhecimento; a constituição do sujeito e as relações de poder com o conceito de dispositivo, na análise das práticas divisoras para além das concepções repressoras ou ideológicas de poder; e a subjetivação e as práticas de si, tratando da relação da constituição do sujeito em relação a si mesmo, o que não significa um retorno à identidade. Nesse último domínio, os modos de subjetivação seriam essas práticas exercidas sobre si mesmo e a possibilidade de criação de outros modos de existência como arte, questão que Foucault tratou por meio do conceito de cuidado de si, na problematização das práticas de si na antiguidade grega e romana.

A partir dessa perspectiva foucaultiana, aprendemos uma determinada maneira de nos reconhecermos, de falarmos sobre nós mesmos, a partir de dadas regras e categorias. Logo, se trata não mais de um dado natural, mas de uma dada fabricação, uma vez que

se rompe com a ideia de que o ser humano seja a base da história e da cultura e, sim, uma invenção discursiva. Com toda a invasão do discurso *psi* na explicação do humano e, especificamente, no campo da educação, esse traz o entendimento de que abríamos, no fundo de nossa identidade, segredos a serem desvelados, que devemos descobrir e preencher. (ROSE, 2001). A partir disso, desde o século XIX, o humano é compreendido em termos de uma individualidade, de uma interioridade, regido por experiências biográficas, de uma identidade civil e certas leis gerais do desenvolvimento humano. É esse combate que a genealogia busca travar.

Nesse sentido, a pesquisa genealógica não é a busca por uma origem identitária. Trata-se de um corpo atravessado de história, do corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos no palco dos procedimentos, como dizia Foucault (2003c). Um corpo produzido no campo da política, uma vez que dele se exige trabalho, confissão da verdade; uma vez que é disciplinado, calculado, educado, incluído, investido de diferentes formas. As forças históricas não obedecem a uma mecânica que nos encaminha para o progresso, mas funcionam no acaso das lutas. Assim, não temos uma origem identitária que nos assegure uma verdade. Somos efeitos, produções desse mundo, lugares que ocupamos e vivemos. Não há conhecimento verdadeiro sobre o homem, uma vez que ele mesmo não passa de uma ficção.

Foucault buscou a genealogia da alma moderna, mostrando um corpo marcado de história, uma história dissociada da identidade, da linearidade, mas que fala do acaso das lutas, querendo compreender o como dos saberes inseridos em uma teia complexa de relações de poder, marcando a singularidade dos acontecimentos, sua descontinuidade. Desse modo, não se trata da história como progresso da razão, da ciência, como linearidade, mas como um jogo de batalhas, um jogo de forças. Trata-se de uma contra-história como uma luta contra o essencialismo. A genealogia, pois, vai olhar as condições históricas e sociais da aparição desses discursos em suas relações de poder e saber, não em busca de uma origem, mas da lógica da proveniência, ou seja, acontecimentos ao acaso da luta, marcando as modificações, inversões, combinações, uma vez que não há uma origem fundadora no que conhecemos e somos, somente

o acaso, relações de força. Daí que a verdade não se trata mais de uma questão de coincidência com o real, de evidência, mas de esquecimento.

Fala-se, pois, de uma descrição dos discursos como práticas, não como essências, mas como produções históricas, contingentes, mostrando de que forma determinadas práticas se instituem como regimes de verdade em complexas relações de poder/saber e modos de subjetivação, interessando saber como, em determinada época, foi possível o aparecimento de um discurso que se institui como prática discursiva, produzindo os objetos de que fala, em conexão com os eixos de poder, saber e modos de subjetivação. Disso decorre a importância de ficarmos atentos às posições e funções que os indivíduos podem e devem ocupar na diversidade dos discursos em se tratando do campo da educação. Significa localizar a hegemonia de um discurso sobre todos os modos de saber de uma determinada época, a organização do que pode ou não ser pensado e conhecido.

E sendo a nossa economia de verdade assentada sobre o discurso científico, a ciência passa a ser vista, nessa perspectiva, fundada na mesma moral platônica na crença na verdade e se constituiu como o “bastão da verdade contemporâneo”. Essa crítica à ciência coloca-se como uma crítica a uma noção de verdade como valor superior que se produziu ao longo da história, a partir de uma lógica platônico-cristã. Assim, há uma estreita ligação entre ciência e moral, uma vez que é essa moral que dá valor à ciência. Como aponta Machado, a partir de Nietzsche,

a vontade de verdade é a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade. (1999, p. 75).

Assim, trata-se de uma análise genealógica e não de epistemologia, uma vez que a epistemologia trata da cientificidade do conhecimento científico, da verificação da oposição de verdade e erro, sendo a ciência o princípio de julgamento, pretendendo determinar a legitimidade dos conhecimentos, subordinando a

verdade à ciência, pois a ciência é colocada no lugar da verdade, uma vez que seus procedimentos a garantiriam. A pesquisa genealógica entende que a verdade é mais um valor, uma configuração histórica, e o que vai interessar são as condições de existência e não de validade. Machado refere

Sabemos que a epistemologia subordina a verdade à ciência. A ciência é o lugar próprio da verdade no sentido de que não tem que se adequar a uma verdade que lhe seria exterior, pois só seus procedimentos são capazes de produzi-la; a questão da verdade se reduz à dos critérios do conhecimento verdadeiro, critérios esses definidos pela ciência em sua atualidade. (2006, p. 165-166).

Não se trata, desse modo, de desvendar as ocultações, mas de problematizar as veridicações, ou seja, de acordo com o quê coisas são declaradas verdadeiras ou falsas. Não se trata de ser contra a ciência e suas produções, de modo algum, mas problematizar genealógicamente esse seu funcionamento hegemônico como “verdade” em efeitos de poder e subjetivação, buscando entender como estamos nos constituindo no presente nas práticas educativas. Para Foucault (2002c, p.14) “é exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar combate”.

Liberação da sujeição dos saberes históricos, colocando-se como uma luta contra a coação de um discurso científico e unitário, reativando os saberes locais em lutas contemporâneas, operando com a singularidade de cada acontecimento. Assim,

a genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo [...]; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (FOUCAULT, 2003a, p. 21).

Por isso a importância de interrogarmos de que lugar as pessoas estão falando, com que critérios de verdade, sustentados por quais hábitos e rotinas, autorizadas sob que formas de poder, em quais espaços, com que modos de persuasão, sanções e ritos, em que campos de saber estão inseridos, qual é seu lugar institucional, que relações estão se dando entre aquele que fala e aquele que é objeto de fala. Enfim, por meio de quais conceitos estamos problematizando a nós mesmos, como a verdade está sendo produzida como tal e quais são as estratégias de produção dos efeitos de verdade.

Buscar o que aparentemente é banal, comum, familiar, para ser problematizado para fazer aparecer uma rede de microrrelações de poder. Isso não significa desvendar uma verdade metafísica de um sentido, mas mostrar as estratégias de produção dos efeitos de verdade, entendendo o discurso como um espaço onde poder e saber se articulam. Não estamos lidando com essências, mas com práticas que obedecem a determinados tipos de racionalidade e que produzem singulares formas de ser em exercícios de poder e efeitos de verdade.

A genealogia poderá trazer como está se operando o governo de si mesmo e dos outros, questionando o valor dos valores que levam os indivíduos a julgamentos de bem e mal, desnaturalizando essa suposta “essência de humano” que habitaria em cada um de nós. Desse modo, segundo Machado

Daí a necessidade de utilizar um procedimento inverso: partir da especificidade da questão colocada – a dos mecanismos e técnicas infinitesimais de poder que estão intimamente relacionados à produção de determinados saberes sobre o criminoso, a sexualidade, a doença, a loucura etc. – e analisar como esses micropoderes, que possuem tecnologia e história específicas, se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho de Estado. (2006, p. 170).

Assim, os poderes se exercem em níveis variados, integrados ou não ao Estado. Esta é outra importante precaução metodológica trazida por Foucault: analisar o poder como esse exercício microfísico, sem partir do macro para o micro, sem partir de um

centro irradiador. O poder não existe como substância, mas como práticas sociais e é esse exercício que deverá ser analisado. O poder é positivo, produz verdade, produz indivíduos. Todo exercício do poder é, ao mesmo tempo, um espaço para a constituição de saberes. Desse modo, podemos analisar instituições tais como o hospital, o hospital psiquiátrico, a prisão, a escola, etc., como espaços de produção, acúmulo e transmissão do saber. Isso não significa olhar o poder como lei ou denunciá-lo no *outro*, mas analisar sua concretude, suas técnicas, suas táticas que produzem o que temos por verdade, por realidade, por nós mesmos.

Sendo assim, a questão da verdade é desnaturalizada e se procura aquilo que está dito. Não se trata de julgar ou instituir o ideal, o certo, o perfeito, o evidente. Daí a opção por analisar as questões que nos são postas como mais naturais, universais, certas, boas e obrigatórias como sendo produzidas de modo singular, fixando-nos a determinados modos de ser. Nesse sentido, uma pesquisa genealógica não procura pela verdade do valor, mas pelo valor da verdade, operando como resistência ao assujeitamento, aos efeitos centralizadores de poder da ciência, abrindo outras possibilidades éticas, estéticas e políticas.

A partir disso, o conhecimento e a ciência passam a ser vistos de outros modos, já que o conhecimento, nessa perspectiva, é entendido não como fruto da interioridade do sujeito, mas como resultado de batalhas pela imposição de sentidos. Conhecer não estaria, desse modo, na ordem da explicação, mas de interpretações infinitas. As categorias com as quais aprendemos a nomear o mundo são históricas, tiveram certas condições de possibilidade para existirem. Não há um mundo lá fora a ser representado pela linguagem e um sujeito, tal como uma interioridade, que o representaria pela linguagem. Não há sujeito, identidade, interioridade; o que temos são efeitos de subjetivação, uma posição no discurso, ficções. Como nos traz Foucault (2002b), as palavras não são as coisas nem representam as coisas, mas as palavras constituem as coisas. Por isso a importância de analisarmos o conjunto de regras conforme as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribuem ao verdadeiro efeitos específicos de poder, analisando as condições de possibilidade para tais regimes de verdade. Mais uma importante precaução metodológica.

Mas, onde há poder, há resistência e invenção de outros modos de vida. E como se diz de relações espalhadas por toda a teia social, as lutas não podem vir de fora, pois será sempre resistência e invenção dentro das próprias relações de força. Fala-se de pontos móveis, produzidos na imanência e contingência da vida, para podermos pensar de outros modos para além das amarras dessa moral de rebanho que vivemos. Não se trata, pois, de denúncia ou de luta por um direito a ser conquistado, mas de táticas, de um jogo de forças contra processos de sujeição, sempre em brechas.

### **A genealogia e a pesquisa em educação: saídas ao invés da libertação**

E como operar com uma pesquisa genealógica no campo da educação, no sentido de não procurar por essências ou substâncias, mas pelas forças e condições de possibilidade? Como perguntar pelas práticas por meio das quais nos constituímos no que somos e no que estamos deixando de ser e não ir em busca de uma entidade psicológica que mudaria com as épocas históricas? Primeiramente, talvez, traçando um exame que rompa com metanarrativas,<sup>3</sup> tais como: homem, Deus, razão, história, moral, ciência, progresso, todos na escola, inclusão, igualdade, entre tantas outras que atravessam o campo educacional, para entender como estão operando na fabricação de verdades, em relação às quais somos postos a nos julgar.

Trata-se de uma precaução metodológica de Foucault: a não operação por essências fixas, leis transcendentais ou fins metafísicos, isto é, a desconstrução com essa lógica do segredo profundo a ser desvendado, uma vez que fala da superfície e inscrição ao invés de profundidade e continuidade, pois, nietzscheanamente, não há sentido primeiro, pois tudo se trata de interpretações infinitas. Isso mexe com o papel do pesquisador, que sai do lugar de iluminar os demais e vai problematizar os regimes de verdade vigentes, em seus efeitos específicos de poder e subjetivação, na luta contra a moral

---

<sup>3</sup> Metanarrativas como narrativas com a ambição de serem universais, totais, generalizáveis, excluindo outras que não se encaixam em seus pressupostos tidos como metafísicos



de rebanho que diminui a vida em nome de valores superiores. Significa que os universais deixam de ser os explicadores do mundo, e se entende que são eles que precisam ser explicados, em sua formulação e funcionamento.

Muitos autores traçaram a genealogia da escola moderna e nos cabe analisar, no presente, em nosso campo de atuação, os mecanismos de poder com os quais estamos envolvidos e como estão engendrados em saberes, produzindo determinados modos de existência. Analisar os saberes pedagógicos, as práticas educacionais em suas relações conosco e com o presente, atravessando com perguntas genealógicas: como estamos nós nos constituindo no presente? Para quem determinado valor é valor? Em que circunstâncias o valor em questão foi produzido? Que forças estiveram implicadas na sua fabricação? Por que esse valor e não outro? Esses valores são sintomas, no presente, de quê? Por meio de quais verdades estamos aprendendo uma determinada relação conosco mesmos? Quais são as técnicas por meio das quais aprendemos essas relações? Como estamos sendo governados e como estamos governando a nós mesmos? Como alunos, professores, estão sendo tomados como objetos de conhecimento e, ao mesmo tempo, subjetivados como um determinado tipo de sujeito? Por que essas subjetividades e não outras? Quais são as condições de possibilidade para as verdades vigentes em nosso campo de atuação? Quais são as relações de poder que estão circulando e quais efeitos estão sendo produzidos? Como estão operando as resistências? Quais são as forças que hoje invadem as escolas e as práticas pedagógicas? Ao invés de perguntar “o que é tal coisa”, perguntar “o que fez com que seja o que é”; quais foram as condições de possibilidade.

A escola está intimamente relacionada com a produção da verdade e a produção de determinados modos de existência. Cabe-nos analisá-la amarrada a mecanismos de poder, ao mesmo tempo que esses mecanismos tornam possível a formação desses campos de saber. A partir disso, conseguimos entender que não se trata de opressão econômica (não apenas) e de que o exercício do poder é mais sutil, eficiente e microfísico do que essa ligação usual do poder como Estado que se faz.

Assim como em outras instituições de confinamento problematizadas por Foucault (2002a), tais como o hospital, a prisão, entre outras, a escola opera com um controle sobre a organização do tempo, do espaço e dos movimentos, objetivando-se a visibilidade para a utilidade e normalização por meio de instrumentos específicos. Todas elas se constituem para dar conta da produção de um sujeito moderno, disciplinado, útil e produtivo, um controle de cada um e de todos. Para além do exercício do poder disciplinar, um biopoder focado no controle da população e de seus riscos em potencial. E, ainda, conforme nos ensina Deleuze (2008), tratando da crise das instituições disciplinares, fala das forças do controle, de um outro modo de o poder se exercer, que também invade as práticas pedagógicas, funcionando à distância, em que todos controlam todos, em que o panóptico está generalizado. Todavia, muitas outras forças invadem o espaço escolar e as práticas educativas, forças afirmativas e reativas, que se chocam, produzem técnicas, corpos, relações.

No século XXI, segundo a moral posta, a escola deve dar conta de instruir, formar, promover convivência social, conscientizar, moralizar, alimentar, prestar serviço de assistência social e médica, preparar para o trabalho, profissionalizar os sujeitos, resgatar da criminalidade, ocupando-os o máximo de tempo possível, ou seja, trata-se da escola na maquinaria moral da inclusão. Processo de normalização que passa por diferentes instituições, saberes e especialistas para tornar a criança ou o adolescente civilizável para habitar o espaço da escola e evitar que se transforme em um indivíduo perigoso. Essa norma tem um valor; é um esquadro.

Desse modo, a genealogia pode funcionar com essa potência de diagnóstico do presente, em uma investigação nos campos nos quais estamos inseridos, articulando o corpo com a história, fazendo aparecer uma teia de relações de poder em diferentes procedimentos, a partir de condições de possibilidade que tornam possível esse exercício, sem referência a uma suposta identidade que nos amarraria a nós mesmos. Isso não significa um vale-tudo, mas justamente a problematização dos valores vigentes, uma sintomatologização no sentido de mostrar sua arquitetura e os efeitos de subjetivação, abrindo a possibilidade para invenção de outros valores e outras

relações com os valores estabelecidos. Expor os valores como artefatos que são.

Todavia, Foucault produziu seus próprios instrumentais de análise para dar conta de suas investigações, a partir de temas que foram para ele necessidades. Nesse viés, essas teorizações abrem-se como uma caixa de ferramentas para operarmos com conceitos que nos auxiliem nos exames nos campos nos quais estamos envolvidos, buscando produzir outros sentidos nas relações que vivemos com o espaço da escola e para além dele, produzindo nosso modo de operar com a pesquisa genealógica com temas que nos são urgências na contemporaneidade. Qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para descrevê-la, portanto, podemos, por meio dessas teorizações, pensar a escola em seus procedimentos de governo, como uma forte tecnologia moral que objetiva o ajustamento social, no sentido de buscarmos inventar outras possibilidades de respiro, brechas, saídas ao modo kafkiano.

A pesquisa genealógica em educação não está aí para nos dizer a verdade nem para tomar uma função denunciadora, mas para analisarmos como aquilo que temos por verdade se constituiu como tal no sentido de um diagnóstico do presente. Uma pesquisa que analisa a escola, a educação a partir de suas práticas e não em relação a valores metafísicos que a prendem a uma linguagem pedagógica, em uma lógica totalizadora.

Isso não significa uma denúncia que o projeto da escola moderna não deu certo, mas, pelo contrário, de problematização<sup>4</sup> desse projeto, de seus regimes de verdade em seus efeitos e de como vem se dando esse nexo entre saber e poder nas práticas educacionais, em seus efeitos de subjetivação. Não se trata de salvacionismo, de libertação de relações de poder para, então, se chegar a uma verdade, pois esse é o discurso crítico; trata-se de se utilizar de um saber na escola e analisar sua institucionalização,

---

<sup>4</sup>Para Foucault (2004b, p. 242) a “problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas e não-discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento”.

seus efeitos, suas tecnologias, para ver como nos produzimos em relação a eles e quais brechas podemos inventar para respirarmos outras coisas. E, para isso, precisamos alargar a linguagem pedagógica, trazer o estranhamento para além desse corpo já codificado para produzirmos outros sentidos que não estão dados *a priori*. Prestar atenção aos sintomas, diagnosticar os universais e suas forças no presente, quase como um processo lento de ruminção, mas delicado e atento. Talvez uma heresia na pedagogia, a genealogia possa funcionar como uma potente ferramenta de lidaçõ com outros modos de pensamento e vida.

Talvez uma possibilidade de escaparmos, mesmo que por brechas, de uma pesquisa metafísica, das totalidades, das denúncias ou do romantismo idealista que celebra a conquista da verdade, bem como de pesquisas utilitaristas, capturadas pelo discurso da redençã. Talvez um modo de escapar da metafísica através da história descontínua dos valores morais para além desse modelo escolar tomado como medida de si mesmo. Como nos assopra Kafka (2011), não se trata de libertaçã, mas de invençã de saídas, sempre em frestas, porque sem elas a existênci ficaria insuportável. E talvez aqui ainda uma última precauçã: apenas não ficar enalhado!

## Referências

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. de Péter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisã*. Trad. de Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: M. Fontes, 2002c. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. Poder-corpo. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.

\_\_\_\_\_. Nietzsche: a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003c.

\_\_\_\_\_. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Org. e sel. de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. (Coleção Ditos e Escritos, V).

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Org. e sel. de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Coleção Ditos e Escritos, V).

\_\_\_\_\_. Estratégia, poder-saber. 2. ed. Org. e sel. de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. de Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos, IV).

\_\_\_\_\_. *O que é a crítica?* Trad. de Gabriela Lafeté Borges e rev. de Wanderson Flor do Nascimento 1978. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société Française de Philosophie, v. 82, n. 2, p. 35-63, avr./juin. 1990. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>>. Acesso em: maio de 2007.

KAFKA, Franz. Um relatório para a academia. In: KAFKA, Franz. *Essencial*. Trad. de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Clássics; Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. 9. reimpr. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RABINOW, Paul, DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001.

# INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: TESSITURAS COM A METODOLOGIA ESTUDO DE CASO

---

Andréia Morés\*

## Introdução

Este texto versa sobre a investigação qualitativa em educação, destacando elementos qualitativos desta abordagem metodológica para pesquisas desenvolvidas na área da educação. Adentra-se, assim, aos estudos científicos sobre a metodologia *Estudo de caso* e suas relações com a educação, usando especialmente os referenciais de Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005), Ludke e André (1986) e André (2005).

Em um primeiro momento da escrita, faz-se uma explanação dessa abordagem metodológica de investigação, para, então, em um segundo momento, contextualizar os procedimentos que envolvem o trabalho de campo, destacando a sensibilidade do olhar, da escuta e do registro. E, para ilustrar esta escrita apresentam-se relatos de experiências de pesquisas realizadas com estudos de casos na área da educação,<sup>1</sup> mais especificamente, de pesquisas vinculadas à pedagogia universitária.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS.

<sup>1</sup> Minha inserção com essa metodologia reflete uma caminhada de estudos e pesquisas no Grupo Inovação & Avaliação na Universidade (InovAval), coordenado pela Profª. Drª. Denise Balarine Cavalheiro Leite, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

## Abordagem qualitativa em educação

A abordagem qualitativa em educação, explanada neste artigo, está embasada em autores como Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), André (2005), Minayo e Deslandes (1994), dentre outros. A investigação qualitativa em educação tem seu reconhecimento em épocas recentes, posto que os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994) citam o ano de 1954 como “um ponto de viragem”, período em que o Congresso Americano aprovou legislação e autorizou bolsas a instituições com programas de investigação educacional.

Embasados nos estudos de Bogdan e Biklen, tem-se a seguinte compreensão:

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. (1994, p. 291).

Essa abordagem metodológica possibilita um olhar mais sensível sobre os aspectos qualitativos *versus* os quantitativos; reflete, também, “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Em seu livro *A pesquisa qualitativa em educação*, Bogdan e Biklen discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas para esse estudo:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (1994, p. 47-50).

A investigação qualitativa proporciona uma maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, qualificando o estudo do cotidiano a ser investigado. Assim, os pesquisadores em educação estão continuamente suscetíveis a questionar os sujeitos da investigação, com o propósito de perceber e acompanhar suas experiências, seus modos de vida, suas aproximações com o mundo social em que vivem, dentre outros elementos significativos à investigação qualitativa.

Essa abordagem, segundo Deslandes e Minayo (1996, p. 43) “não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios e amostragem e construção para a entrada de campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados”. No entanto, a metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela se torna um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta às condições necessárias para que o pesquisador se guie durante a investigação.

### **Estudo de caso**

O estudo de caso ganhou popularidade crescente na investigação em educação nos últimos anos, tendo havido um aumento crescente do número de projetos de investigação que utilizam esse método de pesquisa. (YIN, 2005). Esse fato é explicado, pela desvalorização da investigação desenvolvida sob um paradigma positivista, por parte significativa da comunidade de investigadores em educação.

No estudo de caso, tal como a expressão sugere, examina-se o *caso* (ou um pequeno número de *casos*) em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se sua complexidade e se recorrendo



para isso a todos os métodos que se revelem apropriados. A finalidade dessa pesquisa é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada), ou seja, visa a preservar e compreender o *caso* no seu todo e na sua unicidade.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas [...], em que múltiplas fontes de evidência são usadas. (YIN, 2005, p. 13).

É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. (p. 9).

Diante dessa compreensão, o método *estudo de caso* possibilita a investigação do contexto na vida real em que ele acontece, podendo ser ilustrados certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano.

Assim, o estudo de caso é escolhido ao serem examinados acontecimentos contemporâneos. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas e acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados; e entrevistas com pessoas nelas envolvidas. (YIN, 2005, p. 26).

A investigação de estudo de caso

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,

- beneficia-se do desenvolvimento prévio, de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados. (YIN, 2005, p. 33).

O estudo de caso em pesquisa compreende um método que abrange a lógica do planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise. “Nesse sentido o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente.” (YIN, 2005, p. 33).

Stake (1994) tem uma abordagem semelhante para definir estudo de caso, como ressalva: “Estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento”, reforçando: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de objeto a ser estudado”, considerando que é fundamental o conhecimento que se aprende ao estudar o caso. (STAKE apud ANDRÉ, 2005, p. 16).

Assim, o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Essa metodologia aborda “a observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Para isso, é importante que o pesquisador contemple em sua investigação um plano geral do estudo de caso, podendo ser compreendido segundo Bogdan e Biklen (1994) como um funil.

Sendo o início do estudo representado pela terminação mais larga do funil, pois que os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fontes de dados e fazem um mapeamento, procuram avaliar o interesse do local ou das fontes de dados para os seus objetivos. Passam a analisar os indicativos de como deverão proceder e qual é a possibilidade de o estudo se realizar.

Iniciando, então, a fase de coleta de dados, revendo-os e os explorando, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e delimitam seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais são os aspectos a aprofundar. Já iniciam a

realização de seu trabalho desenvolvendo e selecionando estratégias, passando gradativamente a analisar os aspectos específicos do contexto e a fonte de dados que irão estudar, sendo então delimitada a área de trabalho a ser investigada.

Assim, a coleta de dados e as atividades de pesquisa passam de uma fase de exploração ampla para uma área mais restrita de análise, respeitando todas as etapas e procedimentos imbricados nesse método.

Segundo as concepções investigativas de Yin, o mesmo estudo pode conter mais de um caso, sendo, então, considerado um projeto de casos múltiplos.

Um exemplo comum é o estudo de inovações feitas em uma escola (como o uso de novos currículos, horários de aula reorganizados ou novas tecnologias educacionais), na qual cada escola adota alguma inovação. Assim, cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas como um todo abarca várias escolas e, dessa forma usa um projeto de casos múltiplos. (YIN, 2005, p. 68).

Segundo o autor, esses estudos têm aumentado com frequência nos últimos anos especialmente em pesquisas na área da educação. Isso tende a fortalecer e a ampliar qualitativamente o objeto de estudo a ser investigado, dando maior respaldo investigativo à pesquisa.

### **O trabalho de campo: abarcando olhares e escutas sensíveis**

O trabalho de campo remete ao período em que o pesquisador se aproxima do território da investigação, a fim de observar, pesquisar, questionar e dialogar com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Quanto maior for a aproximação com esse ambiente, menos formal torna-se a relação, ficando os sujeitos mais encorajados a falar sobre suas vivências e saberes.

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo dos sujeitos [...] não como alguém que faz uma paragem ao

passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, mas como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir [com] os objetivos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Assim, se observa que a relação estabelecida no trabalho de campo favorece qualitativamente a coleta dos dados; para isso o pesquisador precisa estar ciente do seu papel e do seu lugar durante a pesquisa, para chegar ao ponto de intervir no mundo do sujeito.

A entrevista semiestruturada permite uma melhor flexibilidade e liberdade na preparação e efetivação da mesma, como afirmam Lüdke e André:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que lhe detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (1986, p. 36).

É preciso que haja habilidade por parte do entrevistador, no sentido de estar atento a todas as informações e manifestações dos sujeitos investigados. É fundamental, também, que o entrevistador saiba suscitar, nos sujeitos da investigação, a fluidez de informações que deve haver no processo de entrevista. “Boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Dessa forma, a escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se por se entender que ela possibilita maior flexibilidade na interação com os sujeitos da pesquisa, e que se pode atender a outras questões

que não são somente as colocadas em suas falas, mas as que estão, inclusive, nos gestos, nos silêncios e nos olhares.

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito não, necessariamente, na presença do pesquisador.

A análise dos dados compila um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas e/ou questionários das observações registradas e de outros materiais que fazem parte da coleta de dados. “A análise envolve procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). Com isso, recomenda-se muita atenção e credibilidade ao mergulhar no processo de análise dos dados, a fim de subtrair elementos qualitativos.

No entanto, a pesquisa qualitativa proporciona novos olhares, corroborando o princípio de Minayo:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22).

Com essa proposta metodológica de pesquisa, busca-se desenvolver um trabalho de campo reflexivo e significativo tanto para os sujeitos da pesquisa como para o pesquisador, de modo que ambos sejam sujeitos ativos de aprendizagem.

### **Relato de pesquisas**

É com esse olhar de pesquisadora em educação que adentro as pesquisas que contemplam a metodologia *estudo de caso*. Destaco, assim, a seguir, alguns casos que contemplam essa abordagem metodológica.

### “Inovação e cursos de Pedagogia EaD: os Casos UCS e UFRGS”

A referida pesquisa está vinculada à minha tese de Doutorado em Educação, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). A investigação foi desenvolvida nos cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EaD), da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Teve como objetivo investigar as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas presentes nos cursos de Pedagogia EaD das respectivas instituições.

A metodologia utilizada nessa investigação foi o *estudo de caso*, que permitiu conhecer e investigar o universo da pesquisa de forma detalhada e aprofundada. Com esse teor metodológico, investigaram os dois casos: UCS e UFRGS; o primeiro porque apresenta suas experiências como universidade comunitária, e o segundo pelas experiências como universidade pública federal, ambas com larga experiência na formação de professores e que passaram, na atual década, a investir na formação docente em EaD, em especial no curso de Pedagogia, sendo nos dois casos o primeiro curso de graduação na modalidade EaD.

O trabalho de campo que envolveu a coleta de dados abarcou diversas observações nas duas instituições e em seus polos EaD, a fim de conhecer a estrutura institucional e seus recursos físicos, os documentos que regem suas ações: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos (PPC), entre outros. Também foram feitos contatos com alunos, professores e tutores através de entrevista e questionário (tendo o sujeito a opção de escolha).

A análise dos dados demandou um profundo trabalho, permeado pela sensibilidade e pelo detalhamento cuidadoso dos dados, contemplando, assim, as falas presentes no cotidiano observado, os relatos proferidos durante as entrevistas, as descrições produzidas no texto do questionário e o registro das diversas observações que abarcaram o trabalho de campo.

Os resultados que emergiam da análise dos dados diagnosticados neste estudo de caso demonstraram que:

- há a necessidade de um trabalho institucional que rompa com as concepções e visões tradicionais estabelecidas pelo paradigma de um ensino conservador dominante, ainda preso a práticas e culturas acadêmicas. Faz-se necessário ir ao encontro das concepções e práticas que buscam a inovação, especialmente as pedagógicas, científicas e tecnológicas no sentido de romper com estruturas pedagógicas tradicionais;
- ambos os cursos estão a caminho da construção de práticas, com aproximações inovadoras no que tange à inovação pedagógica. Há elementos inovadores ante as práticas pedagógicas, o uso das tecnologias e a produção de materiais, guias didáticos e vídeos;
- as duas universidades estão atuando em bases sólidas e, atualmente, requerem aperfeiçoamento e maiores investimentos tecnológicos, principalmente em relação aos AVA, ao acesso à internet, a videoconferências, dentre outros recursos fundamentais à EaD; e
- há uma perspectiva de avanço nos referenciais teóricos que embasam a EaD, possibilitados por aportes contemporâneos das descobertas da ciência. Havendo, assim, rupturas no que corresponde ao apontado na literatura, diante das formas de conceber o ensino e a aprendizagem em EaD.

No entanto, esses são alguns dos resultados apontados nesse estudo de caso. O aprofundamento e o detalhamento metodológicos dessa pesquisa e de seus resultados encontram-se publicados em Morés (2011). Estando, também presente, o arcabouço teórico que referendou essa tese.

### *Pesquisas realizadas no grupo InovAval<sup>2</sup>*

Experiências tecidas pelo grupo de pesquisa InovAval, durante várias décadas de trabalho com a metodologia *estudo de caso*,

---

<sup>2</sup> O grupo abarca uma grande demanda de pesquisas vinculadas aos temas: inovação, avaliação, pedagogia universitária; ciências humanas, educação, universidade. Registra sua trajetória de investigação, contemplando a metodologia *estudo de caso*, desde os anos 90, do séc. passado.

especialmente nas pesquisas aqui citadas,<sup>3</sup> prima por contemplar um trabalho investigativo qualitativo e inovador, possibilitando articulações e ações interinstitucionais, rompendo as fronteiras no campo de investigação.

Essas, dentre outras pesquisas desenvolvidas no grupo, estão articuladas com diversas Instituições de Ensino Superior, parceiras das investigações. Esses casos investigados contemplam países como: Brasil, Chile, Argentina e Uruguai. Os resultados das pesquisas foram apresentados em diversos seminários e congressos acadêmicos, resultando na publicação de livros, capítulos de livros, e *e-books*. O grupo compila, também, jornada de estudos e seminários anuais com as instituições parceiras nas pesquisas, tendo presente representantes de diversos países. O trabalho, na íntegra, poder ser conhecido nos referenciais de Cunha e Leite (1996), Leite (2002, 2005) e Leite et al. (2011), através do site<sup>4</sup> do grupo de pesquisa.

### Considerações finais

Ao findar este estudo, considera-se que a metodologia *estudo de caso* prima por contemplar de forma qualitativa as pesquisas em educação, permitindo um estudo aprofundado sobre a realidade observada e investigada pelo pesquisador.

Permite, assim, um maior detalhamento do processo investigado, dos documentos registrados, contemplando em profundidade as particularidades, as experiências, vivências e histórias construídas, dando, assim, mais visibilidade aos envolvidos nesse processo.

---

<sup>3</sup> Destacam-se as seguintes pesquisas:

- “Para revitalização do ensinar e do aprender na universidade e no subprojeto derivado: a qualidade pedagógica do ensino universitário e a aprendizagem dele decorrente”.
- “Inovação e avaliação na universidade”.
- “Avaliação participativa *online e off-line*: estudos integrados e interinstitucionais sobre as práticas de avaliação para inclusão e participação”.
- “Avaliação e inovações em sinergia com tecnologias de Informação TI no âmbito de universidades da AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideú)”.
- “Indicadores de qualidade para a Educação Superior brasileira”.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/inov>>.



Portanto, as pesquisas aqui citadas revelam a relação que há com a metodologia *estudo de caso*, registrando suas etapas, seus conteúdos, seus registros e, principalmente, o engajamento dos sujeitos com a construção qualitativa investigada, especialmente por se tratar de pesquisas que investigam a inovação nos processos de ensino e aprendizagem, a inovação nos processos de avaliação e, principalmente, a inovação e a avaliação na universidade.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, Denise(coord.). *Inovação & Avaliação Institucional: efeitos e mudanças na missão das universidades contemporâneas*. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

\_\_\_\_\_. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Inovação, avaliação e Tecnologias da Informação*. Porto Alegre: Pacartes, 2010.

LEITE, Denise, GENRO, Maria Elly H.; BRAGA, Ana Maria Souza (Org.). *Inovação e pedagogia universitária*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Campinas: Vozes, 1994.

MORÉS, Andréia. *Inovação e cursos de Pedagogia EaD: os casos UCS e UFRGS*. 2011. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

STAKE, Robert E. *Case studies*. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage publications, 1994, p. 236-247.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



# PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO:

Neiva Senaide Petry Panazzo\*

## Introdução

O presente texto focaliza as contribuições da investigação qualitativa em educação, a aplicação em pesquisa da leitura e da hibridização de linguagens. O trabalho inicia pela contextualização de pesquisa em educação, seus desafios e as características de textos contemporâneos, como produtos culturais híbridos que se apresentam à leitura escolar. Em seguida, apresenta referenciais teóricos da pesquisa qualitativa, encontrados em André e Eisner, bem como suas características de adequação ao objeto de estudo elegido para investigação. Na sequência, traz aspectos do caminho metodológico aplicado em pesquisa sobre leitura, literatura infantil, como texto híbrido e mediação escolar.

## Investigação no contexto educacional

*“El conocimiento es el arte de la apreciación.”*

(Elliot Eisner)

Ancorar-se na educação é defrontar-se com um universo complexo e multifacetado. Investigar, buscar respostas nesse campo é eleger a forma de abordagem qualitativa para as indagações sobre a construção do saber humano e considerar as diferentes maneiras de se relacionar *no* e *com* o mundo. Esse estar e agir pretende atribuir

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS.

sentido a fatos, eventos, objetos, seres e natureza. Assim, perceber, observar, experimentar, fazer distinções, valorizar e atuar compõem o processo de conhecer, de significar, de apreciar e de interagir.

Um dos desafios postos à educação e aos educadores e expresso em princípios legais, é vincular o processo escolar às práticas sociais, ou seja, manter-se em sintonia com o contexto, com as relações e as transformações constantes que ocorrem no mundo contemporâneo. Uma possível resposta a esse desafio implica entender o que se produz nos meios social e cultural e, por decorrência, promover maior compreensão da experiência no cotidiano e ampliar as condições para o exercício da cidadania. A produção cultural gerada no tempo presente merece atenção pela sua diversidade, pelo contexto de comunicação e pela facilidade de acesso à quantidade das informações a selecionar. Isso concorre para um fazer-criar que as oportunidades de interação, de trocas, de compartilhamento de emoções são modos simples e diretos de apreensão de significados.

Compõe-se, assim, um cenário propício ao questionamento, à indagação sobre as características dos textos<sup>1</sup> e das formas de *ver-ler*, de se apropriar de processos de constituição de sentido nas práticas de leitura. A tendência de mescla e diversidade nos processos de textualização provoca o leitor, o contagia para levá-lo a sentir, desejar, pensar e atuar.

Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, de considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significados ou se equivocar na superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber olhar e ler, de conhecer sempre mais e melhor. A busca de significado é uma característica inerente ao ser humano, desde o refletir sobre a razão da própria existência, da natureza das relações interpessoais ou da compreensão do sentido de produtos oferecidos pelas mídias. Pela

---

<sup>1</sup> De acordo com os referenciais adotados neste artigo, o termo *texto* pode ser empregado como sinônimo de enunciado ou discurso.

ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência como pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las.

Promover a leitura é imprescindível nas formulações de objetivos educativos, aparecendo sistematicamente, nos documentos pedagógicos e nos discursos docentes, que buscam a construção da cidadania. Esse se apresenta também na legislação da educação, ao considerar a leitura como meio básico do desenvolvimento da capacidade de aprender,<sup>2</sup> além de contemplar o princípio da qualidade do processo de formação. Percebe-se que a leitura é definidora de ações educativas para a aquisição de clareza interpretativa e de postura crítica dos atores sociais. Um texto chega ao seu destinatário de forma insistente, mas nem sempre a apropriação se completa. Ler não é um problema apenas direcionado a um saber linguístico, mas abrange múltiplos sistemas comunicativos, hábitos culturais, contextos diferenciados de produção e de inserção social, numa ampla integração de saberes no ato de leitura.

O universo contemporâneo da comunicação e informação atua de forma marcante e provoca transformações sociais e individuais, sendo indiscutível o compromisso dos profissionais da educação, como mediadores no processo de leitura de seus alunos. Os meios e os produtos culturais contemporâneos afetam os sujeitos, formam opiniões e definem atitudes. Cabe ao ensino formal intervir de modo que as aprendizagens desenvolvam sujeitos mais críticos, para interagir *com e no* mundo.

O quadro educacional instalado na atualidade brasileira, amplamente divulgado em pesquisas oficiais e por Organizações Não Governamentais, ainda é problemático quanto à habilidade dos leitores,<sup>3</sup> ou seja, de serem capazes de depreender conteúdos de textos. Por isso, é preciso investir na qualificação de processos, abordagens e escolhas do material de leitura. Intervir de tal forma

---

<sup>2</sup> Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>3</sup> Resultados apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG “Ação Educativa”, pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/an.php>>.

que se alcancem resultados diferentes. Para tanto, a atitude investigativa é indispensável.

## **Contribuições teóricas na abordagem qualitativa**

*“La mirada que parece obvia no siempre es fácil”.*

(Elliot Eisner)

No campo da educação, a pesquisa qualitativa é incompatível com a posição de neutralidade científica do pesquisador, pois implica, basicamente, a interação desse com os fenômenos e as decorrências advindas do fato pesquisado. Portanto, o trabalho investigativo é perpassado pela carga e pelo comprometimento das particularidades subjetivas de ideias, valores e preferências do investigador, principal marca da pesquisa qualitativa. A partir da escolha do tema, é delineada uma determinada visão de mundo e refletida a dimensão social em que se inserem a pesquisa e o pesquisador, desfazendo totalmente a pretensa neutralidade e objetividade da pesquisa científica.

O caráter descritivo predomina no material levantado nesse tipo de pesquisa. Todos os elementos presentes na situação estudada, mesmo os mais simples, são essenciais para a melhor compreensão do objeto de estudo. A partir da análise dos dados definem-se com maior clareza as questões postas inicialmente, cujo atributo é serem amplas e gerais.

Apesar de haver um componente de flexibilidade, a pesquisa qualitativa em educação não abre mão da rigorosidade necessária para manter a validade do processo. Conforme André (2001, p. 53), atualmente, os questionamentos levantados em pesquisas brasileiras em educação trazem à discussão não apenas problemáticas universais, mas se destacam as localizadas, seus contextos específicos, com diversificação e ampliação de enfoques, pois os temas ampliam-se e se diversificam. Assim, a pesquisa educacional precisa lançar mão de aportes “multi/inter/pluridisciplinares”, como, por exemplo, da filosofia, história, linguística, antropologia, psicologia, sociologia, neurociência, etc., para dar conta de seus

objetos de estudo, porque se percebe que uma única perspectiva ou área limita os estudos e conhecimentos resultantes do investimento na pesquisa.

A contribuição de André, diante da diversidade de temáticas, enfoques, métodos e contextos, propõe

que se cuide da sistematização e controle de dados. Que o trabalho seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Portanto, na pesquisa qualitativa em educação, está disponível ao investigador um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e processos analíticos; reúnem-se os estudos de memórias, histórias de vida, história oral, entrevistas, pesquisa documental, estudo de caso, análise de discurso, de narrativas, dentre outras possibilidades, de modo a atender ao princípio da flexibilidade e, ao mesmo tempo, para respeitar princípios metodológicos que conferem caráter científico aos processos investigativos.

Eisner (1998) também oferece referenciais importantes no que diz respeito à escolha metodológica e sua adequação ao objeto de estudo. O autor apresenta, inicialmente, argumentos para a utilização da investigação qualitativa em educação e destaca, dentre outros, o caráter geral e a abrangência desse tipo de estudo para o pensamento humano, pois as qualidades sensíveis se manifestam e atingem praticamente todos os aspectos da vida.

Além disso, são trazidos cinco pontos que sustentam a investigação qualitativa. O primeiro identifica o papel do sistema sensorial do pesquisador, o qual experimenta a presença das qualidades no objeto de atenção. O segundo ponto vai além desse experimentar qualidades e aponta às formas de atuação da mente sobre o que se busca. Como terceiro ponto, mostra que a atenção do pensamento qualitativo busca aspectos mais abrangentes daqueles experimentados na cultura; também toca objetos e fatos criados pelo



mundo interno, como os que participam da experiência estética. A quarta contribuição da investigação qualitativa é a de ser a mais indicada para abordar a literatura, já que essa é produzida a partir da experiência de qualidades vividas, para chegar às palavras, as quais levam o leitor do texto às qualidades percebidas. O último ponto explicita a multiplicidade de modos de tratamento de textos. Os recursos utilizados na produção textual levam o leitor a conhecer o mundo por meio de experiências únicas e pautadas pelos tipos de texto a que tem acesso. Essas razões justificam a adoção de uma análise qualitativa sobre o objeto de estudo escolhido nesse projeto.

Os fatores indicados por Eisner pontuam e reúnem condições adequadas à análise das produções culturais destinadas ao leitor infantil, cujos textos apresentam qualidades sensíveis e inteligíveis. Esses produtos são tratados como objetos provocativos de conhecimento e produzem sentido que se constituem num determinado tempo e espaço social.

O enfoque dado ao conhecimento e à crítica educativa pela investigação qualitativa, deixa à mostra que esse tipo de procedimento no contexto da educação tem importância, segundo Eisner (1998, p. 105-130). O autor justifica, porque possibilita a aquisição da compreensão necessária ao surgimento de escolas mais qualificadas, além de propiciar elementos à avaliação de resultados.

Eisner ainda distingue o conhecimento como um ato individual, privado, e, por isso, sem utilidade social e mostra que a crítica educativa é a responsável por socializar, por tornar público o conhecimento. A arte é tomada como parâmetro de comparação entre conhecimento e crítica, como explica o autor: “Si se puede considerar al conocimiento como el arte de la apreciación, se puede concebir la crítica como el arte de la revelación.” (1998, p. 106). Assim, apreciar é um ato subjetivo e implica um ato social, interagir com o outro, compartilhar reflexões e resultados.

Para que se possa exercer a crítica educativa, o autor assinala quatro aspectos distintos: a descrição, a interpretação, a avaliação e a temática, alertando que se trata antes de uma contribuição, uma tentativa de utilidade heurística para ordenar as experiências e organizar o registro escrito dos resultados. Outro destaque é a relação

estabelecida entre as considerações qualitativas e o universo da arte: “Las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción.” (1998, p. 20). Essa última assertiva cabe em boa medida quando se analisam objetos de leitura escolar, como textos de natureza artística e estética, como aqueles produzidos pela literatura infantil, área mencionada por esse autor.

### **Aplicação de estudo qualitativo**

*“Las sensibilidades refinadas nos permiten hacer discriminaciones sutiles a partir de las cuales podemos formar conceptos. Estos conceptos son imágenes que se construyen desde nuestra experiencia con las cualidades.*

(Elliot Eisner)

O universo contemporâneo da comunicação e informação atua de forma marcante e provoca transformações no público, sendo indiscutível o compromisso social dos profissionais da educação, como mediadores no processo de leitura de seus alunos. Os meios e os produtos culturais contemporâneos afetam os sujeitos, formam opiniões e definem atitudes. Cabe ao ensino formal intervir de modo que as aprendizagens desenvolvam sujeitos mais críticos, para interagir *com* e *no* mundo.

Focalizar a educação e, em especial, o universo escolar como um lugar, um espaço e um tempo de pesquisa para se adentrar ao processo de aprendizagem da leitura, implica poder acessar textos cada vez mais complexos. Remete a atenção à aparente simplicidade das palavras e das imagens presentes na literatura para crianças e aprender a identificar conexões da rede de significação. Essa apreensão leva à compreensão de outros textos contemporâneos, de natureza híbrida. Diante disso, o compromisso e a responsabilidade de formar um leitor capaz de atribuir significado é da escola e de seus professores. Não se trata apenas de ler textos escolhidos no universo escolar tradicional, mas daqueles do meio cultural em que os alunos habitam e com os quais convivem no cotidiano, pois a

criança, desde tenra idade, já atribui significado a objetos e experiências.

A partir da invenção da escrita para o registro das ideias, a leitura torna-se uma forma de constituição dos sujeitos e apropriação do que passa e como se passa a experiência do ser em seu contexto. Tal experiência transita entre a dimensão individual e a coletiva, por isso assume a condição de ato social.

O verbete *ler* recebe diferentes acepções dicionarizadas,<sup>4</sup> tais como: pronunciar palavras, conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las, ter acesso a um texto através do sistema de escrita, decifrar códigos de diferentes naturezas, percorrer com os olhos, estudar, compreender, aprofundar, interpretar, perceber, inferir, etc. Nas informações ali obtidas sobre a etimologia, as raízes gregas dão ao termo o sentido de *legei: colher, recolher, juntar* e, no latim, transforma-se em *lego, legis, legere*: captar com os olhos, juntar horizontalmente as coisas com o olhar. No mundo latino, era frequente o uso de *interpretare* com um sentido mais profundo: ler de forma transcendente, transpor para uma leitura que vai além do visualizar e se lança ao desconhecido, para obter uma compreensão ampla do sentido das coisas.

Dentre os materiais de leitura escolar, a obra literária se mostra como um campo rico de possibilidades. O sujeito leitor é convocado pela variedade de percepções dos sentidos à emoção e à racionalidade. Graças às características da narrativa infantil, como manifestação de natureza linguística, poética, plástica e figurativa, que os seus componentes se organizam e produzem efeitos múltiplos, afetivos, estéticos e cognitivos. O leitor é capturado pela arte de narrar, ao ouvir, ver, imaginar, compartilhar significações, enfim, pelo ato de ler. As estratégias criadas no texto que provocam modificações no sujeito são chamadas discursivas, de manipulação, pois apresentam situações que estabelecem a aceitação do leitor ao contrato de leitura proposto, suscitam desejos, direcionam ações e provocam mudanças de estados afetivos daquele que lê.

---

<sup>4</sup> Consulta eletrônica ao *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, *Michaelis: moderno dicionário da Língua Portuguesa* e *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbetes=ler>>; <<http://www2.uol.com.br/Michaelis/>>; < <http://www.priberam.pt/dlpo.aspx>>.

Larrosa, em sua obra *La experiencia de la lectura* (2003, p. 207-208), demonstra a existência de um movimento que atua “en el centro de lo que somos”, como algo que penetra na alma e “se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones”. Essa é uma operação situada nas estruturas do discurso e das dimensões do querer, poder, dever e saber, provocando mudanças no ser ou no fazer do sujeito. O leitor vive essa experiência como algo que o afeta intimamente.

O texto escrito marcou a expressão do pensamento e da produção da cultura nos últimos 500 anos, porém, a presença das imagens acompanha o processo de pensamento e da comunicação desde os primórdios da humanidade. Na sociedade atual, vive-se intensamente a experiência da visualidade, que se mescla e, por vezes, predomina sobre a palavra. São as combinações de diferentes modos de expressar ideias que propiciam a abundante multiplicação de textos híbridos e complexos.

Grande parte dos materiais de leitura disponibilizados atualmente traz como característica a mescla de linguagens, abordada como um todo de sentido. Os universos eletrônicos, jornalísticos, publicitários, bem como diferentes produtos do mercado editorial, cada vez mais reúnem códigos visuais, linguísticos, sonoros, gestuais, entre tantos outros, em textos que produzem discursos com significados a se apreender. Da instalação de modos específicos de organização das diferentes linguagens numa mesma estrutura textual ou as maneiras como os vários elementos compõem um todo, decorre a necessidade de analisar esse fenômeno e trazer subsídios para uma leitura que apreenda os efeitos de sentidos dessa mistura.

A pesquisa qualitativa proposta e aplicada<sup>5</sup> centraliza-se em uma preocupação educativa – a leitura – e se relaciona a processos e conhecimentos educativos de dimensão qualitativa, aproximando os campos da educação e da arte, em especial, a literatura e as artes visuais, através de uma base comum: a análise discursiva. (PANOZZO,

---

<sup>5</sup> A pesquisa aplicada corresponde à tese de Doutorado, defendida pela autora em 2007, na UFRGS. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13183>>.

2007). A reunião entre a arte da palavra – a literatura – e as artes visuais produz objetos que são utilizados na escola para a aprendizagem da leitura em geral e que configuram um campo de investigação cujos princípios metodológicos se ajustam às questões propostas nessa pesquisa qualitativa sobre leitura. A questão para análise investigativa direciona-se à problemática da ocorrência de hibridismo de linguagens, sua natureza, os modos de articulação entre sistemas de linguagem e a leitura desse tipo de texto inserida nas formas de mediação escolar. Após a formulação do problema de pesquisa e das questões correspondentes, para realizar o propósito de investigação qualitativa sobre leitura do texto híbrido – literatura infantil – foram organizadas as seguintes etapas:

- estudo dos pressupostos teóricos da base conceitual da pesquisa;
- seleção de obras literárias para a infância, publicadas nos últimos dez anos, de acordo com os critérios de qualificação da Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ);
- aplicação dos princípios de análise discursiva nas obras selecionadas;
- sistematização dos dados levantados: construção de grade de leitura, considerando e correlacionando os planos de expressão dos sistemas verbal e não verbal existentes nos textos em estudo, em seus componentes específicos de contraste e de homologação de conteúdo que os textos organizam;
- definição do plano de conteúdo manifesto no texto a partir de grade de leitura;
- identificação das possíveis relações criadas entre os vários sistemas pela estratégia global de enunciação;
- análise das condições de articulação entre linguagens;
- caracterização de processos de leitura;
- proposição de alternativas de mediação em textos híbridos;
- pesquisa piloto com entrevista episódica com professores formadores de leitores;
- análise e sistematização dos dados levantados;

- comparação de resultados e formulação de alternativas de mediação para leitura de textos híbridos; e
- organização e divulgação de resultados.

Na sequência, citam-se alguns aspectos pertinentes aos resultados obtidos na investigação qualitativa aplicada.

Ler um texto é perceber o que e como ele diz, mostra, apresenta ideias; como e o que ele significa. Leitor e produtor são estrategistas de ideias; um engendra, articula, apresenta; outro percebe e atribui sentido na medida em que mobiliza e estabelece relações entre o próprio conhecimento da língua e de linguagens, de seu conhecimento de mundo e das suas experiências nos âmbitos social e cultural. A postura ativa e questionadora são condições de existência do leitor, diante de fatores que intervêm na produção de sentido do texto, como a materialidade, o suporte, as linguagens e a presença de articulações internas e externas. A fala e a escuta são componentes inseparáveis do processo de interação com os outros, com o meio e seus produtos, propiciando intervenções ativas, modificações nas relações e constituindo identidades no diálogo.

A obra de literatura infantil mostra-se com recursos peculiares, tais como formas, cores, variações de tamanho, organização do espaço que abriga figurativizações, estilos, diagramação, escrita e seu jogo com as palavras. O leitor do texto híbrido atua como observador, que percorre as estratégias articuladoras instaladas nesse tipo de texto, num fazer interpretativo.

A combinação entre diferentes sistemas de linguagem nas obras examinadas implica modos específicos de produção de sentido e de leitura. Por ser uma estrutura significativa, especialmente pensada como tal, o texto híbrido infantil exige do leitor concreto cooperação ativa e conhecimentos específicos sobre as linguagens verbal e visual que se cruzam no discurso. O sujeito/leitor apreende o texto em sua complexidade, agencia estratégias de natureza linguística e imagética, processos perceptivos, afetivos, estéticos, plásticos, além de contribuições do contexto sociocultural. Nessa leitura, ativa-se o filtro ver-olhar-ler para a atribuição de significados e disso emerge

um tipo de leitor atento a novas combinações sincréticas em outras variações de textos.

Pensar o leitor e as relações entre fala e escuta remete aos processos escolares de interação com o texto e possíveis processos de mediação da leitura. A curiosidade e a resposta ativa são requisitos para o leitor apropriar-se do processo de atribuição de significados, numa relação de busca e aceitação da não linearidade, pois cada texto se organiza com identidade própria, criando efeitos cuja fruição e compartilhamento de experiências levam à compreensão do mesmo.

Destaca-se, aqui, a importância da mediação docente, que ativa os componentes da mobilização, indagação e diálogo, a fim de desencadear um processo interativo entre sujeitos leitores e seus objetos. A complexidade da leitura e a variedade de enunciados contemporâneos são condições exigentes de mobilização de múltiplos saberes do mediador e do leitor escolar para dar conta desse universo criado na cultura atual.

### **Considerações finais**

Os conhecimentos escolares fazem diferença quando o que se pretende são avanços nos processos de formação humana, sejam eles crianças, sejam adultos, destinatários de um indiscriminado repertório de objetos de leitura que lhes é dirigido no dia a dia. A pesquisa qualitativa em educação traz subsídios diferenciados para melhorar a formação humana. Assumir a atitude investigativa nos processos educativos de envolver docentes e discentes, numa interação entre sujeitos que dialogam, propõem, assumem atitudes investigativas, buscam respostas e novas soluções é extrapolar o universo escolar. Estar-no-mundo também é um exercício de ler, pesquisar e dar sentido à própria existência e ao seu contexto.

## Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 53-64, jul. 2001.

EISNER, E. W. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PANOZZO, N. S. P. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*. 2007. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2007.





# MICROMÉTODO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

---

Sônia Regina da Luz Matos\*

## (A)riscando

O momento de escrever este texto passa pela necessidade de pensar a pesquisa no grupo do Observatório de Educação da UCS. Necessidade das forças afirmativas de uma vida que investiga, e de um corpo que pede pele. Junto desse grupo se problematiza o funcionamento da pergunta: como funciona o pesquisar uma pesquisa em educação? Pergunta, essa, sem nenhum esgotamento do tema e sem resposta.

Trata-se de uma pergunta que quer pensar e escrever sobre alguns traços de pesquisa que a linha de pesquisa *Educação na diferença* vem (a)riscando nesse espaço de pesquisa e extensão.

A linha de pesquisa funciona no movimento de multiplicidade, e a pesquisa pela força da diferença tem efeito de realidade rizomática, passando de uma dinâmica de escrever respostas sobre a realidade, para outra dinâmica: a de espalhar condições de possibilidades para pensar a pesquisa em educação.

Esse efeito rizoma coloca as certezas modernas, os jargões, os clichês e as metanarrativas sobre os métodos e metodologias de pesquisa em educação no território do questionamento de cunho genealógico. Essa posição de investigação nesse território busca inquietar os regimes de verdades já instituídos e fazer ver as forças das formas dos saberes e dos poderes materializados.

---

\* Professora no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutoranda em Educação pelo PPGEdU/UFRGS). Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS, projeto “Escrituras” Capes/Inep/UFRGS e do *Laboratoire Santé, Individu, Société EAM-SIS-HCL 4.128, Université de Lyon 2/França*.

Portanto, pensar um método de pesquisa em educação com a diferença e se lançar para escrever (a)riscando-se a pensar a investigação pelas forças do processo de criação. A pesquisa quer diferença-ação, atuando como elemento perturbador da similitude, da classificação, da generalização, que acabam por acomodar o pensamento na busca de respostas.

Então, qual é o plano de imagem do pensamento que se faz na metodologia no campo da diferença? O plano metodológico para o pensamento da diferença faz distinção entre um plano da imagem de pensamento dogmático e um plano da imagem de pensamento heterogênea. (CORAZZA, 2012a, 2012b; DELEUZE, 2006a).

### **Das imagens de pensamento para a pesquisa com a diferença**

O filósofo Deleuze (2006a) captura a ideia sensível da imagem heterogênea de pensamento na filosofia de Nietzsche,<sup>1</sup> na literatura de Proust,<sup>2</sup> no cinema de Godard,<sup>3</sup> na pintura de Bacon<sup>4</sup> e no teatro de Carmelo Bene.<sup>5</sup> Ele retira o movimento singular da multiplicidade do pensamento de cada autor. Como ele faz isso? Ele retira os espaços vetoriais, isto é, a grandeza da direção, do sentido e da intensidade do pensamento dos autores que estão fora da matriz platônica; ele engendra a gênese espaciotemporal do próprio pensar do pensamento dos autores. Esse engendramento afirma-se para a zona de criação de conceitos<sup>6</sup> e da inventação de procedimentos para fazer funcionar o pensamento investigativo. Esse tipo de engendramento metodológico-filosófico se constitui numa névoa que povoa o campo da diferença.

---

<sup>1</sup> “*Nietzsche propõe uma nova imagem do pensamento.*” (DELEUZE, 1976, p. 88). Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) foi um influente filósofo alemão do século XIX.

<sup>2</sup> Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust (1871-1922) foi um escritor francês.

<sup>3</sup> Jean-Luc Godard (1930) cineasta franco-suíço.

<sup>4</sup> Francis Bacon (1909-1992) foi um pintor anglo-irlandês de pintura figurativa.

<sup>5</sup> Carmelo Pompilio Realino Antonio Bene (1937-2002) foi ator dramaturgo e cineasta italiano.

<sup>6</sup> Para Deleuze e Guattari (1992) a filosofia cria conceitos, a arte cria afetos e perceptos, e a ciência funções.

Com isso, a imagem dogmática do pensamento é determinada por oito postulados,<sup>7</sup> e esses são a própria imagem do pensamento moral, pois, esse tipo de imagem carrega a força do verdadeiro, do bem e do divino; sendo elas os valores superiores à vida. O conhecimento não é juiz da vida. Na nossa linha de pesquisa, o saber não vai ser tomado como um fim, mas vai ser tomado como algo entre o vivido na vida.

A imagem heterogênea do pensamento faz uma pesquisa/conhecimento/saber que não se opõe à vida. Nela se vive o “pensamento que afirme a vida.” (DELEUZE, 1976, p. 83). Por isso, pensar o problema em pesquisa pela diferença é “inventar novas possibilidades de vida”. (DELEUZE, 1976, p. 83) para o campo da educação. Para isso, temos que violentar as forças da imagem dogmática, do clichê, do pensamento que busca similitude, deixando de acreditar no determinismo de que o “pensamento é parte do *ratio*”. (DELEUZE, 1976). O *ratio* por ser parte do discurso da representação,

---

<sup>7</sup> “Recenseamos oito postulados, tendo cada um deles duas figuras: 1.º, postulado do princípio ou da *Cogitatio natura universalis* (boa vontade do pensador e boa natureza do pensamento); 2.º, postulado do ideal ou do senso comum (o senso comum como concordia facultatum e o bom senso como repartição que garante essa concórdia); 3.º, postulado do modelo ou da reconhecimento (a reconhecimento instigando todas as faculdades a se exercerem sobre um objeto supostamente o mesmo e a possibilidade de erro que daí decorre na repartição, quando uma faculdade confunde um de seus objetos com outro objeto de uma outra faculdade); 4.º, postulado do elemento ou da representação (quando a diferença é subordinada às dimensões complementares do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto); 5.º, postulado do negativo ou do erro (onde o erro exprime ao mesmo tempo tudo o que pode acontecer de mal no pensamento, mas como produto de mecanismos externos; 6.º, postulado da função lógica ou da proposição (a designação é tomada como o lugar da verdade, sendo o sentido tão-somente o duplo neutralizado da proposição ou sua reduplicação indefinida); 7.º, postulado da modalidade ou das soluções (sendo os problemas materialmente decalcados sobre as proposições ou formalmente definidos pela possibilidade de serem resolvidos); 8.º, postulado do fim ou do resultado, postulado do saber (a subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método). Se cada postulado tem duas figuras, é porque ele é uma vez natural e uma vez filosófico; uma vez no arbitrário dos exemplos e uma vez no pressuposto da essência. Os postulados não têm necessidade de ser ditos: eles agem muito melhor em silêncio, no pressuposto da essência como na escolha dos exemplos; todos eles formam a imagem dogmática do pensamento.” (DELEUZE, 2006, p. 161).

que são próprios das faculdades<sup>8</sup> de conhecer, de aspirar e de julgar; esse é relevante quando podemos fazer uma dispersão no limite do funcionamento das faculdades. Pondo-as no limite da violência que é compreender o *outro* no incomparável de cada um, não no *outro* universal da semelhança.

Dito isso, os investigadores dessa linha de pesquisa propõem-se a experimentar uma metodologia para esse tipo de imagem de pensamento. Para nós ela está na nobreza dos movimentos preparatórios do estudo e da busca do rigor na dobra de pensar o pensamento produzido no campo da educação. O saber metodológico desenvolvido não necessita da generalidade dos conceitos nem se apossa de uma regra de solução para o tema sobre metodologia e pesquisa na educação. A ideia não é oferecer um sentido metodológico transcendental ideal e verdadeiro para educação que se alianza com diferença.

Afirmamos que existe uma imagem de pesquisa que é micropolítica e que vai ao encontro de “signos que dão problema para o pensamento” (DELEUZE, 2006a, p. 158) em pesquisa. O problema é capturado pela sensação que remete às ideias. Os signos que dão problema proliferam ideia-sensação na superfície da emergência de pensar, destacando que pensar “é uma n<sup>a</sup>... potência do pensamento”. (DELEUZE, 1976, p. 89). A ideia-sensação é a aliança com o caos, e ela atira fragmentos, que sempre é violência, possibilitando a montagem de um plano de composição para a metodologia em pesquisa. E é com a qualidade dessa força violenta que a sensação se atualiza com as caoides (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 267), que cria certo mal-estar diante das ideias feitas, do bom-senso, do senso comum, da passividade, do doxa, da opinião e desses tipos que comungam com a imagem moral do pensamento.

---

<sup>8</sup> Immanuel Kant (1724-1804; filósofo prussiano) em suas obras trata o aparelho representacional das faculdades da ciência, da ética e estética; sendo as duas primeiras de ordem objetiva e a última de ordem subjetiva. Para Deleuze (2006b) as faculdades são parte da produção da imagem dogmática do pensamento.

Logo, a pesquisa pela diferença captura o fluxo das caoides<sup>9</sup> do mundo do simulacro;<sup>10</sup> que não só dispara a percepção, mas também apreende tipos de enquadramento<sup>11</sup> para a constituição de um plano para outra imagem heterogênea do pensamento em metodologia de pesquisa em educação.

Diante dessa breve exposição das imagens de pensamento para a pesquisa pela diferença, necessitamos, também, fazer uma exposição sobre um tipo de experimentação de composição metodológica de pesquisa em educação. Esse estudo experimental é denominado “método de dramatização”, retirado das ideias de Nietzsche lido pelo filósofo Deleuze.<sup>12</sup>

## Método de dramatização

### Fissura no *logos*: crítica genealógica

O método de dramatização do *logos* não está presente nos clássicos manuais de como fazer pesquisa. Esse método exige que “olhemos para as visibilidades da época, para isso é necessário desfocar os olhos das coisas vistas”. (CORAZZA, 2007, p 105). Talvez,

---

<sup>9</sup> “*Chamam-se de caodes as realidades produzidas em planos que recortam o caos.*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 267). O caos é uma velocidade infinita que faz com que percamos ideias incessantemente; para nos proteger do caos temporariamente e para atualizar o caos, é necessário transformar a variedade caótica em variedade de caoides da arte, da ciência e da filosofia.

<sup>10</sup> O simulacro é a imagem sem semelhança. O simulacro não é a cópia degrada como caracteriza o pensamento platônico. Ao assumir o simulacro como imagem sem semelhança abolisse a questão de modelo e cópia. Com isso, o simulacro não pode entrar nas forças da imagem dogmática do pensamento, pois ele “*é o sistema em que o diferente se relaciona com o diferente pela própria diferença*”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 16). A diferença não pode ser reduzida somente à identidade e à relação de similitude.

<sup>11</sup> A ideia de enquadrar é utilizada no sentido da atuação dos diretores do cinema quando eles enquadram a cena para apreender a sensação da cena; também é a ação de selecionar determinada porção do cenário para figurar na tela. O enquadramento pode ser fixo e móvel, mesmo assim, todo enquadramento é movimento, seja ele *travelling* (sensação de velocidade), *dolly* (sensação de velocidade vertical), aproximação e afastamento. Então, todo plano necessariamente faz captura de um tipo de enquadramento. Alguns dos tipos de plano de enquadramento de cenas podem ser de paisagem, *close-up*, conceito e detalhe.

<sup>12</sup> Leitura nietzschiana feita em um momento em que o filósofo Deleuze se encontra afetado pelo pensamento spinozista. Pode-se dizer que há uma leitura nietzschiana-spinozista (principalmente no livro da ética de Spinoza). (CORAZZA, 2012b).

se desfocarmos dos grandes manuais de pesquisa, possamos ver “entremultiplicidades” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 60) nas pesquisas em educação. As pesquisas em educação, infundidas com as ideias deleuzianas da diferença, podem ser encontradas como pesquisa: “pluralista, inventiva, microfísica, rizomática, perspectivista, noológica, do devir, da singularidade, dos encontros, do impessoal, do acontecimento, da desterritorialização absoluta”. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 15, 39, 44, 48, 49, 52, 57, 58, 67, 68). Essas pesquisas com a diferença incitam mais que a visibilidade de um determinado tempo, é uma visibilidade com função de *vidência*. (DELEUZE, 1985, p. 95). A função *vidência* é que possibilita dar vida nova à pesquisa, vida nova que é sempre engendradora na inventividade da visibilidade *vidência*.

Essa afetação vidente, na pesquisa da diferença, usa a força da crítica genealógica (CORAZZA, 2010a) que é a parte da própria decomposição dos espaciotemporais (DELEUZE, 2006c, p. 147) que quer questionar o bloco conceitual produzido pelos regimes de verdades dos conceitos em educação. Passa-se, então, a questionar a vontade de verdade produzida pelo bloco conceitual. Com a crítica genealógica, a decomposição da vontade de verdade acontece com a pergunta genética: “Mas o que querem os procuradores da verdade?” (CORAZZA, 2010a).

O querer é parte da instância genética e de crítica de todas as nossas ações, pensamentos e sentimentos. Então continuemos as questões genéticas<sup>13</sup> no campo da educação: O que quer a vontade

---

<sup>13</sup> “1. *Quem quer...? (Quem é aquele que quer...? O que quer aquele que diz...? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: à vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer...? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Então, esta vontade de poder (este “quem”?) supõe o quê? Logo, qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo – que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de...? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? (Indicar o elemento dominante em cada série.) Aquele que não poderia dizer pensar sentir ou experimentar isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser?* 2. Quando quer...? (Em que condições? Em que caso(s)?) 3. Onde quer...? (Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista?) 4. Como quer...? (Por quais operações? Por quais configurações de forças?) 5. Quanto quer...? (Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?). (CORAZZA, 2010b, p. 12).

de verdade educadora? Quem quer a verdade sobre o que é educação? Por que querê-la? Para que tê-la? O que pretende ela? Como ela quer existir? Como ela passa a existir? Esse pode vir a ser um básico funcionamento de questionamento de cunho genealógico.

Partindo da crítica genealógica, esse método de pesquisa é posto para agitar as dobras do sistema educacional, sistema que acontece na operação da pesquisa. A força genealógica põe a ordem da razão/*ratio/logos* sobre o tema educação na superfície da pele da pesquisa; essa ordem da razão, ao ser colocada na superfície, exige que a matéria da pesquisa seja desviada das matérias ou ideias já subjetivadas, como as metanarrativas<sup>14</sup> em educação.

A força da crítica genealógica provoca a dissolução dos clichês e das metanarrativas no campo da pesquisa em pedagogia e na educação. A sensação é que a parte da pesquisa que investe no cunho genealógico causa estranhamento. E, num primeiro contato, “tudo que é estranho e problemático na vida é banido pela moral”. (DELEUZE, 1994, p. 45). Esse movimento genealógico produz o efeito problemático do estranhamento porque a “origem da moral” (NIETZSCHE, 1998, p. 11) é o próprio valor da vontade de verdade constituída e constituidora do que é verdadeiro.

---

<sup>14</sup> O campo dos estudos pós-estruturalistas redefine a natureza da linguagem. A linguagem é um constante fluxo, ela vacila; por isso nunca seria capturado de forma definitiva e universal o seu significado. Com isso, se pode questionar a soberania do sujeito da linguagem, a soberania da consciência do sujeito produzido pela linguagem. Assim o pensamento pós-estruturalista pode questionar a produção discursiva do sujeito da linguagem que faz a representação de ideias. O perigo é que esse sujeito da linguagem fique tão soberano e centralizado que passe a produzir discursos com força de vontade de verdade. Então, os pensadores denominados pós-estruturalistas passam a questionar e a subverter as verdades mais verdadeiras e queridas produzidas pelo sujeito da linguagem e denominar o movimento de descentramento do sujeito da linguagem, como virada linguística. A virada linguística desconfia de todas as produções de saberes-poderes; questiona a proliferação de identidades e suas formas de governar a subjetividade; enfrenta o binarismo dialético e a genealogia da moral cristã e científica. Assim, as metanarrativas, as grandes falas são as ideias de força de verdade. Elas se tornam edifícios teóricos e são dogmas legitimados pelas áreas científicas. São verdades inquestionáveis. (SILVA, 1994, 1999). Dentre as metanarrativas alfabetizadoras, muitas delas estão ditas e apresentadas nesta tese, no Capítulo 2.



Com isso mostra-se que a pesquisa da diferença de sobremodo, ruma<sup>15</sup> silenciosamente, no movimento da crítica genealógica, quando mostra o funcionamento do *logos* do tema que a pesquisa investiga. E, é (e)vidente que são as perguntas genealógicas “que avaliam a origem das forças” (DELEUZE, 1976, p. 62) sedimentadas no território do tema que se investiga em educação. A (e)vidência ocorre quando se localiza algumas das formas<sup>16</sup> da vontade que vão sendo pontilhadas na exposição da instável linha do problema de pesquisa que sempre quer pensar sobre o pensamento.

A instabilidade da linha do problema “procura as forças que produzem sintomas”. (DELEUZE, 1976, p. 62). O problema de pesquisa, as suas questões são a sintomatologia<sup>17</sup> da vontade de potência das forças ativas da paixão da investigação.

É lógico que, diante disso, há uma dinâmica genealógica que ruma significantes e a-significantes, saberes e poderes; a paixão da investigação vibra e varia em diferentes níveis e velocidades no decorrer da experimentação da pesquisa.

Então, com os questionamentos genealógicos dissolve-se a valoração dos valores da vontade de verdade e “estabelece o drama desses *logos*”. (DELEUZE, 2006c, p. 152). É o drama do *logos* da matéria que se pesquisa, tomando as questões e o problema como uma pensa-ção-escrita (escriteitura). O drama desse *logos* agita-se, ganha movimentos de extensão na expressão. Esse drama, que sempre é um *logos*, produz o excesso de ideias que talvez sobeje à própria razão. Assim, o estudo ganha direção na curvatura infinita, e as perguntas genealógicas forçam uma metodologia forasteira.

---

<sup>15</sup> “É certo que, a praticar esse modo de leitura como arte, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido – e que exigirá tempo, até minhas obras sejam ‘legíveis’ –, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o ruminar...” (NIETZSCHE, 1998, p. 15). Excerto retirado da parte final do prólogo do livro *Genealogia da moral*, escrito em 1887, pelo filósofo Nietzsche.

<sup>16</sup> A forma que ordena o conteúdo e dá condição para o conteúdo informar.

<sup>17</sup> “Retomou o projeto nietzscheano de uma verdadeira crítica da moral, e isso graças a um método ‘sintomatologia’.” (DELEUZE, 2005, p. 17).

## Vontade do drama: experimentação exploratória

O método de dramatização é produzido nas escritas de Deleuze “dos anos 60 [...], especialmente, nos livros de Nietzsche e a filosofia; Diferença e repetição e na conferência proferida na Société Française de Philosophie, em 28 de janeiro de 1967”. (CORAZZA, 2012a, p. 7). Essas produções tomam o drama como resistência ao excesso de racionalidade, de vontade de verdade; então a ideia de que “um logos é substituído por um drama” (DELEUZE, 2006b, p. 145) torna esse método uma máquina que dispara projéteis na direção da metafísica e da representação do representado no pensamento em pesquisa.

O método de dramatização é a experimentação do exercício de pensar o pensamento porque a “pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir”. (DELEUZE, 2006b, p. 18). Ao prosseguir e procurar esse pensamento, aproxima-se dos estudos da autora Corazza<sup>18</sup> com movimento de dimensão “experimental-exploratório” (CORAZZA, 2010a, 2010) desse método.

Para esse método, o drama explora a cena da representação, do senso comum, do clichê, da unidade da generalização do pensamento universal, das metanarrativas educacionais. A dimensão exploratória pensa “no espaço cênico, no vazio desse espaço, na maneira como ele é preenchido, determinado por signos e máscaras”. (DELEUZE, 2006b, p. 35). O drama, nesse sentido, é vigilante nas extrações de singularidades das ideias, portanto, “uma ideia se dramatiza em vários níveis.”<sup>19</sup> (CORAZZA, 2010).

---

<sup>18</sup> Na linha de pesquisa filosofia da diferença e educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a orientação da Professora Dra. Sandra Mara Corazza, temos duas produções acadêmicas que se utilizam do método de dramatização para fazer suas pesquisas. Uma delas é a proposta de tese, do Professor Marcos da Rocha Oliveira: Método de dramatização: O que é pedagogia? A outra é a proposta de dissertação *espiritografias de criação em ilhas desertas*, da Professora Maria Idalina Krause de Campos.

<sup>19</sup> (CORAZZA, 2010): “*Uma Idéia se dramatiza em vários níveis, mas dramatizações de ordens diferentes também ecoam e atravessam os níveis*”. (DELEUZE, 2006b, p. 352).

O drama<sup>20</sup> dionisíaco se afirma na tragédia nietzscheana da metamorfose e “se tiramos do termo ‘drama’ todo o pathos dialético e cristão que compromete seu sentido, é o método de dramatização” (DELEUZE, 1976, p. 64) que procede. Assim, se desloca a ideia desse drama filosófico, e se coloca em destaque um modo dramático na pedagogia curricular, porque, “debaixo de todo currículo há um drama”. (CORAZZA, 2010b).

O drama trama as forças. A trama envolve a vontade de potência das forças das questões da investigação. A força, nesse caso, é a ação não causal. O drama do logos dispara a qualidade da força de paixões alegres e tristes. Aciona dinamismos cinéticos e os movimentos mecânicos da força. Ela produz o efeito de descrever os dinamismos e movimentos. Talvez, por isso, “Godard diz que [é] descrever e observar mutações”. (DELEUZE, 2005, p. 30). A função do drama do método de dramatização é descrever, fazer uma mostragem das mutações. A mostragem da experimentação exploratória ainda é marginal em relação aos clássicos meios de pesquisa em educação e pedagogia.

O método de dramatização é um procedimento inventado para fazer dobrar o campo da representação. Para tanto, os dois movimentos do método têm funções distintas durante a operacionalização da investigação. O primeiro movimento, o da crítica genealógica, faz fissura no *logos*, e a experimentação exploratória dispara as forças da descrição inventiva, que são condições das possibilidades da criação em pesquisa.

Com esse método, é possível um encontro com as forças forasteiras que é o investimento inventivo de dramatizar a singularidade da montagem e da descrição que dispara na pesquisa. A “singularidade é um conceito existencial” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 68) que não é referencial para generalizações em pesquisa em educação ou para educação. Para operar com esse método, se faz o exercício singular da ação de pensamento micropolítico (GUATTARI; ROLNIK, 1986), isto é, de invenção científica de multicentragem da pesquisa que envolve especificidades da matéria

---

<sup>20</sup> Esse drama não tem nada a ver com o drama socrático.

que se pensa. A singularidade da pesquisa sempre é transversalizada<sup>21</sup> pelos muitos procedimentos já inventados, já vividos e do por vir.

O pensamento micropolítico (DELEUZE; GUATTARI, 1996) transversalizado pela diferença não faz correspondência com os sufixos micro e macro. O tamanho grande e/ou pequeno não carrega os significados desses sufixos. O macro atua na dobra da política, do social, da institucionalização e do governo. O pensamento micropolítico, dilata a origem clássica dos significados macro e micro e desloca para outra expressão a de conexão geográfica. O micro não tem centro nem unidade; é periferia imprevisível e incontrolável; ele escapa constantemente ao dramatizar um possível singular plano de ação da investigação.

As forças do movimento de experimentação exploratória, que procura processos de singularidade, possibilita estar entre os desvios que ocorreram (e ocorrerão) no decorrer da pesquisa. Então, a matéria da pesquisa sofre os efeitos da sintomatologia produzida pelo efeito genealógico.

Entretanto, ao multicentrar o tema da pesquisa, o sintoma genealógico exploratório entra no território das multiplicidades das qualidades dos tipos de forças ativas experimentadas pela ideia das forças nietzscheanas: força-língua, força-diferença, força-política, força-singular, etc. Com algumas dessas qualidades e quantidades de força afirma-se a vida; vive-se o simulacro, fazendo da produção da pesquisa como algo que singulariza a potência dos encontros/afecções que envolvem os fluxos de uma pesquisa no pensamento da diferença. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004).

Sendo assim, a “micrometodopolítica” (MATOS, 2010) pode dramatizar o *logos* e esgarçar a matéria da investigação, avançando no pensamento da pesquisa-vida como a variação da experimentação.

---

<sup>21</sup> Este conceito foi cunhado por Guattari (1972). A ideia de transversalidade é uma oposição ao binarismo da verticalidade à horizontalidade; ela é uma dimensão que pretende superar os dois impasses binários e vive localizando os coeficientes das linhas de forças sociais que se agitam.

## Conclusão

Para o a linha de pesquisa *Educação na diferença*, que atua no Observatório de Educação da UCS, a pesquisa é tomada como um sistema aberto que ordena os elementos diferenciais e geradores da crítica de cunho genealógico; então, esse primeiro movimento na investigação funciona como rizoma disparador da vontade de verdade produzida nos sistemas educacional e pedagógico. A afecção rizomática constitui uma “pesquisa-enigma”. (CORAZZA, 2008, p. 520). Enigma que violenta os códigos sobre o que é pesquisa em educação.

Essa afecção rizomática da metodologia se espalha de forma subterrânea, superficial e aparentemente caótica. No livro *Mil platôs* (1995) o conceito de rizoma é tido como oposição da lógica binária da imagem de pensamento da árvore-raiz. “Os bulbos, os tubérculos são rizomas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15) e têm certas características, tais como: qualquer ponto do rizoma pode ser acoplado a qualquer outro, e é isso que acontece o tempo todo; a multiplicidade de conexões rizomáticas é sempre transversal, sem hierarquização, pois a raiz se põe a proliferar como erva daninha, por isso, “uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter múltiplas entradas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22) e saídas. Ele, o rizoma, produz efeito a-significante, porque a raiz rompe-se, distancia-se, alarga-se do modelo estrutural, pivô da ideia de origem.

É com o efeito de rizoma que se pode viver na pesquisa numa “roda [de] imagens de pensamento e micropolíticas, na máquina nômade.” (CORAZZA, 2008, p. 525), porque pesquisar e “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões por vir”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13). Essa “micrometodopolítica” de pesquisa quer apreender forças, mesmo sabendo que se apreende na agonística de deslocar os sentidos já codificados sobre metodologias de pesquisa em educação.

O segundo movimento, o método de dramatização, isto é, o exploratório-experimental, funciona “como um atrator caótico: produz efeito de inspiração e mobilidade de criação” (CORAZZA, 2008, p. 522) nas ideias da pesquisa. Ele opera nas “condições de

possibilidade para que os pesquisadores criem” (CORAZZA, 2012b) procedimentos metodológicos. Os procedimentos são a mobilidade da expressão da criação, da transcrição e da tradução do mundo dos signos. Mundo dos signos que faz da língua uma vibração da matéria movente.

Portanto, para (a)riscar o traçado desse plano micropolítico do método genealógico de dramatização do *logos*, foi necessário a utilização do “manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese”. (CORAZZA, 2006, p. 355). Esse documento e suas prescrições foram decisivos para o encaminhamento metodológico desse texto, pois a orientação número quatro (4) desse manual diz: “Caso se esteja trabalhando, metodologicamente, com conceitos de autor/autores [...], deve-se aproveitar o que os autores inventaram para inventar também, para ousar.” (CORAZZA, 2006, p. 364). A instrução número quatro deste manual foi seguida. Parti do método já vivido, das orientações já registradas no mapa desses pensadores da diferença e passei a imitá-los a e decalcá-los com ousadia, tornando-me um tipo de imitadora da diferença, porque “sempre o imitador [é] quem cria seu modelo e o atrai”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23). Para o pensamento da diferença, se há atração da ideia decalcada, há certa afecção tradutora, uma imitação “transcriadora” (CORAZZA, 2011, p. 37) que *o decalque* já traduz. É evidente que a tradução do método de dramatização é parte desse micrométodo em pesquisa em educação.

As possíveis transcrições são produzidas na ação de pensar o pensamento, no sentido de se afectar na dobra do que estamos pensando, pensar não sobre o que pensamos, isso é, a reconhecimento; o pensar na pesquisa da diferença coloca em questão as próprias vontades de verdades, até as mais queridas pelo professor, pelo pesquisador, pelo investigador, pelo grupo de pesquisa e pela escola. Porque pensar o método e a sua pesquisa é um exercício de afecção do espírito; um espírito que, por vezes, ainda se põe sensível em meio à vida; “espírito mais próximo de Paul Valéry”. (GONÇALVES, 1999, p. 211). Ele nos descreve um espírito nada transcendente, mas imanente. Um pesquisador espirituoso, capaz de fazer de sua questão de dramatizando *logos*. É capaz de dramatizar o *logos* do seu próprio drama de pesquisa científica, dramatiza o currículo

alfabetizador, dramatiza os registros dos diários de pesquisa, etc. O micrométodo faz deslocar o jogo da educação do “penso logo existo”, para o jogo do penso ver! Ou seja, desenvolver um espírito que cria mais sintomas sobre o que vê do que coisas que sabe.

## Referências

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Org.). *Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 355-370.

\_\_\_\_\_. Labirintos de pesquisa. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.105-132.

\_\_\_\_\_. Para pesquisar um currículo-nômade: múltiplos nomes em 51 fragmentos e XXV critérios de avaliação. In: QUARTIERO, Elisa Maria; SOMMER, Luís Henrique (Org.). *Pesquisa, educação e inserção social: olhares da Região Sul*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2008. p. 517-526.

\_\_\_\_\_. *Seminário avançado em educação: o método de dramatização na comédia do intelecto: Valery & Deleuze*. Linha de pesquisa: filosofia da diferença e educação. Área temática: fantasias de escreteira: devir-infantil de currículos nômades. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Chave de leitura de um currículo: método de dramatização de um currículo: para pôr em evidência o caráter dramático de um currículo: debaixo de todo currículo há um drama*. Projeto de pesquisa: Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valery & Deleuze. Projeto da bolsa-productividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Porto Alegre: UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação. Documento apresentado ao CNPq em agosto de 2010b.

\_\_\_\_\_. Notas. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). *Caderno de Notas I: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2011a, p. 31-98.

\_\_\_\_\_. *Prática de pesquisa educacional: criação e pensamento, na pedagogia da sensação: imagem, figura, forma, na pintura e no cinema.* Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Seminário Avançado: AICE (Autor-Infantil-Currículo-Educador) no cinema: signos do movimento e imagem-tempo.* Linha de pesquisa: filosofia da diferença e educação. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012a.

\_\_\_\_\_. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012b, p. 1-15. *Anais...* Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_e\\_Arte/Trabalho/06\\_56\\_12\\_128-7430-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/06_56_12_128-7430-1-PB.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia.* Trad. de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. *A imagem-movimento: Cinema 1.* Trad. de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche.* Trad. de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.

\_\_\_\_\_. *A imagem-tempo. Cinema 2.* Trad. de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido.* Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição.* Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Perspectiva, 2006b.

\_\_\_\_\_. Método de dramatização. In: \_\_\_\_\_. *Ilha deserta e outros textos.* (1953-1974). Organizador da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006c, p. 131-162.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Feliz. *O que é filosofia?* Trad. de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Trad. de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 3.



GONÇALVES, Aguinaldo. Posfácio. Paul Valéry: o alquimista do espírito. In: VALÉRY, Paul. *Variedades*. Trad. de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999. p. 211-220.

GUATTARI, Félix. *Psychanalyse et transversalité*. Paris: Minuit, 1972. p. I-XI.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Uma micrometodopolítica. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; COSTA, Giseli Paim (Org.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: Educ, 2010. p. 81-93.

NIETZSCHE, Frederich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: \_\_\_\_\_. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

# A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE POTENCIALIZAR A ESCRITA E A PESQUISA

Cineri Fachin Moraes\*

## Introdução

Neste texto, apresento uma reflexão desencadeada a partir das aprendizagens com a pesquisa de Mestrado, mais especificamente, em relação à metodologia de análise textual discursiva e as inquietações enfrentadas durante o ensino da disciplina “Pesquisa em Educação”<sup>1</sup> ministrada para alunos da graduação.

Ao iniciar a disciplina, identifiquei, nas leituras e reflexões realizadas pelos alunos no início do semestre, que muitos estavam tendo os primeiros contatos com a pesquisa nesse momento da graduação. Nos registros solicitados, há um saber sobre pesquisa, mas, ao mesmo tempo, um distanciamento.

As inquietações que estimularam esta escrita estão relacionadas ao entendimento que os estudantes apresentam sobre pesquisa e como esse se constitui, além de como a metodologia de pesquisa pode contribuir para estimular e aproximar o pesquisador da escrita e da autoria nos estudos realizados, provocando o pensar e o refletir.

Inicialmente, apresento reflexões permitidas pela pesquisa, escrita e autoria como potencializadoras de aprendizagens nos diferentes níveis de ensino. Na sequência, trago a importância da metodologia como estimuladora da escrita, destacando a análise

---

\* Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora no Centro de Filosofia e Educação da UCS. Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS. Professora na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

<sup>1</sup> Disciplina obrigatória para todos os alunos dos cursos de licenciatura da UCS.

textual discursiva como facilitadora dessa prática. Finalizo o texto observando a tradução das aprendizagens pela via da escrita com autoria.

### **A pesquisa potencializando aprendizagens**

Pesquisar compreende uma capacidade de elaboração própria, ou seja, desafia a pensar a ciência como arte.<sup>2</sup> Arte de interpretar que se faz através de um jogo, cujas palavras são a matéria-prima. Olhar as questões de pesquisa como territórios de saber, perguntas a serem desvendadas, conhecimentos a serem construídos. Para o pesquisador isso é desafiador.

Muitos entendimentos são possíveis acerca da pesquisa. No entendimento dos envolvidos no Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (STECANELA, 2012), pesquisar é reconstruir o conhecido, acrescentando novos sentidos ao que já é compreendido, seja pela interação com teóricos, seja pela interação com sujeitos empíricos. Dessa forma, pesquisar possibilita reconstruir teorias e práticas partindo do questionamento sobre conhecimentos e modos de ação em andamento, os quais são reconstruídos a partir de interlocuções com referenciais teóricos e com uma realidade empírica.

Para grande parte dos alunos de graduação que estão cursando a disciplina “Pesquisa em Educação”, em questões apresentadas nas aulas iniciais do semestre, este conceito remete à investigação acerca de determinado tema, contribuindo para a renovação do conhecimento. Outros acadêmicos se referem à pesquisa como um momento de descoberta, busca de algo novo, aprofundamento e esclarecimento de algum tema. Poucos alunos registraram que não têm ideia do que seja pesquisa, talvez por não terem vivenciado esse processo. Outros comentam que a pesquisa da qual lembram é aquela em visitavam a biblioteca e procuravam informações relativas a algum tema indicado pelo professor. Alguns trechos revelam esses

---

<sup>2</sup> Arte entendida como capacidade especial, uso de habilidade nos diversos campos do pensamento e do conhecimento humano (*Dicionário Eletrônico Houaiss*).

registros referentes ao que entendem por pesquisa: “*um estudo mais profundo sobre algum tema (A3)*,”<sup>3</sup> *Aprender algo novo (A17)*; *Um momento investigativo (A21)*; *Uma junção de informações” (A29)*. É possível perceber que existe algum entendimento acerca de pesquisa sem mesmo ter vivenciado esse processo.

A pesquisa pode ser considerada também como uma alavanca para melhorias na educação, mas, para tal, deve iniciar na escola, ainda nos anos iniciais com o envolvimento de professores e alunos, mas investigar, questionar e pesquisar ainda não são práticas da escola. Pesquisar é buscar resposta, para tal, se faz necessário ter algo que incomode ou que pergunte para desencadear uma pesquisa.

Freire (1997) afirma que o professor (educador) deve ser pesquisador, deve investigar, deve questionar, nutrir a ideia de que “ensinar exige pesquisa”. Há professores que só ensinam e, ao longo de sua atuação profissional, seguem contando aos seus alunos o que aprenderam. (DEMO, 1999). Ao pesquisar, normalmente, se avança nas descobertas, mas também nas dúvidas. Demo afirma ainda que “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar”. (1999, p. 14). Nos registros de grande parte dos alunos da graduação, essa aproximação não aconteceu na Educação Básica.

A pesquisa inicia a partir de uma grande dúvida dentro de um campo de interesse, de desejo, de desconhecimento. Ela precisa de leituras, de busca pelo que está nas entrelinhas. Ela desafia a apreender o lido, a organizar ideias, a reconstruir, a produzir escrita, e a estabelecer parcerias para desencadear discussões motivando atos de ajudar e de ser ajudado diante das provocações, desestabilizando e sendo desestabilizado, buscando o inédito, o estranhamento. Também a produzir conhecimento e a compartilhá-lo. Ou seja, a pesquisa é uma ferramenta para autonomia.

A pesquisa potencializa aprendizagens ao agregar o sabor da aventura oportunizada pela adrenalina que dela decorre, ao reconstruir o conhecido acrescentando novos sentidos ao que já é

---

<sup>3</sup> Registros dos alunos da disciplina “Pesquisa em Educação”, cursada em 2011/2, seguidos da letra A representando o(a) “aluno(a)” e do número que o(a) identifica.

compreendido, seja pela interação com teóricos, seja pela interação com sujeitos empíricos.

Nos espaços educativos, a pesquisa precisa ser entendida como princípio educativo, como modo de ensinar e de aprender. Se for gotejada na perspectiva interdisciplinar, amplia suas vozes e se torna uma saudável prática educativa para os Ensinos Fundamental, Médio e Superior. “A pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno.” (DEMO, 1999, p. 36).

A pesquisa científica contemporânea tem um caráter provisório e de múltiplas perspectivas; não se tem mais a intenção de produzir pesquisa para ver as certezas sobre os fenômenos. Olhamos possibilidades, e elas são múltiplas. O movimento do pesquisar não é de chegar às verdades, mas de movimentar-se com elas, criando novas compreensões reconstruídas a partir de olhares e entendimentos já anteriormente produzidos.

De algum modo, as pesquisas lidam com a linguagem e a representação de mundo. Quando reconstruímos teorias e práticas, incluímos novos sentidos nas teorias e novos modos de nos envolver na prática. Dessa forma, se a pesquisa estiver presente durante o processo de formação educativa, nos mais variados espaços, e for considerada e entendida como um princípio educativo, as aprendizagens serão potencializadas.

No momento em que a pesquisa motiva a busca pelo conhecimento, o pesquisador precisa escolher como fazer, e saber qual é o caminho que irá nortear seu processo investigativo. Em função disso, vários procedimentos poderão ser adotados para ancorarem pesquisas, aliarem princípios e possibilitarem uma escrita e descrição densa de análises. Esses princípios envolvem leitura e releitura, escrita e reescrita que se estabelecem num “diálogo em três dimensões”, envolvendo os conhecimentos tácitos de quem pesquisa, os interlocutores empíricos, os autores que tratam do tema estudado e as interpretações do pesquisador. (STECANELA, 2008, 2010).

## Metodologia de pesquisa como estimuladora da escrita

A metodologia valoriza, dá segurança e qualidade à pesquisa, além de permitir enxergar o caminho que vai ser trilhado, sempre prevenindo atalhos que podem ocorrer ao longo da travessia.

A qualificação nas questões metodológicas é um permanente aprender para o pesquisador. Moraes (2007) amplia essa ideia ao afirmar que a busca pelo método também é a busca do conhecimento e o modo de formação dos sujeitos. Cada pesquisador, na medida em que se assume em suas autorias e a sua capacidade de pensar e pesquisar por conta própria, possivelmente, vai desenvolvendo metodologias próprias, de certo modo, um somatório de todas as suas vivências e experiências de pesquisa.

A utilização da pesquisa qualitativa nos proporciona uma aproximação maior com a subjetividade, com o “encharcamento” nos temas que pesquisamos, sejam eles inscritos no passado (mas, permanentemente atravessados pelo nosso olhar do presente), sejam no tempo presente (sendo, também, atravessados pelos contextos históricos já vivenciados).

Ao pesquisar, se estabelece um diálogo, ou seja, além da ligação teórica com o tema que está sendo estudado, há uma comunicação que visa à “socialização do saber”. (DEMO, 1999). Para que essa socialização aconteça, é necessário uma escrita. E essa pode ser motivada pela metodologia que norteia o caminho da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, o tratamento dos dados pode seguir caminhos diferentes de análise, ou seja, diferentes procedimentos metodológicos podem ser adotados. A “análise textual discursiva” é uma das possibilidades, o que destaco como positiva, pois a utilização dessa metodologia estimula a escrita e promove a autoria do pesquisador na medida em que a análise<sup>4</sup> acontece. Essa metodologia define alguns passos e etapas, entre elas: a unitarização, a categorização, a descrição, a interpretação e a teorização. Essas etapas permitem que o pesquisador se “encharque” dos dados empíricos, seu *corpus* de pesquisa, e esse encharcamento –

---

<sup>4</sup> Os passos de análise não são o foco de escrita deste texto, mas podem ser aprofundados em MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

acompanhado de um olhar atento ao que os dados revelam e ao que eles não revelam – otimiza a produção escrita, permite um espaço maior de autoria e de argumentação. As categorias analisadas, que podem estar definidas *a priori*, ou não, são descritas, interpretadas e teorizadas, possibilitando, como afirma Moraes (2007, p. 121), “ajudar na construção de uma compreensão mais complexa dos discursos em que os textos foram produzidos”.

Em minha pesquisa de Mestrado,<sup>5</sup> os dados foram organizados e tratados à luz dessa metodologia. Posso afirmar que estabeleci uma simpatia e afinidade com a possibilidade de autoria que essa metodologia proporciona. O que destaco é que com base em meus objetivos, o olhar foi direcionado a determinadas categorias, e essas foram organizadas, descritas e interpretadas a partir de meus conhecimentos e do conhecimento de teóricos com os quais dialoguei para fundamentar meus argumentos. A possibilidade da descrição alimenta a escrita, dá sentido às palavras e significa os dados que estão sendo analisados.

No registro de uma pesquisa, o tipo de escrita do trabalho, o perfil metodológico escolhido, revela o olhar dos autores, das correntes conceituais. Também revela a presença de autoria de pesquisa, ou não, pois, às vezes, os trabalhos ficam muito reduzidos às ideias de teóricos renomados; nesse caso, não aparece criação. A criação precisa ser uma preocupação, e a metodologia de análise textual discursiva permite isso.

---

<sup>5</sup> A pesquisa de Mestrado, realizada em 2008/2009, vinculada à linha de pesquisa história e filosofia da educação, teve como objeto as representações da formação acadêmica de um grupo de professoras. À luz da metodologia de análise textual discursiva, ancorada em algumas ênfases da história cultural, foram investigados memoriais descritivos que constituem as narrativas autobiográficas de vida e formação, escritos por um grupo de 19 professoras, ex-alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade de Caxias do Sul. As principais contribuições desse estudo situam-se na compreensão de que, a partir da formação acadêmica, as professoras foram se tecendo como profissionais em um processo de aprendizagem que aconteceu estabelecendo pontes com a prática e agregando novos saberes. Destaco que a metodologia de análise textual discursiva permitiu o “encharcamento” do *corpus*, a descrição, a interpretação e a análise dos memoriais, estimulando e potencializando a escrita com autoria.

A verdadeira escrita é aquela que evidencia a autoria de quem escreve, manifestando alguém capaz de assumir um ponto de vista, de defender suas próprias ideias, mesmo que ainda inseguro em relação a elas. Recorro a Marques (2006, p. 27) que afirma: “[...] Na fala, a palavra que digo ou me escapa está dita. Não há como fugir ao fato. Mas na escrita posso apagá-la, suprimi-la ou substituí-la. No ato de escrever, sinto-me dono do meu próprio texto.”

É possível afirmar que a consolidação da experiência da produção escrita se dá pela vivência do processo de pesquisa a partir da metodologia que orienta o tratamento dos dados. A escolha da metodologia pode potencializar a autoria na escrita e, por essa via, traduzir aprendizagens construídas pela pesquisa.

### **Escrita com autoria traduzindo aprendizagens pela pesquisa**

Ao pensar a pesquisa como potencializadora de aprendizagens, vê-se que é na autoria que o pesquisador revela de que forma essas aconteceram, ou seja, que associações, que relações estabeleceu com a teoria, que argumentos utilizou para fundamentar sua escrita.

Para Moraes,

ainda que reconstruindo seus conhecimentos a partir da interação com outros sujeitos, cada aluno precisa reconstruir seus próprios conhecimentos e teorias, assumindo a autoria nesse processo. Assumir-se autor é ter coragem de se expressar pela fala e, especialmente pela escrita. (MORAES, 2007, p. 8).

A autoria (o modo de escrever) necessita buscar o espaço do inédito, do não dito ainda. Esse é um grande desafio para qualquer pesquisador. Ao escrever promovemos uma interlocução de muitas vozes, como o “diálogo em três dimensões” referido por Stecanela (2008, 2010), e esse diálogo é promotor de uma “construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores; na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de



modo novo”. (MARQUES, 2006, p. 28). Ao desmontar o aprendido, estabelecer relações com o novo e montar de outra forma, a aprendizagem vai sendo traduzida pela escrita.

Pelo princípio da investigação, o escrever provoca o pensar, e esse desliza pela reflexão buscando o aprender. (MARQUES, 2006). Dessa forma, a aprendizagem é significada, e o aluno faz suas próprias elaborações.

Sendo fruto de uma escola que não motivou a escrita, tanto esse ato como a autoria não são situações tranquilas de serem enfrentadas. No tópico anterior, abordei a questão da escolha metodológica como facilitadora da escrita, mas, como afirma Marques (2006, p. 30), “[...] escrever é o começo dos começos. Depois é aventura”. No início, não é tarefa fácil, pois muitas pessoas “diante da brancura da folha se acham como que paralisadas, quando não tomadas de pânico”. (MARQUES, 2006, p. 31).

Pela via da pesquisa, a escrita faz parte do processo e com ela o enfrentamento da folha em branco. A escrita possibilita um registro, que, por sua vez, produz sentido. Ao pensar em escrita como produtora de sentido, recorro a Marques quando afirma que

a escrita não tem simplesmente uma história; ela possui historicidade, isto é, a capacidade de produzir-se e produzir seu próprio campo simbólico, social e cultural, de constituir-se na constituição da história, a sua e a geral, e na ruptura com as formas que criou. (2006, p. 43).

Na medida em que nos assumimos em nossas autorias, tendo coragem de manifestar a própria voz no que escrevemos e falamos, estamos também participando dessa historicidade. Nossa participação no movimento do conhecimento, por pequeno que seja, é importante em redefinições da ciência e em sua demarcação.

Escrever é um ato de reflexão, onde, invariavelmente, “mostramos nossa cara”, quem somos, e o que almejamos. Escrever é um ato político! Por isso, além da tradução das aprendizagens, destaco a importância do relato escrito no exercício da docência. Para Tardif (2002, p. 117), os saberes dos professores fazem parte

de sua história de vida e de sua experiência no ofício de professor; portanto, “eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática”.

Escrever exige disciplina, exercício, tempo e muita bagagem. Não é possível escrever a partir do nada; desse modo, é possível afirmar que “o valor de nossas pesquisas depende do valor de nossas leituras”. (MARQUES, 2006, p. 114).

A pesquisa promove a superação de uma atitude passiva diante do conhecimento substituindo essa pela curiosidade de produzir, conhecer, registrar, ser autor e aprender de forma significativa.

### **Considerações finais**

Para que pesquisas sirvam de base para a produção de novos conhecimentos e que pessoas se abasteçam desses estudos, assim como me abasteço de outros, a metodologia de pesquisa, que promove uma escrita com autoria, revela aprendizagens e estimula para que uma pesquisa puxe outra, uma leitura puxe outra, e assim sucessivamente, pelo caminho da descoberta e da aprendizagem na ampliação do conhecimento.

O conhecimento não pode ficar trancado, guardado, escondido. Precisa ser disseminado, ter movimento. Desse modo, a pesquisa (entendida como princípio educativo), impulsiona para que novos conhecimentos sejam construídos, para que nossos limites sejam testados, para que novos desafios sejam propostos, possibilitando que novas aprendizagens aconteçam.

## Referências

- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.
- MORAES, Roque. Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa. In: ESCOLA E PESQUISA UM ENCONTRO POSSÍVEL, 7., 2007, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2007.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.
- STECANELA, Nilda. Da escavação do cotidiano à escovação das palavras: o tratamento dos dados. In: STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. 2008. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- STECANELA, Nilda (Org.). *Diálogos com a educação: intimidades entre a escrita e a pesquisa*. Caxias do Sul: Educus, 2012.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112- 128.

# OS MECANISMOS COESIVOS E A COMPREENSÃO LEITORA DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS: CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO DE PESQUISA

---

**Edi Jussara Candido Lorensatti\***

## **Introdução**

Na elaboração de um projeto de pesquisa, a escolha ou a construção de um método de investigação passa por muitas indagações. O caminho a ser percorrido necessita ser previsto com detalhes. Essas indagações têm a ver com a metodologia a ser adotada. Para Minayo (2007, p. 44) a metodologia é “definida de forma abrangente e concomitante [...] a) como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados às indagações da investigação; c) e como a ‘criatividade do pesquisador’”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta a indagações específicas.

Neste texto, será abordado o caminho que foi percorrido para realizar uma pesquisa sobre a interferência dos mecanismos coesivos na compreensão leitora do texto de problemas matemáticos, caminho

---

\* Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Matemática. Especialista em Educação a Distância pela UCS. Professora no Centro de Filosofia e Educação da UCS. Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS.

esse que foi construído para responder à questão: Como os mecanismos coesivos interferem na compreensão leitora dos enunciados que se constituem em problemas de aritmética? Ou seja, um método que possibilitou um estudo na busca da correspondência entre o uso de palavras responsáveis pela coesão de textos-problema e a compreensão leitora desses.

### **A viagem: mecanismos coesivos e problemas aritméticos**

Pode-se dizer que a coesão responsabiliza-se pelas ligações, costuras e relações que se estabelecem entre as passagens do texto em sua superfície. Os mecanismos coesivos, de modo geral, são itens de coesão, itens interacionais, conectores ou fatores de coesão que, quando usados com propriedade, auxiliam a articulação das partes do texto.

Um problema aritmético, considerado um texto-problema, faz uso de mecanismos coesivos na medida em que esses dão “ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidos entre os itens linguísticos que o compõem”. (KOCH, 2007, p. 18). Se o conceito de coesão “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os itens que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2007, p. 18), por certo, os itens coesivos são importantes na compreensão leitora de problemas aritméticos. Por extensão, um problema matemático escrito e bem-estruturado deve ter coerência e coesão em seu enunciado, o que auxiliará na compreensão leitora do problema, habilidade necessária para resolvê-lo.

Instituindo como parte do problema de pesquisa a dificuldade dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de compreenderem os enunciados de problemas de aritmética, partiu-se da hipótese de que a falta de compreensão dos mecanismos que garantem a coesão textual dos problemas pode ser uma das causas dessa dificuldade.

Para verificar a correspondência citada, o uso de palavras responsáveis pela coesão de textos-problema e a compreensão leitora

desses, utilizou-se como instrumento de pesquisa uma atividade que consistia no preenchimento das lacunas de quatro textos-problema de aritmética, todos seguidos de um esquema matemático do procedimento de resolução. O instrumento foi aplicado a alunos que frequentavam o 6º ano/5ª série, de duas escolas de Caxias do Sul/RS, uma da rede particular e outra da rede pública de ensino. Aos alunos foi dada a instrução de preencherem as lacunas, levando em conta o procedimento de resolução apresentado, alertando-os de que cada lacuna deveria ser preenchida com apenas uma palavra, aquela que considerassem mais adequada para a compreensão do problema.

A validação da hipótese assentou-se na verificação do grau de adequação linguística e matemática do preenchimento de cada lacuna dos quatro problemas aritméticos apresentados, uma vez que o preenchimento adequado possibilitaria inferir que as relações semântico-discursivas explicitadas pelos itens coesivos teriam sido compreendidas. Assim, tanto a adequação no preenchimento quanto a inadequação permitem verificar a interferência dos mecanismos coesivos na compreensão leitora dos textos-problema em questão.

A seguir, descreve-se o caminho percorrido nessa investigação: a eleição do tema; os critérios para a seleção dos livros didáticos e dos textos-problema; a justificativa da escolha dos sujeitos que responderam ao instrumento elaborado, bem como a elaboração desse instrumento.

### **O caminho: justificando as escolhas**

Pensar na compreensão leitora de problemas aritméticos implica relacioná-la diretamente ao 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental, etapa escolar em que o aluno consolida seus conhecimentos aritméticos na resolução de problemas, para, nas etapas seguintes, ampliá-los e aprofundá-los.

A Matemática, componente obrigatório da *base comum nacional* dos currículos do Ensino Fundamental, é ministrada, nos anos iniciais de escolaridade, juntamente com os demais componentes curriculares, por um único professor. Nos anos finais do Ensino Fundamental, esse componente curricular, assim como

cada um dos outros, passa a ser trabalhado por um professor específico e, no mais das vezes, em forma de disciplina. Há, portanto, na organização curricular da maioria das escolas brasileiras, uma ruptura entre os quatro/cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e os quatro últimos. A ruptura se dá pelo fato de que o 6º/5ª série “marca o início da convivência do aluno com uma organização escolar com a qual não está habituado, horário compartilhado por diferentes matérias e diferentes professores”. (PCN, 1998b, p. 61). Os conhecimentos passam a ser divididos em disciplinas, distintas umas das outras, ministradas por diferentes professores.

Para iniciar a etapa final do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, no caso do ensino de Matemática, é, normalmente, feita uma revisão dos conteúdos<sup>1</sup> estudados nos anos iniciais. Em geral, nota-se, no 6º ano/5ª série, a preocupação dos professores de Matemática em retomar os conteúdos já estudados para consolidar as aprendizagens necessárias ao prosseguimento dos programas de ensino nas séries/anos seguintes. Paradoxalmente, embora o estudo repetitivo da maioria dos conteúdos é nesse ano/série que o fracasso escolar é maior, o que é comprovado pelos elevados índices de retenção, tem esse componente como vilão. (PCN, 1998a, p. 61).

Nessa etapa de escolarização, os alunos são solicitados a aperfeiçoar seus procedimentos de cálculo aritmético, seja ele exato, aproximado, seja de mental e escrito, desenvolvido a partir de procedimentos convencionais ou não convencionais, com ou sem uso de calculadoras. Justamente nessa etapa, há o “nó” do ensino: os alunos deveriam superar a mera memorização de regras e de algoritmos ou os procedimentos mecânicos de resolução de problemas em prol do desenvolvimento da argumentação, da formulação de hipóteses e da validação de respostas; no entanto, “para a grande maioria dos alunos, resolver um problema significa fazer cálculos”. (PCN, 1998a, p. 61).

---

<sup>1</sup> Entende-se por conteúdo os conceitos, os algoritmos e os procedimentos matemáticos de cálculo.

A ampliação e a construção de novos significados para os números, bem como a representação de generalizações sobre as propriedades das operações aritméticas são alguns dos objetivos previstos para o 6º ano/5ª série do Ensino Fundamental. Para isso, “é fundamental a proposição de situações-problema”. (PCN 1998a, p. 66).

Resolver problemas aritméticos é o objetivo principal do 6º ano/5ª série do Ensino Fundamental. Desenvolver essa capacidade é construir alicerces para o desenvolvimento de generalizações que permitem chegar a abstrações em outras áreas da Matemática, como a Álgebra e a Geometria, estudadas nos anos/séries seguintes. Para resolver problemas, a compreensão leitora de textos-problema é fundamental.

Justifica-se, assim, a preocupação com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Matemática propostos para o 6º ano/5ª série do Ensino Fundamental, ano/série em que a compreensão e a resolução de problemas aritméticos são o foco da disciplina de Matemática.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa, foram selecionados quatro problemas aritméticos que constam em livros didáticos destinados ao 6º ano/5ª série do Ensino Fundamental. Esses livros: (a) caracterizam-se por concentrar os campos matemáticos por ano/série e por enfatizarem o campo “números e operações”; e (b) fazem parte das 16 coleções aprovadas, em 2008, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tais coleções atenderam às exigências técnicas e físicas divulgadas em edital específico pelo Ministério da Educação (MEC) e passaram pela avaliação pedagógica de especialistas designados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).<sup>2</sup>

Dentre os critérios para aprovação das coleções de livros didáticos pelo PNLD, destacam-se a explicitação da fundamentação teórico-metodológica em que se baseiam os autores e a “coerência

---

<sup>2</sup> Os livros de Matemática selecionados pelo PNLD encontram-se no documento Guia de Livros didáticos PNLD 2008.



entre a fundamentação teórico-metodológica explicitada e aquela de fato concretizada pela proposta pedagógica” dos livros. (PNLD, 2008, p. 20).

Assim sendo, para a escolha dos problemas aritméticos, num primeiro momento, foi feita uma análise dos referenciais de abordagem metodológica adotados pelos autores desses livros. Estabeleceram-se, então, dois grupos denominados LA e LB.

Os livros que compuseram o grupo LA caracterizam-se, predominantemente, por introduzirem os conteúdos por uma explanação teórica, seguida de atividades resolvidas, a título de exemplo, para, *a posteriori*, proporem atividades de cunho aplicativo que visam à fixação, pelo aluno, do conteúdo estudado. Os significados das operações numéricas são explorados no próprio livro e a aplicação de algoritmos é privilegiada. O procedimento para o uso de regras é feita de forma prescritiva. Os conteúdos são apresentados em capítulos que seguem uma sequência ditada pela organização interna dos campos matemáticos.

Tal ordenação reflete uma concepção de ensino de Matemática: o professor ensina, o aluno aprende, o foco está no ensino. Nessa perspectiva, é necessário instrumentalizar o aluno teoricamente, enunciando o conceito e prescrevendo procedimentos ou técnicas, para que o aprendiz possa resolver problemas. O conceito é fornecido aos alunos, bem como a descrição do algoritmo da operação aritmética como objetos formais do conhecimento matemático, para que, em seguida, o aluno aplique o conhecimento supostamente aprendido em exercícios ou na resolução de problemas, problemas esses bastante semelhantes aos utilizados como exemplo.

Já os livros do grupo LB caracterizam-se por partir de atividades propostas para, só depois, sistematizar os conteúdos. A introdução de um conceito está, quase sempre, apoiada na resolução de problemas. Por meio de perguntas e de explicações, os alunos são chamados a atribuir significados aos conceitos e procedimentos matemáticos e a desenvolver a capacidade de aplicá-los em situações novas. As atividades propostas favorecem a percepção dos diversos tipos de números, seus significados e suas interpretações, assim como promovem articulações entre os diferentes significados e as

representações matemáticas dos conceitos; a reflexão é provocada, os alunos são desafiados a recorrer às suas vivências e a conversar sobre Matemática, o que possibilita a construção ou a apropriação gradativa dos conhecimentos.

Desde essa abordagem, o foco da disciplina de Matemática passa a ser a aprendizagem, não mais o ensino: o professor media, através de seu planejamento, a construção de conhecimentos do aluno. Cada unidade de estudo inicia com atividades propostas para o aluno resolver. Ao buscar estratégias de resolução ao proposto, são proporcionadas ao aluno experimentações e reflexões, construções gradativas e pertinentes de conceitos matemáticos; os conteúdos são sistematizados após o envolvimento dos alunos com as experiências propostas, ou seja, os conteúdos são introduzidos como base para a resolução dos problemas a que os alunos são, previamente, expostos. Aqui, o ensino parte da resolução de problemas, isto é, resolver problemas resulta em aprendizagens matemáticas.

Após ter analisado o enfoque metodológico e classificado os livros indicados pelo PNLD/2008 em dois grupos (LA e LB), foram selecionados quatro problemas aritméticos, dois do grupo LA e dois do grupo LB. Essa escolha foi resultado da análise de cada texto-problema quanto à presença de mecanismos coesivos que poderiam interferir substancialmente no processo de compreensão desses textos-problema e, conseqüentemente, na resolução dos problemas aritméticos.

Considerando que a resolução de problemas depende da compreensão leitora dos textos desses problemas, e que a explicitação dos mecanismos coesivos colabora decisivamente para essa compreensão, selecionaram-se textos-problema tendo por critério, além da concepção de ensino, o emprego adequado de itens lexicais e gramaticais, responsáveis por explicitar a coesão do texto, bem como o sentido matemático nele contido. Ao ser utilizada a língua natural para a expressão da linguagem matemática, algumas palavras da língua passam a ter sentido específico, sentido que precisa ser matematicamente compreendido para a resolução de um problema.

Antes da elaboração do instrumento de pesquisa, fez-se necessário um procedimento de resolução dos problemas selecionados. Esses foram submetidos à resolução por seis alunos, três de uma escola pública e três de uma escola particular, estudantes do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental. Essa etapa foi necessária para a elaboração e validação do instrumento de pesquisa descrito mais adiante. Procurou-se, com esse procedimento, uma forma de registro da resolução dos problemas selecionados que se aproximasse ao máximo da linguagem utilizada por indivíduos pares daqueles que preencheriam o instrumento de pesquisa propriamente dito. Procurou-se uma linguagem “de aluno”, para apresentar a resolução do problema (esquema matemático), no texto-problema lacunado.

Como o objetivo dessa pesquisa era o de verificar em que medida a compreensão dos mecanismos coesivos utilizados nos textos-problema contribui para a compreensão desses textos e, conseqüentemente, para a resolução de problemas aritméticos, julgou-se que a representação da solução dos problemas integrantes do *corpus* poderia interferir negativamente na compreensão leitora dessa resolução e que essa interferência seria menor se a representação do procedimento de solução fosse dada por alunos com características semelhantes (mesma escolaridade e faixa etária) às dos alunos que participariam da segunda etapa da investigação, esses os sujeitos da pesquisa. Ressalta-se que os alunos participantes dessa primeira etapa colaboraram apenas na construção do instrumento de pesquisa, não fizeram parte da segunda etapa, ou seja, do preenchimento das lacunas dos textos-problema que correspondiam aos itens lexicais ou gramaticais responsáveis pela explicitação da coesão desses textos.

A partir das adequações das soluções apresentadas pelos seis alunos, compôs-se o instrumento de pesquisa. Esse instrumento foi constituído pela apresentação dos quatro textos-problema escritos, lacunados, com seu respectivo esquema de solução.

As lacunas, em número de 14, corresponderam à supressão de palavras responsáveis pela explicitação da coesão dos textos-problema. A fim de evitar que a extensão de cada lacuna pudesse fornecer pistas sobre seu preenchimento, todas as lacunas,

independentemente do número de caracteres constituintes do termo a ser utilizado, tiveram igual extensão.

Aos sujeitos da pesquisa foi solicitado que preenchessem as lacunas, utilizando apenas uma palavra para cada lacuna, e que o fizessem da maneira que julgassem mais adequada tendo em vista a compreensão do “enunciado” do problema. Foi dito, também, que outros alunos haviam, anteriormente, resolvido o problema, que essa solução estava expressa em forma de esquema, logo abaixo do texto lacunado, e que esse esquema poderia auxiliar a encontrar a palavra adequada para o preenchimento. Foi enfatizado que cada lacuna deveria ser preenchida com uma única palavra.

Esse instrumento foi disposto em quatro páginas, cada uma com um texto-problema lacunado e a respectiva resolução do problema original, em forma de esquema. Os sujeitos receberam a primeira página e, após completarem as lacunas do texto-problema, receberam a segunda página e, assim, sucessivamente, até terem completado as lacunas dos quatro textos-problema. Foi respondido, no fim do ano letivo de 2009, por 60 alunos, 30 deles alunos de escolas da Rede Pública e 30 de escolas da Rede particular.<sup>3</sup> Os alunos frequentavam à época o 6º ano/5ª série do Ensino Fundamental, em escolas situadas no Município de Caxias do Sul, na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul.

É importante destacar que, no instrumento oferecido aos alunos, na pesquisa efetivada para um trabalho de Dissertação de Mestrado em educação, o esquema de resolução de cada problema foi apresentado na sequência do texto lacunado, justamente para que o respondente o utilizasse como referência para preencher as lacunas.

### **Considerações finais**

Pela análise feita por ocasião da sistematização da pesquisa realizada, pode-se dizer que a não compreensão ou a compreensão distorcida das relações de sentido, explicitadas por mecanismos

---

<sup>3</sup> Justifica-se a escolha de escolas pertencentes às duas Redes de Ensino (particular e pública), de Caxias do Sul pela tentativa de tornar mais representativo o *corpus* de investigação.

coesivos, pode comprometer a compreensão do sentido global do texto-problema e, conseqüentemente, a resolução do problema em questão.

Para melhor situar o leitor, exemplifica-se. Há itens coesivos que permitem estabelecer conexões específicas entre segmentos de um texto através do uso de marcadores formais, as chamadas preposições. Esses itens são imprescindíveis para a compreensão leitora de um texto-problema, pois os seus usos evidenciam conceitos aritméticos. Entre eles, destacam-se os itens *de*, *com*, *e* e *por*.

As operações aditivas, adição e subtração, “estão associadas à ideia de combinar dois estados para obter um terceiro, mais comumente identificada como ação de juntar” (PCN, 1997, p. 70), de acrescentar ou de complementar. Essas ideias, geralmente, vêm expressas na língua natural, em situações-problema, pelas preposições *de*, *e* e *com*.

Já as operações multiplicativas, multiplicação e divisão, estão associadas à ideia de proporcionalidade, de configuração retangular ou de combinações, para além da *ideia* aditiva de soma de parcelas iguais ou diferença de subtraendos iguais. (PCN, 1997, p. 73). Essas ideias geralmente vêm expressas na língua natural, em situações-problema, pelas preposições *de*, *e* *por*.

A escolha errada desses conectivos, tanto em situações aditivas como em situações multiplicativas, pode ocasionar a deturpação do sentido do texto. No instrumento proposto na pesquisa, os alunos mostraram dificuldades no preenchimento de lacunas com os itens *e* e *por*.

Assim considerando, generalizando, o item coesivo, conector ou articulador, pode dar “pistas” para a solução de um problema aritmético e se podem deduzir as operações adequadas à solução, a partir do uso de itens adequados no texto do problema. No instrumento oferecido aos alunos, o esquema de resolução encontrava-se presente, no texto lacunado, o aluno poderia ter “lido” o esquema e escolhido o item para a lacuna.

O preenchimento inadequado, mesmo tendo acesso ao procedimento matemático de resolução, permite deduzir, no mínimo, que não foi feita a vinculação do conteúdo informacional do

problema com o respectivo esquema de resolução, o que pode reforçar a ideia de que as duas linguagens, assim como os dois componentes curriculares (Português e Matemática), são tratados separada e isoladamente um do outro. Indo um deles um pouco além no mesmo processo dedutivo, pode-se dizer, também, que, na leitura do texto-problema e do procedimento matemático de resolução, não houve compreensão, quer do primeiro, quer do segundo, quer, ainda, da correspondência entre os dois.

### Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: matemática. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/ SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2008: Matemática. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LORENSATTI, E. J. C. Educação e linguagem: os mecanismos coesivos na compreensão de problemas de aritmética. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2011.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.



# A PESQUISA EM MOVIMENTO: NARRANDO OS CAMINHOS\*

---

**Fernanda Bertoldo\*\***

**Betina Schuler\*\*\***

## **Introdução**

A partir do curso “Pesquisa na Educação”, organizado pelo Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID)/Observatório de Educação da UCS, busca-se construir espaços de investigação e de produção escrita sobre os diferentes tipos de pesquisas em educação utilizados atualmente. Mostrando os caminhos metodológicos percorridos pelas linhas de pesquisa ancoradas nesse NID, com a intencionalidade de compartilhar com o grupo do observatório os diferentes caminhos trilhados pelos seus pesquisadores, os participantes foram convidados a expor seus percursos investigativos. Assim, se desenvolve, neste texto, a proposta metodológica da pesquisa, em termos de Mestrado, iniciada no ano de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, sob o título *A avaliação como dispositivo de subjetivação*. Segue, nos subtítulos abaixo, o caminho metodológico desenvolvido para a pesquisa funcionar.

---

\* O texto que segue refere-se à metodologia construída para a dissertação intitulada *A avaliação como dispositivo de subjetivação*, sob orientação do Professor Dr. Jayme Paviani e a coorientação da Professora Dra. Betina Schuler, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.

\*\* Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação a Distância pela UCS. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS.

\*\*\* Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Pesquisadora no Observatório de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da UCS.



## Acessibilidade ao texto

Na escrita de um texto, trilha-se um caminho metodológico, o caminho assumido pressupõe uma orientação teórica. Para a realização de um estudo, de um escrito, seja ele de qualquer nível, cada escritor cria a sua acessibilidade ao texto, a sua lógica. Ocorre, assim, uma intimidade entre texto e escritor que acaba por renunciar, despercebidamente, a algumas palavras. O óbvio, que é óbvio apenas para cada escrito, também precisa ser dito.

Mesmo sabendo que o texto assume diferentes interpretações, mesmo sabendo que tudo são interpretações, busca-se, neste texto, convidar os leitores para a interpretação assumida por esta pesquisa. Assim, se pretende, neste texto, mostrar os caminhos assumidos.

Cada autor cria suas estratégias de escrita que lhe permitem transitar, em suas idas e vindas, por seus escritos. Muitas vezes, ler neles o que não foi dito e que pertence, ainda, apenas ao intelecto do autor, certamente, ajuda-o a compor seus argumentos – mesmos aqueles não impressos nas linhas. Em outras palavras, algumas informações imprescindíveis para a compreensão seguem sem ser socializadas com os leitores, inevitavelmente. O pensamento e a escrita são potências distintas. O não dito/escrito também tem o seu valor, reside nele um motivo que é permissivo ou não ao seu aparecimento. Há, ainda, o fato de não dito/escrito ser somente ignorado, de não haver sequer outro motivo.

A escrita e a leitura são, propriamente, íntimas e ínfimas, e o que cada um lê em um mesmo texto não é exatamente o que foi escrito por seu autor. Há múltiplas interpretações. Pode-se auxiliar no processo de interpretação, usando de *generosidade na escrita* – palavras copiadas de uma cara colega –, descrevendo os caminhos, lendo e relendo o texto em busca de indícios que facilitem o entendimento assumido. Essa é uma habilidade de poucos. Ser generoso no processo de escrita auxilia no processo de leitura do *outro*.

Dessa forma, intenciona-se, antes de avançar nessa leitura, torná-la menos sinuosa a seus leitores. Cria-se, nesse início, um *mapa* para socializar o caminho percorrido. O mapa, certamente, não deve ser usado como o único caminho possível, um balizador.

Dentro do cardápio de caminhos de cada um, é inevitável que se assumam caminhos distintos, caminhos possíveis, pelos caminhos assumidos por um a um em seus percursos, permitindo diferentes interpretações. O caminho que se apresentará é apenas uma perspectiva que fez esta pesquisa funcionar, que lhe permitiu ser algo diferente do que intencionava inicialmente. Um caminho teórico-metodológico que ajudou, em cada encruzilhada, na escolha do trajeto a seguir e a seguir em encruzilhadas, inclusive.

## **Caminhos da pesquisa**

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento do seu retorno.”

(Michel Foucault)

O inédito habita os caminhos escolhidos pelo pesquisador, e, assim, vão sendo impressas as facetas de cada pesquisa. As decisões tomadas em cada encruzilhada, a interpretação única diante do acontecido geram novas possibilidades, em outros tempos e espaços descaracterizando o *mais do mesmo*.

O método da presente pesquisa se inspira no projeto genealógico de Foucault e se concentra na avaliação como dispositivo na produção de modos de subjetivação.

A pesquisa é, ao mesmo tempo, de caráter teórico e igualmente de caráter empírico, pois pretende analisar através dos discursos presentes nos documentos os processos de avaliação descritos nas legislações que regem a educação no Brasil. Procuram-se, nas legislações, enunciados<sup>1</sup> que descrevam os processos de avaliação

---

<sup>1</sup> Entende-se por enunciado, segundo descrição de Castro (2009), uma “condição de existência. [...] Foucault distingue o enunciado da análise linguística e da análise da história do pensamento. [...] O enunciado é uma proposição ou uma frase desde o ponto de vista de suas condições de existência, não como proposição ou como frase. [...] Por enunciado, no entanto, é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a objetos e a sujeitos, entrar em relação com outras formações, e ser repetível. (CASTRO, 2009, p. 136-137)

e quais são as condições de possibilidades que tornaram a avaliação um dispositivo capaz de produzir modos de subjetivação.

### **a) Procedimento genealógico**

Pretende-se operar genealógicamente e, para isso, faz-se necessário entender o procedimento genealógico, para fazer uso da história que a liberta do modelo, ao mesmo tempo metafísico e antropológico da memória. “Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma de tempo.” (FOUCAULT, 2003, p. 33).

A genealogia surgiu no pensamento de Foucault, na década de 70 (séc. XX), depois de publicar *Vigiar e punir* e *História da sexualidade I*, principalmente, na genealogia, Foucault, passa a operar com o poder como produtor de saberes e, dessa forma, preocupa-se com a constituição dos sujeitos nesse jogo de forças. O procedimento genealógico percebe o poder como sendo elemento capaz de produzir os saberes e explica como nos constituímos na articulação entre ambos: poder e saber.

Com essa proposta investigativa, busca-se interpretar o processo de avaliação escolar, através de jogos de poder e saber; busca-se encontrar as marcas dessa história subscritas nos sujeitos da escola. Encontrar as forças nos seus interstícios e na articulação dos corpos com a história neles marcada.

O corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (FOUCAULT, 2003c, p. 22).

A genealogia procura analisar o surgimento dos saberes, que se dá a partir “de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que, imanentes a eles – pois não se trata de

considerá-los como efeitos ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política”. (MACHADO, 2009, p. 167). O que Foucault quer mostrar é que não existem sociedades livres de relações de poder e que seus indivíduos são o resultado dessas relações de poder. O conceito de poder, assumido por Foucault, torna-se indispensável para esse entendimento.

O objetivo, então, é fazer funcionar, nessa pesquisa, esse jogo de forças inaugurado nas análises de Foucault que tem como propósito demonstrar que o indivíduo é o resultado de inúmeros processos de objetivação e subjetivação que ocorrem nas redes de poder, que capturam, dividem e classificam os indivíduos. Considerando que a escola, como uma instituição de passagem obrigatória, captura, necessariamente, um grande número de indivíduos. E a avaliação como um dispositivo, divide e classifica esse indivíduos.

Segundo Machado (2009), a “genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos”. (p. 167). Assim, pretende-se, através do estudo dos documentos que legislaram e legislam sobre educação, identificar os enunciados presentes em cada discurso<sup>2</sup> a respeito da avaliação escolar e o jogo de possibilidades colocados em funcionamento em cada documento. Verifica-se, com isso, o surgimento de questões metodológicas diferentes das já postas por outras e importantes perspectivas de estudos, nas quais se buscava desvelar as ocultações e, dessa forma, entender os acontecimentos em um dado tempo.

Salienta-se, ainda, que não há a pretensão de um posicionamento em relação às verificações históricas. Pretende-se, apenas, constatar as condições de possibilidades dos discursos e as relações de poder que colocaram em funcionamento a avaliação como um dispositivo de subjetivação.

---

<sup>2</sup> Foucault define o discurso como “o conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim, se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico”. O discurso “está constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência”. (CASTRO, 2009, p. 117).

Nesse processo, algumas precauções são legítimas; uma delas diz respeito à questão do poder. Foucault entende que as relações de poder nem sempre se originam no Estado, elas o atravessam. Assim, se retoma a questão das relações de poder e saber para Foucault. Para ele, as relações de poder estão em todos os lugares. Machado (2009) salienta que aparecem formas de exercício de poder diferentes da exercida pelo Estado, as quais são articuladas de maneiras variadas e indispensáveis, inclusive, quanto à eficácia de sua ação. (2009, p. 168). Na obra de Foucault, não há proposição de uma teoria sobre o poder. Há uma “analítica do poder”. Portanto, segundo Foucault, não existe “o Poder”. O que existe são relações de poder, isto é, formas díspares, heterogêneas em constante transformação – relações. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, sendo constituída historicamente,

visa mostrar as diferenças entre as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político no nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo –, e se situa nos níveis do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micro poder ou subpoder. (MACHADO, 2009, p. 168).

Retomando, o poder não está fora da relação, como diz Machado (2009); o poder está “penetrado na vida cotidiana”. Assim, inevitavelmente, todos estão expostos às relações de poder e saber produzidas pelo discurso constituído, e é clara dentro das condições e possibilidades de cada um. Porém, é importante não desprezar as forças exercidas pelo Estado. Sem dúvidas, as propostas provindas do Estado, sendo os documentos que legislam o objeto de estudo nessa dissertação, têm importância na constituição dos saberes e nas relações de poder. O que se pretende observar é que, mesmo os

que conduzem essas propostas não estão externos a essa condição, estão imersos nas relações de poder e saber e, ao mesmo tempo, estão expostos as relações de poder e saber que exercem resistência aos discursos que atravessam o Estado.

Observa-se, dessa forma, que ocorrem transformações minuciosas com relativa independência, e não, necessariamente, ligadas às mudanças estatais. Segundo Machado, “nem o controle, nem a destruição do aparelho do estado são suficiente, como muitas vezes se pensa, para fazer desaparecer ou transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que vigora em uma sociedade”. (MACHADO, 2009, p. 169). Esse jogo de forças, trazido aqui como exemplo, nas relações estatais, aplica-se à todos os sujeitos que fazem parte da malha social. Ninguém está de fora.

A genealogia, como método, não pretende menosprezar a relação de poder-saber do Estado com a sociedade, mas chama a atenção para o fato de que esse não é a única nem a mais importante forma de poder nas relações e redes tecidas de uma sociedade.

Outra precaução que se faz necessária na utilização da genealogia como método, é a circularidade/transitoriedade do poder. Com isso, se pretende chamar a atenção à ideia de que o poder se exerce em uma espécie de rede ou malha, na qual os indivíduos estão, a cada momento, exercendo ou sendo submetidos a ele. Em outras palavras, o poder é algo que circula incessantemente sem se deter de modo exclusivo nas mãos de ninguém: potencialmente, todos são, ao mesmo tempo, detentores e destinatários do poder, seus sujeitos ativos e passivos na relação.

Uma terceira precaução, que há de se levar em conta, é a trazida por Rabinow e Dreyfus, quando distinguem o genealogista Foucault do genealogista Nietzsche. Esclarece que para Foucault

a tarefa da genealogista é de destruir a primazia das origens, das verdades imutáveis. Foucault tenta derrubar as doutrinas do desenvolvimento e do progresso. Uma vez destruídas as significações ideais e as verdades originais, ele se volta para o jogo das vontades. Sujeição, dominação e luta são encontradas em toda parte. Onde se fala de significado e valor, virtude e divindade, Foucault procura estratégias de dominação. (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 121).

Isso significa dizer que a genealogia em Foucault vai muito além de pensar que a moralidade e as práticas sociais são ações individuais. Foucault, afasta o caráter psicológico, considera a motivação psicológica não como fonte, mas como resultado das estratégias – nem sempre intencionais. (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 122-123).

A análise genealógica pretendida neste trabalho debruça-se sobre a avaliação escolar como um dispositivo de subjetivação. Dessa forma, o *corpus* do trabalho é constituído pelos discursos produzidos nos documentos que legislam sobre a avaliação em diferentes períodos da história brasileira. É imprescindível identificar nos discursos os efeitos das relações de poder, o poder constituído a partir de um saber usado para compor as leis e documentos que regularam e regulam a educação no Estado brasileiro. Nesses enunciados, buscam-se os saberes<sup>3</sup> acerca da avaliação escolar. A partir da especificidade da questão colocada e das incontáveis técnicas e mecanismos colocados em funcionamento nas microrrelações de poder, as quais estão infimamente interligadas, verificam-se, por fim, as condições de possibilidades da subjetivação dos sujeitos no processo de avaliação.

Salienta-se que, mesmo optando por analisar os discursos presentes nos documentos que legislam sobre a avaliação (produzidos pelo Estado), aplicam-se as precauções sublinhadas acima, sobretudo, se tomará cuidado extra através da precaução da circularidade, na qual se tem o entendimento de que todos exercem e são submetidos ao poder; ninguém está de fora, as forças exercidas nas relações dos indivíduos que vivem esse processo estão objetivando os discursos presentes nesses documentos. E, ainda,

---

<sup>3</sup> Foucault entende por *saber* um conjunto assim formado a partir de um sistema de positividade e manifestado na unidade de uma formação discursiva. O saber não é uma soma de conhecimentos. Porque desses se deve poder dizer sempre se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios os coerentes. Nenhuma dessas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária. (CASTRO, 2009, p. 394).

tem-se o Estado não como ponto de partida necessário, que conforme a produção de Machado (2009), não seria o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e de que também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Muitas vezes, foi fora desse tipo de poder, poder estatal, que se instituíram as relações de poder, essencial para situar a genealogia dos saberes modernos. (MACHADO, 2009, p. 170). Pode-se dizer que os poderes não estão situados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos. Daí a importante e a polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, uma propriedade que se possui ou não. É algo que se mostra nas relações estabelecidas entre os indivíduos.

É através da genealogia, entendida como método, que se pretende pensar a avaliação escolar como um dispositivo de subjetivação. Como a avaliação escolar, com os atravessamentos ocorridos, tornou-se um dispositivo que subjetiva. Segundo Rabinow e Dreyfus (1995), o genealogista não pretende descobrir sujeitos, virtudes, forças, nem revelar suas relações com outras entidades do tipo; o genealogista estuda a constituição de um campo de conflitos que define e esclarece um espaço. O mundo é tal qual parece, somente em máscaras, ai está a profundidade da visão de um genealogista.

A tarefa da genealogia foi mostrar que “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. (FOUCAULT, 2009a, p. 29). Esse investimento político do corpo, do qual Foucault fala, está ligado, através de relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação. Exercício que o corpo está submerso desde sua origem. Mas, em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição.

Ainda, nesta pesquisa, a avaliação será considerada um sistema de sujeição à escola – a qual torna-se um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado. Sabendo que o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e



corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia, como se percebia em um primeiro momento nos processos de avaliação (seleção) das escolas; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física – uma pretensa metáfora para o processo de avaliação, trata-se, pois, não da violência, mas da disciplina. Dessa forma,

pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. (FOUCAULT, 2009, p. 29).

Conforme Foucault (2009), o controle do corpo está diretamente relacionado com o sistema econômico, pois o corpo é ao mesmo tempo útil e produtivo. Porém, somente é possível fazer o homem trabalhar eficaz e produtivamente se o corpo for capturado por um sistema de sujeição. Então, se tem como sistema de sujeição a escola, que permite a análise da avaliação escolar, que objetiva tornar o corpo útil e produtivo. Obviamente que não se tomam essas relações de força de modo unilateral e total, pois existem múltiplas outras forças atuando no espaço escolar.

Mesmo parecendo que os resultados da ação da avaliação são resultados uniformes, a avaliação é um dispositivo de instrumentação com muitas variáveis. Eis aqui uma última precaução: se a vemos como uma microfísica do poder posta em ação em uma instituição específica – a escola, o estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não tenha sido dado como uma propriedade, mas como uma estratégia – um dispositivo.

Que os efeitos de dominação não sejam atribuídos a um apoderamento, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Inúmeras variáveis surgem, os apoderamentos, as disposições, as manobras, as táticas e as técnicas de funcionamento postas em jogo em cada relação vão tanto tons diferentes de subjetivação em cada processo.

Ainda: é necessário dizer que o poder se exerce mais que se possui, que, por efeito de conjunto, parece até um privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Porém, segundo Foucault (2009), esse poder não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que não fazem parte dessa classe, dita dominante, ele os investe, passa por eles e através deles; usa eles do mesmo modo que eles, em suas lutas contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. Esse jogo de forças, nas relações de poder, permitem uma instrumentação multiforme e consequentes subjetivações.

Desse modo, trata-se aqui de algumas precauções legítimas para operar com a genealogia como método e buscou salientar alguns cuidados pertinentes para análise dos documentos que legislam sobre a avaliação escolar na emergência e regularização da escola brasileira. A seguir, se esmiuçarão os procedimentos específicos desta pesquisa.

## **b) procedimentos**

As ideias que eu gostaria de discutir aqui não representem nem uma teoria e nem uma metodologia. Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do

poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeito. (FOUCAULT apud RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 231).

Operando com essa lógica de análise, tem-se como objetivo analisar os discursos atravessados na legislação brasileira sobre a avaliação escolar, construídos, validados e em funcionamento na escola. E quais são as condições de possibilidades que o tornaram um *dispositivo* de *subjetivação*, como ele funciona e quais são seus efeitos? Pretende-se utilizar os enunciados através de visitas, buscas de caráter empírico aos documentos que legislam, que regulam formalmente a educação. Analisar os discursos presentes que evidenciem a avaliação, que a permitem, o *status* de dispositivo de subjetivação.

A análise direta dos documentos buscará sintomas sobre os processos de avaliação construídos para regular as escolas. Importa saber quais são as forças que se apropriam da avaliação escolar? Quais são os valores valorados no processo de avaliação? Como esses valores, que são saberes, constituíram-se como verdade para nós? Quais são as condições de possibilidade para esses valores e quais são os efeitos de poder e subjetivação colocados em funcionamento? De que modo a avaliação funciona como um dispositivo? Problematiza-se, dessa forma, por meio de quais modos o dispositivo *avaliação* se concretiza no cotidiano da escola e quais são as consequentes formas de subjetivação produzidas por esse dispositivo.

Identificar, a partir de cada formação discursiva,<sup>4</sup> as redes tecidas, o movimento da instituição e a avaliação como *dispositivo* presente no cotidiano escolar. Na problematização dos discursos será considerado que “a linguagem não é um sistema arbitrário; está

---

<sup>4</sup> Formação discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica, linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (CASTRO, 2009, p. 177).

depositada no mundo e dele faz parte porque, ao mesmo tempo, as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras são propostas aos homens como coisas a decifrar. (FOUCAULT, 1987, p. 51). Através dos discursos, interpretar verdades construídas por esse processo dentro das arquiteturas escolares.

Nesse contexto, o importante não é desvelar o que somos, de forma a expressar um juízo a esse respeito; o mais importante é perguntar como chegamos a ser o que somos, o que nos constituiu, o que nos subjetivou, para, assim, entender como agem os dispositivos para nos constituir no que somos.

A partir da análise dos documentos, pretende-se problematizar de que modo a avaliação vem funcionando como um dispositivo de subjetivação. Para tanto, as *veridicações* identificadas nos discursos presentes nos documentos permitirá a visualização das redes formadas na (inter)relação dos diversos saberes e poderes ali presentes, que possibilitam a emergência do discurso como o percebemos.

Pretende-se analisar as tecnologias de veridicação dos saberes através dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao discurso como elementos incluídos em um *dispositivo* que abre as condições para que os sujeitos possam se constituir imersos em determinadas práticas discursivas e não discursivas.

Pretende-se problematizar o presente, os regimes de verdade vigentes no sentido de produzir modificações na maneira de pensar, produzir outras perspectivas, para formular problemas que ainda não foram pensados.

Inicia-se a análise com o documento “DECISÃO N. 8 – IMPERIO” – datado de 10 de janeiro de 1828, o primeiro documento encontrado que dispõe de mecanismos de regulação para a educação formal no Brasil. A pesquisa analisa os discursos produzidos sobre a temática *avaliação* até a última legislação vigente no Brasil, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nos primeiros documentos pesquisados, a nomenclatura – avaliação – ainda não era utilizada. Alguns indícios capturados nos discursos presentes nos documentos

levam a crer que os processos descritos de realização de exames para classificar e disciplinar na emergência da escola no Brasil aproximam-se dos processos de avaliação nominados pouco tempo depois.

A análise efetiva-se pelo estudo dos conceitos principais desta dissertação – avaliação, dispositivo, subjetivação – operados como ferramentas para colocar esta pesquisa para funcionar.

A partir disso, a composição do *corpus* da pesquisa é descrito no item seguinte, bem como as estratégias utilizadas em tempos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para acessar o material.

### **c) Composição do *corpus***

Os textos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa se constituíram a partir de uma base de dados organizada pelo Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (Ciespi), que tem convênio com a PUC/Rio. Trata-se de um acervo de leis e documentos. A *Base Legis* foi lançada em 2007. Originalmente, a *Base Legis* é composta por um abrangente acervo da legislação brasileira focado em temas que, direta ou indiretamente, se referem à história do direito da criança e do adolescente no Brasil. A *base* reúne instrumentos da legislação brasileira a partir de 1824, unindo legislações anteriores e atuais do País. A *Base Legis* contém recursos de busca nos materiais catalogados, o que permite pesquisabuscas por assunto, palavras-chave, ano e número do documento legislativo.

A *base* é um detalhado acervo legislativo que trata das questões da criança, do adolescente e de temas que lhes são conexos, contendo documentos legislativos datados do início do século XIX até os dias atuais. Ao todo, são mais de 260 documentos legislativos, distribuídos em constituições, leis, projetos de lei, decretos, normas internacionais, discursos e pronunciamentos históricos de personalidades dos meios político e jurídico, bem como outros documentos históricos diretamente ligados à aplicação da lei.

Com essa investigação tem-se o objetivo de encontrar, nos documentos históricos, diversos aspectos da história que relatam a

formalização da escola e, por sua vez, a constituição do sistema de avaliação escolar.

A catalogação realizada pela *Base Legis* serviu de ponte para consultas em outros *sites* de diversas instituições e de buscas na internet, sendo possível compor uma síntese de documentos que ajudam a entender as diferentes formações discursivas a respeito da “inauguração da escola” e de um sistema de avaliação e como esses discursos vem se constituindo até os dias atuais.

Após uma breve descrição de como a educação ocorria na colônia brasileira, a investigação iniciou com o documento “DECISÃO N. 8 – IMPERIO – datado de 10 de Janeiro de 1828.” no qual o imperador solicita relação de todos os colégios e casas de educação existentes em cada província e exige providências relativas aos mesmos estabelecimentos. Assim, se inicia oficialmente os registros sobre a educação formal no Brasil. A pesquisa analisa os discursos produzidos até a última legislação vigente no Brasil, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Assim, essa foi a trajetória metodológica que fez essa pesquisa funcionar. Desde o entendimento dos conceitos abordados até a descrição dos materiais utilizados para análise, descrever enfim, o percurso investigativo. No item que segue, são apresentadas algumas relações e considerações possíveis a partir de estudos e análises realizados até então, mesmo que de modo ensaística.

### **Algumas considerações**

O termo *avaliar*, o qual vem do latim *a-valere*, quer dizer *dar valor*. Segundo De Landesheere (1976, p. 13, apud BOAVIDA; AMADO, 2008, p. 19) a ciência da avaliação ou docimologia é, segundo De Landesheere (1976, p. 13), “uma ciência que tem por objeto o estudo sistemático dos exames, em particular dos sistemas de atribuição de notas e comportamento dos examinados e dos examinadores”, seguindo a origem ao pé-da-letra. A definição esboçada acima torna possível algumas relações com o entendimento do conceito de disciplina (de Foucault), mas especificamente de um de seus instrumentos, o exame. Por exame, Foucault entende:

As técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Poder-se-ia partir da definição de avaliação que temos acima: “uma ciência que tem por objetivo o estudo sistemático dos exames” (1976, p. 13, apud BOAVIDA e AMADO, 2008, p. 19), bem como dos escritos legais apontados para entender o exame que, conforme Foucault, opera com técnicas que hierarquizam, que vigiam, que normatizam. Problematisa-se uma das principais características do processo de avaliação; a avaliação que permite classificar, quantificar e qualificar os processos e os indivíduos envolvidos nesse processo.

Entende-se, assim, que o instrumento disciplinar do exame constituiu-se como mais um elemento heterogêneo do funcionamento da avaliação como dispositivo de subjetivação, o qual engloba e coloca em funcionamento os sujeitos, como uma rede que se tece nas arquiteturas das escolas e fora delas e passa pelos comportamentos convencionados, pela dinâmica de circulação, está presente na valoração dos valores morais, nos enunciados científicos, nas legislações, nas organizações espaciotemporais, enfim, nos meandros do que somos, do que fizemos e do que falamos. Dessa forma, pode-se afirmar que o dispositivo está sempre inscrito em uma linha de força, ligado a configurações de poder, efetivando determinados modos de subjetivação, bem como o processo avaliativo.

Ainda: é cada vez mais evidente a função imprescindível da avaliação escolar, dadas as implicações e os efeitos efetivos no processo educativo formal. Ela se arrasta desde o exame, de dentro da escola, até os rituais que, também através dos exames, passaram a controlar e, assim, classificar a própria escola, buscando o

estabelecimento da verdade, tais como as avaliações nacionais que vivemos no presente.

Conforme os discursos pedagógicos construídos ao longo dos anos acerca dos processos de avaliação escolar, ela toma um caráter de dispositivo, pois reúne em seus modos o funcionamento dos sujeitos. É o processo de avaliação que, de uma forma ou outra, determina o que todos devem aprender. A avaliação é a rede que se tece nas arquiteturas das escolas, através da disciplina, dos horários estabelecidos, dos espaços esquadrihados para cada função, da organização dos tempos, dos movimentos convencionados *por* e *para* cada um, dos enunciados científicos verdadeiros. Vemos a avaliação legislar, interna e externamente em relação aos muros da escola. A avaliação caracteriza um dispositivo que está sempre inscrito em um jogo de saber, ligado a configurações de poder, na produção de modos de subjetivação.

Daí esse modo de pesquisa ser como uma possibilidade de tomarmos a investigação da avaliação escolar para além dos denuncionismos e romantismos salvadores, uma vez que opera genealógicamente na análise da avaliação como um dispositivo de subjetivação. Uma brecha para podermos pensar outras possibilidades, sempre em microações, por entre as forças do disciplinamento e do controle no espaço da escola, no presente.

## Referências

BOAVIDA, João; AMADO, João. Ciências da educação, epistemologia, identidades e perspectivas. 2. ed. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, 2008.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 4. ed. Trad. de Salma Tannus Muchai. São Paulo: M. Fontes, 1987.



\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

\_\_\_\_\_. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003c.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009b.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010. v. 1.

MACHADO, Roberto. *Foucault: a ciência e o saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PELLEJERO, Eduardo. A postulação da realidade (filosofia, literatura, política). Trad. de Susana Guerra. Portugal: Vendaval, 2009.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Humbert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

# PESQUISA DE OPINIÃO, ESCOLA INSERIDA E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE: UM ENCONTRO POSSÍVEL

**Morgana Bozza\***

**Nilda Stecanela\*\***

## **Introdução**

O presente texto decorre das relações estabelecidas na apresentação e discussão da metodologia de pesquisa utilizada pelos pesquisadores do Observatório de Educação da UCS em momento de formação. Procura descrever os princípios e os procedimentos da pesquisa de opinião, metodologia utilizada para o desenvolvimento de um estudo de iniciação científica.

Apresenta os referentes que pautaram o método do estudo exploratório realizado no projeto de pesquisa “Escola e jovens privados de liberdade: desvendando sentidos” (BOZZA; STECANELA, 2010), desenvolvido em 2010, como um desdobramento do projeto que o ancora denominado “Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação da liberdade” (STECANELA, 2012).

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora no Centro Tecnológico da Universidade de Caxias do Sul. Aluna do curso de Matemática. Ex-bolsista de Iniciação Científica Pibic-CNPq (2010-2011) sob orientação da professora Nilda Stecanela. Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS.

\*\* Orientadora. Doutora. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretora do Centro de Filosofia e Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS e do Programa “Nossa escola pesquisa sua opinião” no polo Rio Grande do Sul.

A pesquisa de opinião foi realizada com jovens do Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) de Caxias do Sul. O instrumento de pesquisa foi organizado em torno de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas com o intuito de levantar os sentidos que os jovens privados da liberdade e internos na instituição-cenário da pesquisa atribuíam à “escola inserida” (BOZZA, 2012).

Embora o projeto previsse a constituição de uma amostra aleatória, composta apenas com os jovens que dispusessem em participar da pesquisa, através de convite informal, os participantes do estudo perfizeram cem por cento da população-alvo, num total de 50 jovens entrevistados.

As entrevistas foram realizadas pelas pesquisadoras tendo assegurada autorização do juizado da infância e da juventude como forma de assegurar proteção prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente.

As referências para o uso da pesquisa de opinião foram consultadas na obra de May (2004), autor que elucida a pesquisa de opinião como uma categoria da *survey*, apresentando orientações para a construção de dados a partir desse método investigativo.

A construção dos instrumentos de pesquisa para o levantamento da opinião dos jovens sobre a escola inserida foi determinante para a construção dos primeiros dados empíricos, entretanto, mais do que os resultados, destaca-se a importância do que será feito com eles.

O texto apresenta brevemente o cenário da pesquisa e antecipa alguns resultados, os quais foram acrescidos de registros etnográficos do espaço de confinamento, configurando uma porta de entrada para as análises e interpretações elaboradas na sequência. Traz a descrição dos principais cuidados que devem ser tomados no uso da pesquisa de opinião, problematizando a confiabilidade dos resultados.

### **O contexto da pesquisa**

A trajetória da pesquisa referida teve a pesquisa de opinião como método inicial.

Os processos educativos regulares, especialmente aqueles que acontecem no espaço da escola, envolvem de forma implícita ou

explícita a finalidade de socialização das crianças e jovens da sociedade. A educação de jovens privados de liberdade, de modo específico, tem como objetivo a ressocialização e a humanização, buscando (re)inseri-los na sociedade.

A pesquisa permitiu registrar que os jovens investigados se encontram assistidos pelo Estado, em privação de liberdade, internos numa instituição de caráter socioeducativo. A rotina de um Case tem marcas disciplinadoras e repetitivas. Durante o dia, poucas são as atividades desenvolvidas pelos jovens, sendo a escola a principal atividade que lhes permite a saída do espaço de seus “bretes”.<sup>1</sup>

A frequência à escola é parte da medida socioeducativa, logo, a escola inserida no Case torna-se uma exigência. Diante desses apontamentos, alguns questionamentos surgiram: Os jovens participam das atividades da escola inserida por interesse ou imposição? Frequentar a escola é uma escolha ou uma alternativa para não ficar no “brete”?

Sabendo que a escola é obrigatória para todos, a pesquisa buscou compreender se a participação nas atividades escolares está somente relacionada à obrigatoriedade ou se há outros motivos que explicam a frequência escolar.

Os dados organizados e tratados indicaram que, para esses jovens, a escola assume diferentes papéis e sentidos, pois a privação de liberdade torna-se um meio de vigilância e punição, implicando, de modo direto, nas representações que constroem da escola e no uso que fazem de seus tempos e espaços, tanto para cumprir com obrigação legal, como para aproveitar o tempo perdido e/ou o ócio oportunizado no confinamento.

### **O que é uma pesquisa de opinião?**

Quando pensamos em pesquisa de opinião, muitas vezes, evocamos a imagem de uma pessoa que realiza a atividade com papel e caneta na mão, fazendo diversas perguntas ao maior número possível de pessoas, seguindo um roteiro de perguntas que têm como

---

<sup>1</sup> *Brete* é uma palavra utilizada pelos jovens para se referirem ao quarto.

objetivo saber a opinião dos entrevistados sobre um determinado assunto. May (2004, p. 109) afirma que a pesquisa de opinião está inserida dentro da *survey*, ou seja, é uma pesquisa social, “uma maneira rápida e relativamente barata de descobrir as características e crenças da população geral” (2004, p. 109). As *surveys* são muito utilizadas, e sua abrangência é um ponto positivo, o que define sua frequência, sendo muitas as pessoas, instituições, organizações e empresas que se utilizam desse método para obter informações a respeito de produtos, serviços, gostos, pensamentos, ou seja, informações necessárias que permitam diagnósticos mais precisos. A *survey* pode variar de tamanho, já que depende do objetivo da pesquisa. “Todas as *surveys* visam a descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa”. (MAY, 2004, p. 109).

Uma amostra representativa não permite definir se a pesquisa será de boa ou má-qualidade. A similaridade da população que será entrevistada com a população pesquisada é o que importa. A amostra representativa deve atender aos requisitos da pesquisa, ou seja, deve permitir levantar os dados necessários. Em uma pesquisa de opinião, cuja questão quantitativa é ressaltada, o objetivo é obter a opinião do todo a partir de informações fornecidas por uma parte, a qual será entrevistada e que é chamada “amostra representativa”.

O tamanho da amostra (ou o total de entrevistados), depende do grau de confiança que se quer obter com a pesquisa, do detalhamento na análise dos resultados e dos recursos humanos e materiais disponíveis à pesquisa. O estudo de que trata este texto procurou fazer uma adaptação da pesquisa de opinião para o contexto em que foi realizada e em consonância com os seus objetivos, ou seja, fazer um estudo exploratório sobre a predisposição dos jovens privados da liberdade em relação à escola inseria sem, contudo, pretender a generalização, por isso, valeu-se de uma amostra aleatória.

Segundo May (2004, p. 110), as *surveys* podem ser divididas em quatro categorias: (1) *factuais*: “visam obter informações dos indivíduos a respeito da sua situação material e não sobre suas atitudes ou opiniões como tais”. (MAY, 2004, p. 110); (2) *atitudinais*: “distancia-se de um interesse nas condições materiais da população

e direciona a utilização de *surveys* para a obtenção de dados sobre atitudes: por exemplo, o que as pessoas pensam sobre a vida em geral e certos eventos em particular”. (MAY, 2004, p. 110). Ao realizar uma *survey* de atitudes, o pesquisador acaba por perceber a necessidade de pesquisar a relação entre as atitudes apontadas e o comportamento do entrevistado, ou seja, além da entrevista e das respostas obtidas, é importante levar em conta o comportamento do entrevistado ao longo da entrevista, bem como sua condição, fatores importantes na análise dos resultados; (3) *psicológico-sociais*: essa categoria busca relacionar a opinião ao comportamento, sendo então realizada com grupos menores, como uma forma de garantir os resultados obtidos. “Essa mudança de enfoque não dizia respeito tanto às próprias atitudes, mas às atitudes como uma característica da ‘personalidade’ de um indivíduo” (MAY, 2004, p. 111); para isso, se faz necessário montar “um perfil dos tipos de personalidade – utilizando questões que aferem atitude entre outras técnicas – acredita-se que seja possível explicar o comportamento de uma pessoa” (MAY, 2004, p. 111); e, (4) *explicativas*: segundo May (2004, p. 111), todas as *surveys* são explicativas, pois questionam e procuram tornar claras as mesmas.

O levantamento feito na pesquisa que referimos neste texto poderia ser caracterizado na categoria atitudinal, uma vez que, após as entrevistas, ecoavam indagações acerca da relação entre as perguntas e as respostas e as reais motivações para frequentar a escola, considerando as influências do ambiente, da situação de confinamento, das tensões e forças que concorrem na escolha das alternativas às questões fechadas e/ou na elaboração das narrativas às questões abertas. É possível que algumas opiniões tenham sido omitidas, outras desviadas e, outras ainda, mascaradas.

Entre os desafios deste percurso metodológico está a postura do pesquisador em receber e registrar as respostas, em organizar o banco de dados, analisá-los e interpretá-los. Não podemos também deixar de considerar o grau de ficção presente nas respostas às questões abertas e também em algumas questões fechadas. Em outras palavras, é necessário que o pesquisador seja vigilante para contextualizar os resultados, atribuindo suas descobertas ao âmbito do recorte que sua pesquisa conseguiu mapear.

## Como construir uma pesquisa de opinião?

O ponto inicial da pesquisa é definir o que se quer pesquisar, ou seja, qual é a indagação a que quer responder ou explicar com o estudo. O problema da pesquisa não surge do nada, é uma dúvida sobre um assunto que o pesquisador não conhece a fundo, ou seja, sobre algo que deseja conhecer mais. Por isso, os estudos exploratórios oportunistizados por instrumentos semi-estruturados possibilitam o desenho dos caminhos que serão trilhados durante a pesquisa e a forma como ela será desenvolvida, de modo a buscar respostas aproximadas à pergunta inicialmente proposta e às finalidades projetadas. A relevância científica do estudo também deve ser observada.

Antes de iniciar o trabalho de pesquisa, se faz necessário conhecer o assunto, explorando o tema da pesquisa, lendo autores que pesquisam sobre o tema, obras que abordem o mesmo, recorrendo a ideias e conceitos, ou seja, pesquisar sobre o objeto de investigação em causa, a fim de conhecer outras pesquisas ou teorias já desenvolvidas. Para May, (2004, p. 118), “tendo decidido que uma *survey* é a melhor abordagem para a questão de pesquisa e identificado hipóteses testáveis, devem ser tomadas decisões sobre quem é a população, como ela será amostrada e que tipo de questionário deve ser utilizado”.

Na visão de May (2004, p. 111), toda *survey* começa com algum pressuposto teórico, independentemente se a mesma busca explicar, construir ou testar uma teoria. Esse pressuposto é a hipótese. “Uma hipótese é a conjectura que é deduzida de uma teoria ou que, se comprovada, sustentaria a teoria. Inversamente, se comprovada falsa, essa iria falsear toda a teoria ou parte dela”. (MAY, 2004, p. 112). Assim, as hipóteses surgem do conhecimento prévio do pesquisador, são suposições que ele formula, podendo confirmar suas primeiras impressões sobre o seu objeto somente com o desenvolvimento da pesquisa. As hipóteses são possíveis respostas para o problema de pesquisa, ou seja, são suposições afirmativas, mas que, na conclusão do trabalho, serão definidas como verdadeiras ou não.

Porque as *surveys* medem fatos, atitudes ou comportamentos por meio de questões, é importante que as hipóteses possam ser *operacionalizadas* em medidas. Isso significa que elas devem ser transformadas em perguntas que os respondentes (as pessoas que respondem às perguntas) possam entender e sejam capazes de responder. Então, as respostas devem ser passíveis de categorização e quantificação. Tendo coletado e analisado os dados, o pesquisador está em posição de decidir se as hipóteses foram confirmadas ou refutadas e o que isso significa para a teoria. Embora seja possível que uma única *survey* “confirme” ou “falseie” uma teoria por completo, é improvável que isso ocorra; e o resultado usual é a realização de acréscimos à mesma luz dessas novas descobertas. Isso, por sua vez, gera o material para elaboração de novas hipóteses e *surveys*. (MAY, 2004, p. 112).

Para que a *survey* consiga atingir seu objetivo principal (obter dados que possam confirmar ou não as hipóteses), se faz imperioso que haja uma padronização na aplicação dos questionários, sendo necessário que sua condução seja realizada da forma mais parecida possível em todas as entrevistas. Todos os detalhes durante a entrevista devem ser iguais para todos os entrevistados, ou seja, o entrevistador deve repetir a forma como entrevista, para que “as variações resultantes possam ser atribuídas a uma diferença de opinião ‘verdadeira’, ao invés de ser resultado de como a pergunta foi feita ou do contexto da entrevista”. (MAY, 2004, p. 113).

Quanto à confiabilidade e à validade de uma *survey*, não são os resultados que são válidos ou não válidos, mas a utilização que se fará deles é o mais importante, ou seja, não é o resultado obtido com as respostas dos jovens o mais importante, mas saber qual é o sentido da escola inserida para eles, e o que será feito com esse resultado depois de obtido.

Há, ainda, a representatividade dos sujeitos entrevistados, pois a intenção de uma *survey* é expor o que pensam os sujeitos; para isso é preciso que a população entrevistada seja representativa, podendo ser os sujeitos representados até mesmo por uma única opinião, o que dependerá da população-alvo definida para a pesquisa. Logo, a amostra deve medir características ou opiniões dos



entrevistados, estando relacionada com o objetivo da pesquisa. A amostra é uma porcentagem da população como um todo, ou seja, da população total define-se um percentual de sujeitos a serem entrevistados, sendo necessário que se pareça ou tenha as mesmas características da população maior, porém em quantidade menor. Há dois tipos de amostra: (1) *Amostra probabilística*: também denominada “aleatória”. Permite que uma amostra represente toda a população, sendo necessário que esse universo esteja relacionado em uma moldura de amostragem (como uma lista, por exemplo) e dela são selecionados os entrevistados aleatoriamente. O tamanho da amostra vai depender dos recursos disponíveis, de forma que a população seja representada com qualidade pela amostra. “Uma regra prática é que quanto maior a população, maior tem que ser a razão da amostra em relação à população. As populações maiores permitem razões de amostragem menores”. (MAY, 2004, p. 115); e (2) *Amostra não probabilística*: nesse tipo de amostra, o número da população total não é conhecido, ou seja, não há uma moldura de amostragem. O número de entrevistados pode ser pequeno, sendo ajustado ao propósito da pesquisa.

Quando o perfil da população pesquisada não é conhecido, podemos utilizar outras formas de seleção dos entrevistados, como *acidental* (buscando pessoas compatíveis com a população-alvo em locais que acreditamos encontrar as mesmas) ou por amostra *intencional* (pessoas segundo o perfil estabelecido).

Após definir o objetivo da pesquisa, a população e amostra e os recursos disponíveis, pode-se pensar no questionário a ser aplicado, podendo ser de três tipos:

1. *Questionário autoaplicável ou por correspondência*: oferece uma forma barata de construir os dados da pesquisa, pois é preenchido pelo próprio entrevistado, o que garante o anonimato. Nesse questionário, se faz necessário explicar ao entrevistado o motivo da pesquisa, a necessidade de responder a todo o questionário e garantir que o anonimato será mantido. Essa forma de entrevista pode resultar em um baixo índice de devolução dos questionários, sendo, muitas vezes, preciso

enviar lembretes para aumentar o índice de entrevistados. Outro ponto positivo desse tipo é que a pessoa pode responder quando tiver tempo e refletir sobre sua resposta. As perguntas devem ser simples e diretas, para que os entrevistados interpretem de forma correta. (MAY, 2004, p. 120);

2. *Survey telefônica*: oferece uma forma barata e rápida de entrevistar. Porém, a moldura de amostragem pode ser um problema, visto que, no catálogo de telefones, pode não constar todas as pessoas que tenham telefone, ou seja, que haja apenas o nome dos homens, pois nem todas as pessoas possuem telefone, ou pode não ser um bom momento para a entrevista. Esses fatores podem influenciar no resultado dos dados coletados. Como fator favorável, a segurança pode ser positiva, pois muitas pessoas acabam tendo medo de receber estranhos em sua casa. Com esse modo de entrevista esse medo é evitado, e como fator negativo tem-se o fato de as pessoas poderem finalizar uma entrevista com mais rapidez do que em uma situação em que é abordada pessoalmente e a informação “pode não ser tão detalhada: por exemplo, não existe a possibilidade do entrevistador descrever o ambiente do entrevistado em termos de habitação, vizinhança, estilo de vida e assim por diante”. (MAY, 2004, p. 121);

3. *Entrevistas pessoais agendadas*: nessa modalidade, é preciso padronizar a entrevista de forma a não influenciar nas respostas; nessa forma de questionar o entrevistador pode registrar os sinais do entrevistado, o que nas duas formas anteriores é impossível. Esse método, apesar de ter um custo elevado, gera um alto índice de respostas, com uma velocidade menor, com uma maior descrição da entrevista e de seu contexto.

Para construir o questionário, o pesquisador já deve ter decidido qual é a melhor forma de entrevistar, bem como a amostra que será utilizada para representar a população pretendida, atendendo aos objetivos da pesquisa. O questionário não pode ser muito extenso,

logo, não é necessário perguntar tudo sobre o assunto, necessita fazer uma seleção do que é mais importante saber para colaborar com a pesquisa naquele momento. Nada impede de seguir com uma continuação ou dar maior abrangência à mesma em outro momento.

A organização do questionário deve ter um *início* (primeira parte: perguntas mais gerais), o *desenvolvimento* (corpo do questionário: perguntas mais específicas e detalhadas da pesquisa) e a *conclusão* (parte final: questões referidas a assuntos mais delicados e pessoais).

Dentro do questionário, a forma como a pergunta é elaborada é muito importante, assim, é imprescindível, que a mesma seja formulada sem ambiguidade, sabendo sua finalidade e como se pretende interpretá-la, pensando sempre no entrevistado e como o mesmo receberá a pergunta. A pergunta se reflete nos resultados da pesquisa, logo, é preciso muito cuidado, necessitando abordar o assunto da pesquisa de forma simples, clara e breve. Deve-se privilegiar o uso de perguntas curtas e com vocabulário utilizado no cotidiano da população entrevistada.

Depois de formulado o questionário, recomenda-se realizar um pré-teste para assim finalizar o questionário que será aplicado nas entrevistas. O pré-teste é uma mostra do próprio questionário a um número de pessoas (mais ou menos cinco pessoas) fora do grupo da população definido para as entrevistas, porém com características semelhantes. Essa aplicação permite verificar se as perguntas estão claras ou se necessitam de revisão. O pré-teste pode, ainda, auxiliar na percepção de como as pessoas reagirão à pergunta e de que forma a interpretarão, sendo necessário redimensionar o questionário se as perguntas não forem compreendidas pelos entrevistados no pré-teste.

Mesmo que o trabalho de campo inicial seja possível, o questionário ainda precisa ter um teste-piloto em uma subamostra antes de ser aplicado à toda amostra. Durante esse estágio, depois que as pessoas responderam às perguntas, vale a pena ter uma conversa com elas a respeito das suas opiniões sobre a ordem das mesmas, sobre os tipos de questões e sobre quaisquer dificuldades que tenham

vivenciado ao respondê-las. Após isso, é possível revisar a diagramação, a terminologia e o desenho de modo a levar em conta quaisquer críticas e problemas. Portanto, fazer um teste-piloto visa a saber se o questionário funciona, e se precisam ser feitas mudanças. (MAY, 2004, p. 123).

Quando muitas forem as modificações necessárias no questionário, pode-se realizar um segundo pré-teste. Os questionários respondidos através do pré-teste não devem ser contabilizados na análise dos dados, pois serviram unicamente como teste para a melhora do questionário.

Segundo May, há diferentes tipos de perguntas, vejamos:

*1. Pergunta de classificação:* essa pergunta visa a saber se a pessoa está no grupo de pessoas procurado para responder ao questionário da pesquisa; seria uma pergunta-filtro que direciona o entrevistado apenas às perguntas que pode responder de acordo com suas características. Esse tipo de pergunta direciona as questões seguintes para o exato entrevistado, excluindo pessoas que não fazem parte do público-alvo da pesquisa;

*2. Pergunta factual:* esse tipo de pergunta permite que o entrevistado expresse e se aprofunde no assunto perguntado, “então, aprofundar o questionário pode gerar informação factual que não seria dada de imediato em resposta à pergunta inicial”. (MAY, 2004, p. 125);

*3. Pergunta de opinião:* nesse tipo de pergunta, qualquer modificação na mesma (na sua elaboração ou até mesmo a entonação do entrevistador) pode provocar mudança na pergunta e, assim, gerar respostas diferentes; dessa forma, é preciso uma padronização na aplicação do questionário, de modo que o entrevistador mantenha para todos a mesma pergunta e questione da mesma maneira. Logo, “diferentemente de questões factuais, o entrevistador só pode repetir a pergunta

e não elaborar sobre ela, pois isso enviesaria a resposta”. (MAY, 2004, p. 125);

4. *Pergunta aberta e fechada*: as perguntas abertas permitem uma maior abertura para o entrevistado responder e, dessa forma, o entrevistador busca registrar o que conseguir na resposta obtida. Não tem alternativa de resposta, sendo indicada para questões mais complexas das quais não se conhece alternativa de resposta. Para uma análise dos dados é preciso que sejam criadas categorias para as respostas obtidas, logo, a codificação das respostas necessita de uma interpretação.

Já as perguntas fechadas facilitam a análise, pois limitam a resposta, sendo mais rápido e barato analisar os resultados. Quando o questionário contém muitas perguntas abertas, vale refletir se a *survey* é realmente a melhor escolha, sendo possível utilizar abordagens em profundidade ou, até mesmo, entrevistas semiestruturadas. Um questionário com perguntas abertas e fechadas permite a comparação entre as respostas da pessoa. A pergunta fechada possibilita diferentes respostas, e o entrevistado pode escolher uma alternativa de acordo com a sua opinião. Esse tipo de pergunta oferece uma padronização nas respostas;

5. *Pergunta semifechada/semiaberta*: apresenta alternativa de resposta, mas uma das alternativas fica em aberto.

Após a escolha do tipo de pergunta que mais abrange o objetivo da pesquisa, cabe conhecer 11 passos que May (2004, p. 129) aponta como importantes de serem seguidos na hora da elaboração das perguntas:

1. “Assegure[-se de] que as perguntas não sejam gerais demais ou pouco específicas”. (MAY, 2004, p. 129). Caso isso aconteça, a melhor dica é dividir uma pergunta em várias;

2. “Utilize a linguagem mais simples possível para transmitir o significado da pergunta, tendo em mente o público pretendido”. (p. 129);
3. “Evite utilizar linguagem preconceituosa.” (p. 129);
4. “Evite a ambiguidade, ou seja, utilizar palavras com diversos significados diferentes, negativas duplas ou duas perguntas em uma”. (p. 130);
5. “Elimine as palavras vagas, pois elas encorajam respostas vagas.” (p. 130);
6. “Evite introduções como ‘Você não acha que..., acha?’ As pessoas respondendo irão reagir de forma negativa ao seu pressuposto ou responder de acordo com o que acreditam ser o seu desejo quando o objetivo é descobrir as opiniões delas.” (p. 130);
7. “Assegure[-se de] que os respondentes têm o conhecimento necessário para responder à pergunta.” (p. 130);
8. “Não presuma que os respondentes seguem o padrão de comportamento sobre o qual deseja conhecer.” (p. 130);
9. “Evite questões hipotéticas, as quais provocam respostas hipotéticas. As pessoas podem simplesmente dar de ombros e dizer ‘Quem sabe?’” (p. 130);
10. “Tenha cautela na utilização de perguntas pessoais tanto por razões éticas como práticas. A falta de sensibilidade pode levar à interrupção de uma entrevista ou à recusa em responder o resto do questionário.” (p. 131); e

11. “Reconheça que existe o problema de lembrar. [...] Muito simplesmente, as pessoas podem não lembrar a informação que é requerida ou ela pode não ter tido a importância que você pressupõe nas suas vidas.” (p. 131).

May contribui ainda com a estruturação do questionário sugerindo o que segue:

Por fim, a ordem das suas perguntas precisa ser bem planejada e o questionário bem diagramado e impresso ou editado; as instruções sobre o seu preenchimento sejam para o respondente (questionário por correspondência) ou entrevistador (entrevista pessoal) devem ser claras, sem ambiguidade e fáceis de seguir. Normalmente, o propósito do questionário deve ser explicado no início, de modo que as pessoas sintam-se envolvidas com o que você está fazendo. A pergunta de abertura também deve deixar as pessoas à vontade. Começar um questionário com informações pessoais a respeito da orientação sexual de uma pessoa não é uma boa ideia. Isso pode parecer um ponto óbvio, mas o preconceito e a insensibilidade pode operar de maneiras menos óbvias. As questões devem ser interessantes e não simplesmente pessoais; devem relacionar-se umas com as outras também. Um método é começar com perguntas mais amplas e, depois, passar para aquelas mais específicas. Portanto, a ordem do questionário não é a melhor sequência lógica, mas a melhor sequência sociológica. (MAY, 2004, p. 131).

Depois de realizadas as entrevistas, deve-se ter o cuidado de verificar se todos os questionários foram respondidos completamente, caso contrário, pode-se contatar com o entrevistado, a fim de concluir a entrevista ou classificar as perguntas como não respondidas.

A seguir, inicia-se a tabulação dos resultados, a qual consiste em contar o número de respostas e categorizar as mesmas. A tabulação permite calcular, apresentar médias e porcentagens. Para a tabulação é necessário que para cada pergunta do questionário

seja criada uma categoria para a resposta, exceto no caso de perguntas abertas, pois cada opinião será uma opinião, podendo ser agrupada a uma ou mais respostas semelhantes. Nessa etapa, deve-se ter o cuidado de não deixar que uma resposta esteja em duas categorias.

Partindo dessas orientações, chega a hora de analisar os resultados. Segundo May (2004, p. 133), atualmente, a maioria das *surveys* utiliza programas de computadores para analisar os dados. Na pesquisa que referimos, embora com uma amostra de cem por cento da população-alvo, por se tratar de um número pequeno de entrevistados o trabalho de análise dos dados foi feito manualmente, lendo cada questionário e organizando as respostas em categorias; depois cada categoria era contabilizada, gerando um gráfico. As respostas às perguntas abertas foram digitadas e utilizadas no momento da descrição e análise dos resultados. Segundo o autor, “os métodos de análise dependem dos dados produzidos”. (MAY, 2004, p. 133).

O objetivo da análise dos resultados da aplicação de questionário é examinar padrões entre as respostas e as perguntas e explorar os relacionamentos entre as variáveis que as perguntas representam. Isso significa ver em que medida uma variável é influenciada por outra. As variáveis são descritas como *dependentes* e *independentes*. Uma variável dependente é “explicada” por referência à influência da variável independente. (MAY, 2004, p. 134).

Assim, a tarefa do pesquisador, ao analisar os resultados de sua pesquisa, é descobrir quais variáveis são influentes e como isso acontece ou por qual motivo. Logo, analisar é organizar as informações obtidas, estabelecendo relações entre as mesmas.

O item a seguir apresenta a discussão a respeito da confiabilidade dos resultados levantados com a pesquisa de opinião.



## Os resultados obtidos com a pesquisa de opinião são confiáveis?

Muitas foram as indagações a respeito da confiabilidade dos resultados obtidos em nosso estudo, talvez, pelo preconceito que a área da educação tem em relação aos estudos quantitativos, em geral, apresentados através de tabelas e gráficos, porém os resultados não são somente isso.

Uma crítica associada é que o método de *survey* exclui a possibilidade de entender o processo pelo qual as pessoas chegam a adotar valores e comportamentos particulares. Essa crítica parece inteiramente legítima se a pesquisa for conduzida sem um embasamento profundo na teoria. [...] As *surveys* são frequentemente utilizadas como parte de uma abordagem multimétodo, onde métodos qualitativos precedem e/ou se seguem a uma *survey*, assim permitindo o desenvolvimento de uma compreensão das perspectivas dos agentes, o contexto e o processo social. (MAY, 2004, p. 136).

A partir das afirmações de May, é necessário cuidado ao elaborar o questionário, para que o mesmo atenda às necessidades e não reduza as respostas dos entrevistados, ou seja, de forma que os mesmos não tendam a simplificar suas respostas.

Sem dúvida, é difícil para o entrevistador ou o pesquisador defender os resultados de sua pesquisa, visto que não dependem somente dele os resultados levantados, pois as “atitudes e ações são duas coisas diferentes ou o que as pessoas dizem que fazem é muito diferente do que fazem de fato”. (MAY, 2004, p. 138). Segundo May (2004, p. 138), Richard Lapiere em 1934 examinou o relacionamento entre as atitudes e as ações das pessoas, problema também muito atual nas pesquisas deste século. Segundo tais pesquisadores, o problema entre as atitudes e as ações pode ser resolvido com um bom trabalho piloto (pré-teste), ou seja, o questionário, se for estruturado de forma correta, sendo anteriormente testado, pode superar os limites da metodologia. O ideal seria ainda destinar uma parte das perguntas do questionário para levantar dados sobre valores centrais de sua vida e, em outro momento, levantar dados sobre o

contexto do momento pelo qual está passando. May traz os escritos de Pugh:

Elas são apenas números: são construídas, como as palavras o são em uma etnografia; e devem refletir a sua construção mesmo que as pessoas de fora não saibam o bastante sobre o contexto da sua produção para reconhecer isso. Igualmente, é importante não se atemorizar com estatísticas, não deixar que elas o intimidem, ou acreditar, ingenuamente, que “estatísticas são más”. Contar é uma ação cotidiana básica para muitas atividades. As estatísticas precisam ser desmitificadas. (PUGH apud MAY, 2004, p. 140).

A discussão sobre a utilização ou não da pesquisa de opinião na pesquisa científica no campo da educação ainda é muito presente produzindo diferentes opiniões. A importância da pesquisa de opinião está relacionada ao fato de que muitas vezes é a mesma que desencadeia outras pesquisas. Apesar de apresentar os resultados obtidos para um determinado problema, a pesquisa de opinião, quando tem seus resultados analisados, muitas vezes representados por números, pode originar uma nova pesquisa com outra metodologia. Foi isso que ocorreu com nosso estudo, pois a primeira aproximação ao tema se deu através da metodologia da pesquisa de opinião, vindo a compor e complementar outros procedimentos.

### **Considerações finais**

Observamos um crescente uso das *surveys*, na mais variadas áreas do conhecimento e para os mais variados objetivos, cada vez mais elaboradas. A sofisticação dessa maneira de pesquisar se deve ao avanço tecnológico, que permite uma contagem dos dados de forma mais rápida. Não podemos esquecer que o pesquisador deve manter o rigor na construção da pesquisa, e que, em nenhum momento, a máquina ou a tecnologia pode ter o cuidado que um ser humano tem. A escolha pela pesquisa de opinião deve vir ao encontro dos objetivos da pesquisa e cabe ao pesquisador decidir qual é o melhor método para sua pesquisa.

Grande parte do que conhecemos atualmente são produtos de pesquisas realizadas nas diferentes áreas. As pesquisas são produtos de críticas e elogios. As pesquisas de opinião têm como elogio o fato de permitirem que as pessoas sejam ouvidas, auxiliando, assim, na realização de seus interesses e permitem ainda que a pessoa, ao responder a um questionário, se autoconheça, pois para isso a mesma deve refletir sobre o assunto da pesquisa. Como ponto negativo da pesquisa de opinião, podemos ressaltar o fato de que algumas dessas podem não ser realizadas de forma honesta, causando assim uma desconfiança sobre seus resultados, o que acaba por prejudicar a imagem de todas as pesquisas de opinião realizadas.

O importante é dar sentido aos resultados construídos. A pesquisa tem como objetivo contribuir na comunicação entre uma camada de pessoas relacionadas ao tema pesquisado de forma que o mesmo seja pensado, objetivando o melhor para a população pesquisada. Logo, a pesquisa é uma ferramenta que ajuda muito quando é utilizada de modo como foi descrita neste estudo, pois os resultados das entrevistas acabam por representar e refletir as ideias dos entrevistados e do público-alvo que representam, influenciando na relevância com que o tema pesquisado será tratado pelos estudiosos e interessados pelo assunto.

O uso da metodologia da pesquisa de opinião na pesquisa de iniciação científica foi uma primeira aproximação ao tema de investigação por parte da bolsista, com contribuições significativas também para a pesquisa da orientadora, uma vez que, respectivamente, oportuniza a compreensão do cenário da investigação em curso e permite a precategorização dos dados empíricos, construídos através de outras entradas.

A pesquisa realizada possibilitou compreender os sentidos e as significâncias atribuídos e produzidos à escola inserida numa instituição socioeducativa para um conjunto de 50 jovens: tanto para cumprir a exigência da medida socioeducativa, como para sair do “brete” ou para recuperar o tempo perdido. A continuidade no aprofundamento do estudo exploratório oportunizado pela pesquisa de opinião permitiu transitar por outras rotas analíticas sobre o tema da pesquisa matriz, explicitada em outras produções. (BOZZA, 2012).

## Referências

BOZZA, Morgana. Os sentidos da “escola inserida” para os jovens privados de liberdade: cada dia é um dia. In: STECANELA, Nilda. *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul: Educs, 2012.

BOZZA, Morgana; STECANELA, Nilda. *Escola e jovens privados da liberdade: desvendando sentidos*. In: I Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação – Sul Brasil, 2010, Florianópolis. Anais do I Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação– Sul Brasil, 2010.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Trad. de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STECANELA, Nilda (Org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul: Educs, 2012.

PUGH, A. My statistics na feminism: *a true story*. In: STANLEY, L. (Ed.). *Feminist praxis: research, theory and epistemology in feminist sociology*. London: Routledge, 1990.



# A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

---

**Samanta Cristina Wessel\***

**Nilda Stecanella\*\***

## **Introdução**

Este texto apresenta alguns princípios da abordagem etnográfica na pesquisa em educação. Resulta do convite feito pelo Observatório de Educação para que seus pesquisadores associados, tanto do corpo docente como do discente, narrassem e fundamentassem as metodologias de suas pesquisas. Decorre das relações estabelecidas nos caminhos percorridos pelas vivências com a pesquisa de iniciação científica com o projeto “Culturas escolares: caminhos entre estratégias e táticas” (WESSEL; STECANELA, 2011), em contribuição com a pesquisa matriz que o origina: “Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo” (STECANELA, 2011).

A experiência vivida na pesquisa de iniciação científica referida desafia ao registro detalhado das primeiras impressões do que se observa e ao não conformismo com as expressões, conceitos e categorias que se apresentam em primeira mão ao pesquisador. Incentiva a busca da etimologia das palavras para mapear os

---

\* Aluna no curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Pibic/CNPq 2011/2013, sob orientação da Professora Dra. Nilda Stecanela. Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS.

\*\* Orientadora. Doutora. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretora do Centro de Filosofia e Educação da UCS. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS e do programa “Nossa escola pesquisa sua opinião” no polo Rio Grande do Sul.

múltiplos significados que acompanham nossas narrativas e a de nossos entrevistados.

Os primeiros passos foram dados em direção à compreensão da palavra método, pois, muitas representações circundam as compreensões que costumam ser tecidas no meio acadêmico sobre as metodologias de pesquisa, nomeando-se com a mesma expressão percursos que são diferentes e com uma variabilidade de expressões percursos que parecem similares.

A definição do método de pesquisa, sua fundamentação e descrição, além do detalhamento dos procedimentos é um dos grandes enfrentamentos que o pesquisador precisa colocar em sua agenda de investigação, no processo de exploração de seu objetivo de estudo, em conformidade com seus objetivos e problema de pesquisa.

O termo metodologia em sua origem no grego *métodos* que significa *caminho*, e *lógos* cuja tradução é estudo, portanto, pode ser compreendida como o estudo dos caminhos (métodos) a serem percorridos para se realizar uma pesquisa.

No contexto científico, a metodologia estuda o caminho (método) que o pesquisador percorre em busca da compreensão da realidade, objetivando explicar o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados (questionários, entrevistas, etc.), o tempo previsto, as formas de organização dos dados, enfim, tudo o que se utilizou no trabalho de investigação. Os diferentes métodos de pesquisa são necessários e importantes para possibilitar a realização de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, sendo a natureza do estudo determinante para a escolha do método em cada investigação.

A abordagem etnográfica na pesquisa em educação busca inspiração nos procedimentos da antropologia, tendo a interpretação das culturas como objeto privilegiado de investigação. A observação, descrição detalhada e interpretação do observado acompanham o que a literatura denomina de registros etnográficos, os quais fazem parte das posturas e das práticas do pesquisador que por este caminho decidir transitar.

O texto, portanto, como parte da metodologia do projeto de iniciação científica anteriormente referido, procura descrever alguns

princípios e procedimentos da abordagem etnográfica, ao mesmo tempo em que convida o leitor a refletir sobre os limites e as potencialidades desta metodologia de pesquisa no campo da educação.

### **Os registros etnográficos e a interpretação das culturas**

É a partir da etnografia, do grego *ἔθνος*, *ethno* – nação, povo e *γράφειν*, *graphein* – escrever, que o antropólogo estabelece relações intersubjetivas com seu objeto de estudo, no qual seleciona informantes, levanta genealogias, mapeia campos, mantém seu diário, etc. No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com Geertz (1978), a etnografia transcende a questão de método, pois o que define a etnografia como produção de conhecimento é o esforço intelectual que ela representa: a “descrição densa”. Para o autor, etnografia “é a descrição do sistema de significados culturais de um determinado grupo”, objetivando entender o modo de vida do grupo, a partir do ponto de vista do próprio grupo. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que é o mundo, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa “aprender com as pessoas”.

A etnografia consiste em um processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar o estilo de vida ou padrões específicos de uma cultura ou subcultura, para apreender o seu modo de viver no seu ambiente natural. Dessa forma, o etnógrafo se insere na realidade que pretende etnografar adentrando nas espacialidades e nas temporalidades da vida cotidiana e tenta passar, segundo Pais (2003a, p. 29), um pente-fino na paisagem social, em busca dos significantes que permeiam as relações, as atitudes, os pensamentos, os costumes e as atividades onde, de acordo com Melucci (2005, p. 29), “os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites da ação”.

Geertz (1978) incita que ao etnógrafo cabe apreender a realidade, e isso se faz através de visita aos lares, observação de ritos e do comportamento habitual das pessoas, entre outros. Também é essencial conversar com a população sobre suas tradições para



obter, mediante o conhecimento direto dos modos de vida, uma visão do conjunto de sua cultura. A partir de tais dados, será possível perceber os problemas essenciais do funcionamento da cultura e do comportamento social de tal população.

O método etnográfico tem a finalidade de conhecer parte de uma realidade através de uma perspectiva cultural, cultura essa que somente se torna possível de ser visualizada a partir da ação de seus agentes, os nativos do sistema cultural que se pretende estudar. Assim, o estudo da experiência cotidiana envolve a parcialidade que o observador imprime ao que narra sobre o observado (MELUCCI, 2004). A observação é um tipo particular de relação social, refere Melucci (2005) e, por isso, é acompanhada das subjetividades do observador que também é afetado pela presença e ação do observado, conferindo o caráter de reflexividade às pesquisas qualitativas.

As conclusões construídas não ocorrem sem riscos de dispersão, de conflitos, dúvidas ou incertezas, pois as respostas que a etnografia proporciona são sempre parciais e provisórias, uma vez que são submetidas à subjetividade do observador e dos informantes, que externam suas impressões de vida em um determinado tempo e espaço, que anterior ou posteriormente, podem ser diferentes, consequentemente suas impressões serão outras, e os resultados da pesquisa serão influenciados. Isso implica a conclusão de Geertz (1978) de que a coerência não pode ser o principal teste de validade de uma descrição cultural. Ele incita: “Não há nada tão coerente como a ilusão de um paranóico ou a estória de um trapaceiro.” Por isso a interpretação etnográfica tem como base a leitura do que acontece, da maneira como acontece, não sendo relevante o grau de veracidade ou aprovação dos dados perante a sociedade, senão à própria sociedade observada.

Para Melucci (2005, p. 25), “a realidade social inclui o observador, é processual e interage com ele”. No entanto, observar e descrever as culturas do cotidiano exige sensibilidade para manter uma relação de proximidade *versus* distanciamento com a comunidade observada. A proximidade física e o diálogo agirão para a formação de um vínculo que proporcionará abertura e confiança

da comunidade para com o pesquisador, facilitando o aparecimento de questões intrínsecas, estruturantes e por vezes conflituosas daquela realidade. Por outro lado, é necessário um distanciamento emocional e psicológico para ver e registrar imagens que podem passar despercebidas em função da identificação pessoal do observador com determinadas demandas da comunidade e, também, de acordo com Stecanela (2010), em função de um processo de naturalização dos fenômenos que se repetem a cada dia. Assim, essa abordagem é desenvolvida pela reflexão sobre a prática e provoca o diálogo entre o *concebido*, o *vivido* e o *percebido*.

A etnografia tem suas origens na fenomenologia, no interacionismo simbólico e na sociologia weberiana; dessa forma, consiste em uma metodologia qualitativa que busca valorizar o senso comum para a compreensão do social, considerando que o observador interpretará o que o sujeito já havia interpretado. Para Geertz (1978), nossos dados são sempre construções e, a partir das construções de outras pessoas, buscamos interpretar as narrativas de nossos informantes ou como percebemos suas produções discursivas. Aí procuramos descrevê-las densamente e sistematizá-las a partir de interlocução com a teoria, considerando, também, nossa sensibilidade e capacidade de distanciamento, em tentativas de minimizar as influências da presença de nossa subjetividade nos resultados construídos. Por isso, não dizemos “coleta de dados”, mas sim “construção de dados”, pois, como pesquisadores no campo, afetamos e somos afetados por nosso objeto, objetivos e campo de investigação.

### **Os registros etnográficos e a descrição densa**

A partir desse entendimento, percebe-se que a descrição em detalhes da realidade observada através do “diário de campo” é elemento importante para quem deseja adentrar os caminhos do cotidiano, uma vez que o registro das nossas impressões sobre o campo observado impede que determinadas características, à medida que se tornem familiares, deixem de ser percebidas. Pais (2003a) refere que as hipóteses etnográficas emergem do próprio curso da investigação, e é no diário de campo que o pesquisador tem a

oportunidade de capturar interfaces da vida cotidiana e “pensamentos marginais” que, num primeiro momento, podem não significar nada, mas que, com o andar do trabalho, podem ser evocados para a compreensão do fenômeno que se investiga. Além disso, o diário serve como elemento de controle, como forma de evitar repetições, uma vez que nas perspectivas etnográficas o tempo de permanência no campo se estende por vários meses, sendo possível que algo registrado no início das incursões fique no esquecimento e, pelas leituras frequentes do diário, seja evocado. (MILLS apud STECANELA, 2010).

O objeto de análise deste instrumento é, em última instância, o comportamento humano, pois, de acordo com Geertz (1978), é através da observação e de registro com exatidão dos fluxos da ação social que se faz possível perceber as formas culturais que se articulam em tal meio. O autor ainda infere que, para se chegar a tal fim, os diversos artefatos visíveis, os instrumentos utilizados no dia a dia de cada comunidade e diversos estados de consciência da população sobre os acontecimentos de seu dia a dia devem ser analisados em função do papel que desempenham no padrão de vida decorrente. Fazer uma descrição densa do modo de vida observado implica indagar qual é a importância de cada ação/tradição/mito/pensamento para quem a emite, procurando identificar o que está sendo transmitido com sua ocorrência, quais suas funções e consequências. Nesse sentido, é importante ressaltar que julgamento, avaliação (ou juízos de valor) não fazem parte da etnografia. Assim, o percurso desse tipo de investigação depende, em grande parte, da sensibilidade do pesquisador diante das situações com as quais se depara, de sua alteridade e da interação que estabelece com os grupos com os quais interage e estuda.

Em seu trabalho, o etnógrafo mantém-se aberto a tudo que acontece, mesmo quando, aparentemente, nada ocorre. É a partir das normalidades e banalidades da vida cotidiana que se faz possível perceber os percursos que fundamentam a cultura que se busca explicitar. Esse percurso não é possível sem que se atente ao não dito, aos significados do silêncio em cada uma de suas manifestações, sobre as quais o pesquisador irá desenvolver novas perguntas,

inquietações e hipóteses. Segundo Pais (2003a, p. 94), “o dizer manifesta-se e apóia-se graças a inúmeras coisas que se silenciam”. O conceito *escuta sensível* desenvolvido por Barbier (1993 apud STECANELA, 2010) vem para auxiliar o etnógrafo em seu trabalho, pois evoca a habilidade do observador em perceber e respeitar a fala do outro de modo que se estabeleça um vínculo de confiança entre interlocutor e pesquisador, fazendo com que o primeiro se sinta bem para produzir seus enunciados. Para ser sensível, a escuta não deve compreender somente a audição, mas convocar os demais sentidos para perceber os gestos, os silêncios, as pausas, as emoções dos seus interlocutores.

Para Wolcott (1975 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), um estudo etnográfico é caracterizado pelo fato de que as pessoas que o leem conseguem interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo. Lüdke e André (1986) apresentam alguns critérios para utilização da abordagem etnográfica propostos por Wolcott, os quais descrevemos a seguir:

- o etnógrafo deve ir a campo com hipóteses de investigação, com as quais orientará sua ação; no entanto, deve evitar definições rígidas e apriorísticas de hipótese, pois, ao mergulhar na situação, o problema inicial da pesquisa deverá ser revisto e aprimorado, uma vez que é no campo que o trabalho da etnografia se define;
- faz-se necessária uma longa imersão na realidade (semanas ou meses, de acordo com cada situação), na qual é possível entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado;
- a abordagem etnográfica combina vários métodos para a composição dos dados, sendo que os principais são: observação participante e entrevista com informantes. Entretanto, outros métodos podem ser usados, como análise das histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, *videotypes*, fotografias, entre outros.

As mesmas autoras ainda descrevem três etapas para a realização de uma pesquisa etnográfica, sendo a primeira uma etapa de *exploração*, na qual é feita a seleção e a definição de problemas de investigação, assim como a escolha do local onde será feito o estudo, os primeiros contatos e observações. A segunda etapa é a *decisão* que consiste numa busca mais sistemática dos dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Nesse processo, são utilizados os métodos de construção dos dados citados anteriormente. Por fim, deve ocorrer a *descoberta*, a explicação da realidade, isto é, uma tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado.

A interação contínua entre os dados construídos no campo de investigação e as suas possíveis explicações teóricas permeiam o processo de produção do etnógrafo ou do pesquisador em educação que simpatiza com os registros etnográficos, permitindo a estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido. Entretanto, Pais (2003a, p. 88) ressalta que “os conceitos e teorias devem entender-se como instrumentos metodológicos de investigação a serviço da capacidade criadora de quem pesquisa”. Ou seja, a descrição é um exercício de escrita que carrega consigo muito da ótica do pesquisador, da forma como ele lê cada situação.

### **Considerações finais**

Destacamos que o principal objetivo da etnografia é apreender o fenômeno humano na sua totalidade, fundamentando-se na maneira como as pessoas descrevem e vivenciam seus sentimentos, ritos, significados, atitudes, comportamentos e ações.

A etnografia é um procedimento da antropologia, que vem sendo muito utilizado em pesquisas na área da educação, talvez, não no sentido *stricto* do termo, mas no sentido *lato*, assumindo o *status* de uma “abordagem etnográfica”.

Morais (2003) afirma que cabe ao pesquisador fazer um esforço para colocar entre-parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do *outro*. Dessa maneira, o

relatório etnográfico deve permitir, além de descrições precisas da situação estudada, a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o mundo e as suas próprias ações. O mesmo autor afirma que “as descrições também necessitam ser válidas, validade conseguida a partir de interlocuções empíricas com os sujeitos da pesquisa”, sendo que uma das formas de garantir a validade das descrições é fazer uso de citações das narrativas dos participantes.

Assim, a pesquisa qualitativa encontra na descrição um terreno fértil para processar a análise, a interpretação e a teorização, uma vez que, para compreender com maior profundidade o fenômeno que investiga, o pesquisador precisa recorrer à interlocução teórica, construindo suas interpretações com base na integração entre as descrições, as teorias que servem de base para a pesquisa (as hipóteses iniciais), e aquelas construídas na própria pesquisa, derivadas da capacidade de criação e discernimento do pesquisador.

## Referências

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.
- MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1965.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003b.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; COSTA, Giseli Paim (Org.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

\_\_\_\_\_. STECANELA, Nilda . Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo. In: KUIAVA, Evaldo Antonio; BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir. (Org.). *Pensar sensível*. 1ªed. Caxias do Sul: Educs, 2011, v. 1, p. 563-570.

WESSEL, Samanta; STECANELA, Nilda. Por que ir à escola? SEMINÁRIO ESCOLA E PESQUISA: UM ENCONTRO POSSÍVEL, 11., 2011, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Educs, 2011. p. 1-17.

WOLCOTT, H.W. Criteria for an ethnographic approach to research in education. *Human Organization*. 1975. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

*Diálogos com a educação* é uma publicação periódica do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desafia o olhar acadêmico para dentro e para fora dos muros institucionais, busca a efetivação do conceito de observatório como um *locus* de produção de conhecimento, mas, sobretudo, como um instrumento de informação e de suporte à decisão pública, potencializando a investigação e a socialização da informação, assumindo uma postura de cooperação entre organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas, nacionais e internacionais.

Através dos textos apresentados nesta segunda publicação da coleção, ampliam-se os horizontes do conceito de observatório anunciados na obra anterior, direcionando o foco às escolhas do pesquisador no seu fazer cotidiano indicado pelo seu método e campo de investigação.



EDUCS

